



universitaria

Qué le está pasando a la Universidad

Un análisis sociológico
de su *infantilización*



Frank **FUREDÍ**

narcea

Qué le está pasando a la Universidad

Un análisis sociológico de su infantilización

Frank Furedi

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PREFACIO

INTRODUCCIÓN

Socialización de la generación joven
El retorno al «*in loco parentis*»
La deificación de la seguridad
La reivindicación de la propia identidad
Los motores de las políticas paternalistas

1. Convertir las emociones en un arma arrojadiza

El guion cultural de la vulnerabilidad
El cultivo del estudiante vulnerable
Hacer de las emociones un arma
La intervención de terceros para gestionar conflictos
¿Por qué esta generación parece comportarse de manera tan diferente?

2. Los daños que afectan a la Academia

Medicalización de la experiencia universitaria
Las políticas de reducción del daño
La representación del respeto o la ética del cuidado

3. La cultura de la guerra

El giro psicológico de la identidad cultural
La normalización del trauma cultural
Guerra cultural contra el pasado
Apropiación cultural
La cultura de la vigilancia en las universidades

4. La metáfora del «espacio seguro»

Una metáfora cultural frente al miedo
Una cruzada contra el juicio
Una cruzada contra el pensamiento crítico

La politización del espacio seguro

5. Purificación verbal o «medir las palabras». La patologización de la libertad de expresión

La formalización de la comunicación verbal

La censura como terapia semántica

Los cambiantes contornos de la censura

La pérdida del valor cultural que se le atribuye a la libertad de expresión

6. La teoría de la «microagresión». La hipervigilancia sobre las formas y el pensamiento

Cuidando la comunicación: «tú no puedes decir eso»

Las políticas en gestión del comportamiento

Validación teórica del conflicto perpetuo

¿Intervenir también el pensamiento?

7. El conflicto cultural sobre los valores fundamentales

Evitar las sensibilidades morales

La impugnación de valores

Hacia nuevas formas de comportamiento

Demandando la intervención de terceros

Hacer del consentimiento algo principal

8. Advertencias de contenido. La representación de la conciencia

Cómo se usan las advertencias de contenido

Un veloz acomodo a los «temas difíciles»

Elementos o asuntos que pueden desencadenar trauma

La sensibilidad..., a demanda

Los peligros de la lectura

Paternalismo intelectual

9. Por qué la libertad académica no debe ser controlada

La libertad académica en una cultura paternalista

Libertad académica: la amenaza desde dentro

La libertad académica devaluada por medio de la santificación de otros valores

La libertad académica, ¿un valor de segundo orden?

El sacrificio de la libertad en pro de la seguridad, la igualdad y el reconocimiento

Reflexiones finales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PREFACIO

Cuando me convertí en estudiante de la Universidad McGill en 1965, el radicalismo y la experimentación expresaban el estado de ánimo de la época. Las universidades brindaban un entorno adecuado para la experimentación intelectual. Eran lugares que estaban abiertos a las nuevas ideas y eran bastante más tolerantes con las diversas visiones y opiniones que el resto de la sociedad. La libertad de expresión y la libertad académica eran valores que se defendían y se afirmaban con vehemencia.

Aunque la libertad académica y la libertad de expresión en teoría, aun hoy, se afirmen, en la práctica parecen haber perdido su vitalidad y relevancia para muchos de quienes habitan la universidad. A veces parece que el clima cultural que predomina en la educación superior sea bastante menos hospitalario para los ideales de libertad, tolerancia y debate que el mundo que está tras las puertas de la universidad. Reflexionar sobre cómo se ha producido esta inversión de roles es el principal objetivo de este libro.

Este libro se propone explicar cómo y por qué la cultura que domina la educación superior se ha alterado de forma dramática. Hubo un tiempo en el que los miembros de la universidad entendían que la comprensión y la búsqueda de la verdad requerían de una disposición sin cortapisas y sólida hacia la crítica y el intercambio de opiniones opuestas. El ideal de tolerancia en pro de las visiones disidentes siempre estaba sujeto a presiones conformistas y censoras; pero hasta hace poco, la autoridad moral de la libertad académica y de la libertad de expresión aseguraban que el sistema de creencias liberal propio de una mentalidad abierta ejerciera una significativa influencia sobre la vida del campus.

En un asombroso giro de los acontecimientos, la universidad se ha convertido en sujeto del imperativo de las prácticas de censura y culturales que exigen niveles de conformismo que normalmente se asocian con instituciones autoritarias de mentalidad cerrada. Las directrices de la universidad insisten en que sus miembros ‘midan sus palabras’ y sometan su comportamiento a una variedad siempre creciente de reglas. Los miembros de la universidad no solo son simplemente exhortados a hablar con sensibilidad, sino que, en muchos casos, se espera que asistan a clases de ‘formación en sensibilización’.

Algunos sectores del cuerpo estudiantil han interiorizado profundamente el sistema de valores censor que florece dentro de la academia. Lamentablemente, la protesta estudiantil ha hecho suyo el lenguaje de la intolerancia y a menudo se sitúa a la vanguardia de las campañas que tienen como blanco el comportamiento insensible y las palabras e ideas ofensivas. En los últimos años los medios han dirigido su atención sobre

los activistas estudiantiles que exigen que se coloquen advertencias de contenido en textos molestos o piden que se vete a oradores que se atrevan a aparecer en sus «espacios seguros». Tales episodios normalmente se describen como actos aislados de unos pocos estudiantes que están teniendo una rabieta. Sea como sea, el problema real no es la actitud de un pequeño grupo de activistas que trata de clausurar un debate, sino la ausencia de una oposición segura y vehemente al proyecto de imponer una etiqueta intolerante y paternalista sobre la universidad.

La mayoría de estudiantes no están exigiendo la introducción de advertencias de contenido o el veto a palabras e ideas que les ofenden. Muchos de ellos están desconcertados por los llamamientos en pro de los espacios seguros o de la formación obligatoria en sensibilización. De todos modos, a pesar de sus opiniones, pronto aprenden a «conformarse» con el clima predominante, en pro de una vida fácil. En mis discusiones con los estudiantes de Inglés, me sorprendió el hecho de que muchos de ellos hubieran decidido autocensurarse. Resulta triste que, pasado un tiempo, el lenguaje con el que se comunican las demandas a favor de la regulación de la expresión y la conducta se haya interiorizado e influya incluso en el comportamiento de los estudiantes que al principio se mostraban escépticos en relación al mismo. Que estas prácticas sean raramente cuestionadas por los académicos, incluso por aquellos que las consideran como una intrusión en sus libertades, garantiza que no se les ofrezca a dichos estudiantes una alternativa coherente.

Cuando los estudiantes argumentan que algunos libros son peligrosos para su bienestar psicológico o que algunos argumentos y críticas son tan tóxicas que pueden traumatizarles, es evidente que la universidad se enfrenta con un serio reto para su integridad académica. Cuando los administradores y ciertos sectores de la docencia respaldan estos sentimientos, queda muy claro que la universidad corre el peligro de perder de vista su vocación.

La idea de escribir este libro surgió durante el transcurso de una serie de clases que di sobre el tema de la libertad de expresión en distintas partes de Europa. Durante los debates que siguieron a esas clases, noté que muchos de los estudiantes que hablaban parecían más apasionados por argumentar a favor de la limitación de la libertad de expresión que por defenderla. A diferencia de las generaciones pasadas, su juvenil idealismo se expresaba a sí mismo en la certeza de que la libertad necesita ser frenada más que ampliada. Otra cosa que me sorprendió fue que los estudiantes que poseían una actitud abierta y tolerante hacia el debate parecían estar a la defensiva.

Extraje la conclusión de que había llegado el momento de explicarle al mundo entero *qué es lo que estaba pasando en la universidad*.

Estos asuntos, que se discutirán en los capítulos que siguen, no ocurren solo en la universidad. Las ideas que prevalecen en la educación superior se ven influidas por las novedades que se dan dentro de la cultura en términos generales.

En una época en la que millones de jóvenes participan en la educación superior, y se espera que así lo hagan, la universidad ya no es una torre de marfil. La manera en que los estudiantes han sido educados y socializados influye en sus actitudes y

comportamiento cuando llegan al campus. Al mismo tiempo, las universidades juegan un papel central en su desempeño de una tarea cultural y a la hora de influir en los valores de la sociedad por medio de la producción de lenguaje, ideas y teorías que influyen en la vida cultural en términos amplios. En la era actual, a la universidad se le ha obligado a jugar un papel socializador que estaba históricamente asociado a las escuelas.

Para bien o para mal, más que en cualquier otra época de la historia, lo que suceda en las universidades realmente es algo que concierne a todo el mundo.

Como sociólogo, trato de explicar por qué la universidad ha adoptado dichas prácticas antiliberales y por qué los estudiantes se han llegado a separar de los ideales de libertad, tratando de identificar las influencias históricas específicas sobre la vida en el campus. Espero que ayude a los lectores a cuestionar y desafiar la cultura de la pasividad y del fatalismo a la que tales prácticas reaccionarias e intolerantes invitan constantemente en la universidad.

El libro se basa principalmente en las novedades acaecidas en el mundo angloamericano. Como es el caso con la mayoría de tendencias culturales recientes, el paternalista giro de la universidad se inició en los Estados Unidos y pronto influyó en todas las sociedades angloparlantes. Una forma mucho más tenue de las tendencias discutidas en este estudio se evidencia en los campus de Europa occidental. Cuando di una charla sobre la tolerancia en Tilburg, Holanda, algunos de los estudiantes despacharon las advertencias de contenido como una estúpida idea americana, pero no parecían estar menos dedicados a frenar los discursos ofensivos que sus compañeros del otro lado del océano.

Es fascinante cuán velozmente se han globalizado las nuevas formas de activismo censor en los campus americanos —a menudo con la asistencia de Internet—. La campaña online «Yo también soy Harvard», que muestra a estudiantes sosteniendo carteles que indican sus quejas, fue rápidamente imitada por las universidades de todos los Estados Unidos. En Canadá se produjo el «Yo también soy McGill». Rápidamente migró hacia Australia —«Yo también soy Sidney», «Yo también soy Monash»—; luego a Nueva Zelanda —«Yo también soy Auckland»—. En Reino Unido hizo su aparición en Oxford —«Yo también soy Oxford»—, seguido por Cambridge y otras universidades. En Holanda los estudiantes de la Universidad de Ámsterdam declararon «Yo también soy UVA». En Francia fue el turno de los estudiantes de la École Nationale d'Administration y entonaron el «Yo también soy ENA».

Existen algunas importantes variaciones en las actitudes y prácticas de los estudiantes y el personal de las universidades en las sociedades occidentales. Pero en mayor o menor medida, el extrañamiento de la academia respecto a los ideales de libertad y tolerancia está dirigido por influencias culturales que trascienden las fronteras nacionales.

A lo largo de la redacción de este libro me ha mantenido con los pies en el suelo mi colega y amiga la Dra. Jennie Bristow; su contribución a la clarificación de mis ideas sobre este tema tiene un gran valor. Mi colega la Dra. Elie Lee siempre ha estado allí como una crítica caja de resonancia; siempre me ha inspirado su valentía para permanecer firme frente a quienes siempre declaran «No puedes decir eso». Wendy

Kaminer —una apasionada defensora de las libertades civiles— me ha brindado útiles críticas sobre el borrador. Este libro está dedicado a mi combativa esposa Ann, que me ha obligado a comprender que ni siquiera nuestra mesa del desayuno es un espacio seguro.

INTRODUCCIÓN

En el mundo angloamericano, las políticas culturales que se practican en la educación superior están atravesando una profunda transformación. Las universidades han caído bajo la influencia de poderosas tendencias paternalistas e intolerantes. Valores como la experimentación, la adopción de riesgos y la apertura a nuevas ideas, que influían en los campus en las décadas de 1960 y 1970, han dado paso a un clima de regulación moral y conformismo. Sobre muchos de los ideales fundamentales que tradicionalmente se han asociado a una sensibilidad democrática —tolerancia, libertad de expresión, diversidad de opiniones— los campus han adoptado unas prácticas que son menos liberales que las que predominan en la sociedad en general.

La vida universitaria siempre ha estado sujeta a presiones en consonancia con los intereses políticos dominantes y económicos. Pero hasta hace relativamente poco, la principal amenaza contra la libertad académica y la experimentación provenía de fuentes que eran externas al campus. Hoy en día, ya no son solo los medios antiliberales y los políticos intolerantes los que llaman a silenciar a los académicos disidentes o vetar a los oradores controvertidos; es probable que este tipo de llamamientos emanen de dentro de la universidad, y sus defensores más vehementes son a menudo los propios estudiantes.

Los informes realizados en el Reino Unido indican que una significativa proporción del cuerpo estudiantil apoya el veto a oradores cuyas opiniones les ofendan¹. En EEUU, abundan los casos en los que los estudiantes denuncian a miembros del personal ante los administradores de la universidad por asuntos triviales. En la Universidad de Oregón durante el curso académico 2014-2015, un estudiante denunció a un profesor por escribir un comentario online supuestamente insultante sobre su blog personal. La respuesta de la universidad fue hacer que uno de sus «formadores en sensibilización» celebrara una eufemísticamente denominada «charla de reciclaje profesional» con el profesor.

Durante un tiempo, me he sentido molesto con la dirección que han tomado la cultura y el sistema de creencias que prevalecen en la educación superior. Esta sensación de incomodidad también la comparten grupos de académicos americanos que se enfrentan a la presión de subordinar el compromiso de la universidad con la libertad de expresión a la exigencia de que los estudiantes deban ser protegidos de toda ofensa. Numerosas universidades han firmado el «Informe del Comité sobre la libertad de expresión» de la Universidad de Chicago². Esta «Declaración de Chicago», escrita en respuesta a la difusión de los vetos y la censura por los campus americanos, ofrece una sólida defensa de la libertad de expresión y la libertad de cátedra.

Aun así, la Declaración de Chicago va contracorriente respecto a las tendencias culturales en la educación superior. A pesar de que la libertad de cátedra, la tolerancia y la libertad de expresión aún se sostengan formalmente, hay una creciente tendencia a subordinar estos valores a consideraciones pragmáticas y políticas. La indiferencia con la que los defensores del veto a oradores y la censura de expresiones contemplan la libertad de cátedra y la libertad de expresión indica que muchos individuos muy cultos consideran la tolerancia como un lujo negociable. Aún más problemático es que los abanderados de la censura se hayan vuelto mucho más atrevidos y abiertos a la hora de poner estas libertades en cuestión.

Un artículo titulado «La doctrina de la libertad de cátedra: renunciemos a la libertad de cátedra y vayamos en favor de la justicia», publicado en Harvard Crimson, es abiertamente despectivo con el valor de la libertad de cátedra. Esta polémica es escalofriante en su desdén de un valor que es tan fundamental para la actividad de la vida académica: el autor, un universitario, describe la libertad de cátedra como una incomprensible «obsesión»³. Esto evoca un *zeitgeist* que se ha vuelto ajeno al principio de la libertad de expresión. Lamentablemente, a muchos miembros de la comunidad académica que se sienten incómodos y confundidos con la cruzada contra las tradicionales libertades les resulta difícil alzar la voz y expresar en público sus inquietudes.

La universidad del siglo XXI se ha convertido en el blanco de una constante creación de reglas. Las universidades están bajo un intenso escrutinio; son ambientes regulados en los que el comportamiento individual y las relaciones interpersonales están sujetas a intrusivas reglas de conducta. A los miembros de la comunidad académica se les invita a «medir sus palabras» y adherirse a las políticas que señalan las directrices universitarias en materia de uso del lenguaje. El sistema de creencias del campus en los sesenta, el «todo vale», siempre fue en parte un mito; pero se erige en cruel contraste con el imperativo conformista contemporáneo de «mide tu lenguaje» y «vigila cómo te comportas».

A este respecto, las universidades parecen haber ido hacia atrás, hacia la era de las instituciones medievales, en las que la conformidad con los valores dominantes se consideraba una virtud principal.

A estos asuntos no ha contribuido el hecho de que el creciente clima de conformismo y censura de los campus a menudo se haya diagnosticado mal y se haya malinterpretado. Los comentarios que abordan las alarmantes novedades en los campus —los oradores vetados, las demandas de advertencias de contenido y de espacios seguros, la proliferación de normas de expresión y de conducta, la criminalización del pensamiento y la expresión ofensiva, la subyugación de la vida del campus a las exigencias de las políticas identitarias —rara vez indagan lo suficiente como para descubrir su fuente—. Con frecuencia descansan sobre viejos términos vagos y agotados como «corrección política» para dar sentido a las disparatadas consecuencias de la institucionalización de las políticas identitarias y la politización de la cultura y la conducta personal.

Normalmente, los comentaristas localizan los orígenes de la actual cultura de la

intolerancia en la educación superior en las revueltas de los sesenta. Desde esta perspectiva, la actual celebración de la identidad cultural y de las prácticas paternalistas que la acompañan son el resultado de la creciente influencia de los radicales de la década de 1960. Esta mirada percibe los actuales problemas que dominan la política del campus —la demanda de espacios seguros, las advertencias de contenido y la protección frente a la expresión ofensiva y la microagresión— como el resultado inevitable o lógico de un movimiento contracultural.

Hay, desde luego, elementos de continuidad entre el radicalismo de la década de 1960 y la retórica de los activistas de hoy en día. Pero como argumentará este libro, el factor de ruptura y disrupción es más significativo que el de continuidad. Por citar solo unos ejemplos: los radicales de los sesenta organizaban movimientos a favor de la libertad de expresión y consideraban toda forma de censura como inaceptable. En la actualidad, muchos estudiantes no se esconden a la hora de reclamar que se censure la expresión y se vete a individuos para que no hablen en los campus. En la década de 1960, los estudiantes lucharon por defender a los miembros del cuerpo docente que eran amenazados con la destitución por sus opiniones radicales o subversivas. Los manifestantes estudiantiles de hoy en día han exigido en muchas universidades que se despidan o castigue a académicos «ofensivos», por ejemplo en la Universidad de Louisiana, UCLA, Yale o el Oberlin College.

Los radicales de los sesenta eran verdaderos rompedores de reglas más que creadores de estas, y se negaron a reconocer el derecho de los administradores universitarios a ejercer ninguna autoridad sobre su comportamiento. A diferencia de ellos, los activistas actuales se enfrascan a menudo en la exigencia de protección contra diversos riesgos externos. Mientras que sus homólogos de los sesenta trataron de abrir sus instituciones a la comunidad en general, los activistas contemporáneos se hayan a la vanguardia en cuanto a la exigencia de creación de «espacios seguros» para lanzar sermones morales y aislar a los estudiantes para que no corran el riesgo de recibir presiones incómodas.

Existe un alarmante diferencia entre los manifestantes estudiantiles de los sesenta y los de hoy en día, en su actitud hacia las relaciones interpersonales. Un sistema de creencias afín a la experimentación ha dado paso a unas actitudes que insisten en que el modo en que se desarrollen las relaciones personales es algo que requiere ser microgestionado y vigilado. La idea de que los estudiantes deben ser protegidos los unos de los otros ha conducido a la proliferación de reglas y códigos de conducta. Muchas universidades hoy en día ofrecen clases, que pretenden brindar unas reglas «transparentes» sobre cómo mantener relaciones sexuales punto por punto. Y los estudiantes con frecuencia se denuncian los unos a los otros ante los administradores universitarios por insultos y comentarios que encuentran ofensivos.

Hubo un tiempo en que los radicales del campus disfrutaban de su estatus como militantes y revolucionarios. Los estudiantes radicales de los sesenta se jactaban de su poder para cambiar el mundo y a menudo adoptaban un estilo de vida que hoy en día sería definido como arriesgado y peligroso. Los manifestantes estudiantiles en la actualidad dirigen su atención hacia su frágil identidad y alardean de su sensibilidad a la

hora de sentirse ofendidos. Con frecuencia adoptan un lenguaje terapéutico, y lo que es más importante: hablan constantemente de ellos mismos y de sus sentimientos. A menudo lo que parece importar no es lo que argumentes, sino quién seas. Mientras escribo estas líneas me he topado con un artículo en el *Columbia Spectator*, el periódico que publican los estudiantes de la Universidad de Columbia. El artículo empieza con las palabras:

Dejadme empezar dando unos datos cruciales: soy una mujer queer y de color. Soy superviviente de agresión sexual y padezco múltiples enfermedades mentales. Soy una estudiante de escasos recursos y de primera generación⁴.

Los «datos cruciales» que pertenecen a su identidad sirven para dotar a la autora de este artículo de autoridad moral. En su llamamiento en pro de que su identidad sea respetada, sus argumentos de hecho son secundarios respecto a su estatus como víctima múltiple.

El erróneo eslogan de la década de 1970, «lo personal es político», ha dado paso a la infantilizada retórica de «todo gira en torno a mí». Las palabras «yo» y «a mí» se han convertido en un rasgo central del vocabulario de las protestas narcisistas que caracterizan la era actual. Hay algo alarmantemente inmaduro en los activistas que señalan sus virtudes colgando selfies de sí mismos sosteniendo un cartel que afirma «Estoy enfadado y exijo respeto». La protesta sirve como un medio para la afirmación de la identidad. Como observó el sociólogo italiano Alberto Melucci (1989: 87), «la participación en la acción colectiva se considera como algo carente de valor para el individuo a menos que brinde una respuesta directa a sus necesidades personales».

Como la protesta y las necesidades personales se entremezclan, los sentimientos y emociones dejan de ser una cuestión personal. Las emociones son movilizadas para hacer una declaración de indignación. Las críticas y los argumentos rompedores van aparejados con la declaración de «Me siento ofendido». A diferencia de la respuesta «No estoy de acuerdo», no hay contraparte aquí. El desacuerdo invita a discusión, mientras que la declaración «Me siento ofendido» clausura la conversación y el debate. Hay un umbral bajo de tolerancia a involucrar presiones y retos que son propios de la educación superior. Esta actitud infantilizada no solo es tolerada por las autoridades universitarias, sino que se cultiva. En algunas instituciones, se brindan «salas de relajación» con juguetes blandos y mascotas para los estudiantes que sufren de «estrés ante los exámenes» y ansiedades asociadas.

El hecho de que quienes dirigen las universidades se hayan convertido en cómplices de la infantilización de sus campus indica que la línea que tradicionalmente dividía la educación secundaria de la superior se ha vuelto inexacta.

Socialización de la generación joven

La erosión de la línea que divide la educación secundaria de la superior es una

tendencia que contradice el sistema de creencias de la enseñanza académica y la vocación que se asocia a la misma. En teoría, los ideales que se asocian a la universidad en general se siguen sosteniendo, pero en la práctica a menudo se someten a prueba introduciendo convenciones que antes estaban confinadas a la educación secundaria. La adopción de prácticas paternalistas y la tendencia general hacia la infantilización de los campus, pueden en parte entenderse como un resultado de las dificultades con las que se ha topado la sociedad en la socialización de los jóvenes.

La socialización es el proceso por medio del cual los niños se preparan para el mundo que les espera. Durante el pasado siglo, la responsabilidad de la socialización ha ido pasando gradualmente de los padres a la escuela. La institucionalización del proceso de socialización en décadas recientes se ha extendido discretamente a la esfera de la educación superior. La educación superior ahora juega un importante papel en la socialización de una proporción cada vez mayor de la generación joven. La meta de la «universalización de la educación post-secundaria» se ve, en gran parte, influida por el objetivo de contribuir al proceso de socialización⁵.

La tendencia a la ampliación del papel socializador a la esfera de la educación superior fue observada por el sociólogo americano Alvin Gouldner ya de forma temprana, en 1979. Gouldner (1979: 44) llamó la atención sobre las dificultades a las que los padres se enfrentaban en la realización de la tarea de socializar a sus hijos, afirmando que «la autoridad familiar, particularmente paternal, es cada vez más vulnerable y es por tanto menos capaz de insistir en que los niños respeten la autoridad social o política fuera del hogar». Afirmaba que los profesores en la educación superior estaban cada vez más involucrados en socializar a los estudiantes en sus valores. Gouldner describió los «colleges y universidades» como las «últimas escuelas» en cuanto a la socialización de los estudiantes en los valores que se promueven en la educación superior.

Las reflexiones de Gouldner sobre la dificultad que tenía la sociedad para reproducir sus valores por medio de la socialización de los jóvenes son aún más aplicables hoy en día. Hace tiempo que resulta evidente que los padres y escuelas tienen problemas con la transmisión de valores y reglas de comportamiento a los jóvenes. En parte, este problema era causa de la falta de confianza de las viejas generaciones en los valores en los que fueron socializados por sus padres. De forma más general, la sociedad occidental se ha separado de los valores que antes apreciaba, y le resulta difícil brindarles a sus miembros adultos una narrativa convincente para la socialización.

La manera dubitativa y defensiva con la que se ha realizado la tarea de la socialización ha creado una demanda de nuevas maneras de influir en los niños. La referencia creciente a la protección del niño, y la ampliación del territorio de actividades de formación para los padres, puede interpretarse como un intento por desarrollar nuevos métodos para guiar a los niños. La falta de claridad en materia de la transmisión de valores ha llevado a una búsqueda de alternativas. La adopción de prácticas de regulación del comportamiento sirve como un planteamiento influyente para la resolución del problema de la socialización (Furedi, 2009). Las técnicas psicológicas de gestión de la conducta dirigidas por expertos han tenido una influencia importante sobre la crianza.

Desde este punto de vista, el papel de los padres ya no es tanto el de transmitir valores como el de validar los sentimientos, actitudes y logros de sus hijos.

Aunque los padres sigan dando lo mejor de ellos mismos para transmitir sus creencias e ideales a sus hijos, se ha pasado ostensiblemente de infundir valores a brindar *validación*. El proyecto de validar a los hijos y fomentar su autoestima ha sido activamente promovido tanto por padres como por escuelas. Este hincapié en la validación ha avanzado en tándem con la costumbre del régimen de crianza conservador. La consecuencia (involuntaria) de ello ha sido que se han limitado las oportunidades para cultivar la independencia, y se ha ampliado la fase de dependencia de los jóvenes respecto a la sociedad adulta.

La extensión de la fase de dependencia se ve reforzada por las considerables dificultades que tiene la sociedad para brindar a los jóvenes un relato persuasivo de lo que significa ser adulto. Las dificultades que rodean la transición hacia la madurez están, en un grado significativo, vinculadas con su desarrollo.

La ausencia de consenso en torno a la narrativa de la madurez fomenta la dificultad de los jóvenes para adoptar una actitud «madura» ante la vida. En consecuencia, muchos estudiantes contemplan las universidades meramente como una versión más difícil y compleja de la escuela. Lo que algunos de ellos esperan es más de lo mismo, en vez de una experiencia cualitativamente diferente en la que es mucho más probable que se les ponga a prueba y no que se les valide. En respuesta a la presión de los estudiantes, de los padres y de la sociedad en general para compartir la responsabilidad de la socialización de los jóvenes, las universidades han interiorizado su tarea. Este giro paternalista rara vez se ha discutido ni por parte del personal académico ni por sus estudiantes.

El retorno al «in loco parentis»

Una de las novedades más significativas y aun así rara vez analizadas de la cultura del campus ha sido su *infantilización*. Si nos remontamos a 1997, cuando escribí mi libro *La cultura del miedo*, llamé la atención sobre lo que percibía como un inesperado y nuevo fenómeno:

Hubo una época en la que los estudiantes que se presentaban candidatos para un curso universitario nunca hubieran soñado con ir con sus padres a la universidad para ser entrevistados. En las décadas de 1960 y 1970, la mayor parte de los estudiantes asociaban el ir a la universidad con la idea de alejarse de sus padres. Muchos se habrían sentido avergonzados e incómodos al ser vistos en compañía de adultos por el campus. Durante la pasada década, ha tenido lugar un importante cambio. Los estudiantes ahora llegan al campus para la entrevista junto a sus padres (1997: 119).

En esa época, la idea de que los padres acompañasen a sus hijos a una entrevista en la universidad hubiera sorprendido a muchos adultos como algo ridículo. La editora del borrador de mi libro se mostró incrédula, y preguntó por la veracidad de mi observación. Me costó muchos correos electrónicos convencerla de que esta novedad no era producto de mi imaginación.

Lo que podría sorprender a una editora como algo extraño hoy no es la observación que hice en 1997, sino el propio hecho de que lo planteara como un problema. Cuando las universidades publican dosieres para padres y organizan sus puertas abiertas con la vista puesta en que sus cursos interesen a los padres y madres, la visión de unos adultos acompañando a sus hijos en los campus se convierte en una ocurrencia normal. Acompañar a un futuro estudiante a sus visitas a las universidades ahora se considera como un acto de crianza responsable. Dado que los estudiantes ya no se consideran como jóvenes adultos capaces de ejercer su independencia de forma responsable, las autoridades del campus les ofrecen protección y apoyo.

La idea de que los estudiantes son niños biológicamente maduros, en lugar de hombres y mujeres jóvenes, marca una separación importante respecto a las prácticas del pasado reciente. Vale la pena señalar que hasta la década de 1960 y, en algunos casos, la de 1970, la doctrina de *in loco parentis* prevaleció en los campus angloamericanos. Su desaparición fue la consecuencia de la radical protesta en pro de una mayor libertad y los derechos individuales. En efecto, desde la década de 1980, ha habido una creciente tendencia por parte de las instituciones académicas a asumir un papel paternalista, tratando a los estudiantes como personas no capaces de ejercer las responsabilidades asociadas a la madurez.

Existen poderosas fuerzas culturales que subyacen a la infantilización de la universidad. La socialización de los jóvenes se ha vuelto cada vez más dependiente de las técnicas terapéuticas que tienen el perverso efecto de alentar a los niños y jóvenes a interpretar los problemas existenciales como psicológicos. Las preocupaciones por las emociones de los niños han fomentado un clima en el que muchos jóvenes están siendo continuamente educados para comprender los problemas con los que se enfrentan por medio del lenguaje de la salud mental. No resulta sorprendente que a menudo les resulte difícil adquirir el hábito de la independencia y hacer la transición a formas de comportamiento que se asocian con el ejercicio de la autonomía.

Durante las últimas décadas, a la cultura de la crianza dominante en las sociedades occidentales le ha resultado cada vez más difícil alentar a los jóvenes a asumir riesgos y desarrollar las prácticas asociadas con la independencia y la libertad. Las actividades de los niños se realizan invariablemente bajo supervisión adulta, y esto ha reforzado la dependencia de los jóvenes respecto a los adultos (Furedi, 2008b). La intensificación de la crianza ha contribuido a la constante expansión de la fase de la adolescencia. En las ciencias sociales, el término «madurez emergente», que supuestamente perdura entre los 18 y los 29 años, trata de captar esta nueva fase pre-adulta en la vida de la persona (Arnett, 2000).

El desarrollo de una cultura de la crianza intensiva y de aversión al riesgo ha avanzado en paralelo con el desarrollo de un estado de ánimo protector en toda la sociedad. El espíritu propio de nuestra época, que se caracteriza por su aversión al riesgo, también ha tenido una importante influencia en la gestión de la vida académica. De hecho, en la reversión de la educación superior a un régimen paternalista subyace un estado de ánimo dominante, para el que la seguridad se ha transformado en un valor

moral.

Durante la década de 1980, el sistema de creencias relativamente relajado y antipaternalista de la educación superior se enfrentó a formidables presiones para que adoptase procedimientos y reglas normalmente asociados con el papel de *in loco parentis*. En los Estados Unidos, las universidades que fueron amenazadas con litigios por haber supuestamente fracasado a la hora de proteger a sus estudiantes reaccionaron institucionalizando medidas diseñadas para proteger a los estudiantes de sí mismos, de sus compañeros y de los profesores. El posterior giro hacia un campus regulado se justificaba con frecuencia con el lenguaje de la gestión de riesgos. Lo que es destacable de esta novedad no es tanto la adopción de procedimientos paternalistas sino la ausencia de toda resistencia significativa por parte de los estudiantes y académicos. Por el contrario, en la década de 1990, los sindicatos de estudiantes empezaron a suplicar la *protección adulta*. Estaban en la vanguardia de la «concienciación» respecto a los problemas de salud y seguridad, en relación a asuntos que iban desde el sexo y el estrés hasta las drogas y el alcohol.

El debate actual sobre los conflictos culturales en la educación superior ha pasado por alto las implicaciones que la ausencia de resistencia tiene sobre la reorganización de la vida del campus en torno a asuntos que tienen que ver con la salud y la seguridad. Aun así, la mutación del militante estudiantil en un adalid de la moral ha significado un importante cambio. Mientras que en los sesenta los estudiantes se rebelaron con éxito contra el paternalismo de las autoridades universitarias, en los ochenta la regulación de la vida del campus a menudo fue acogida positivamente. Ya en los noventa, los sindicatos de estudiantes y activistas habían interiorizado la ideología protectora de la sociedad. El proyecto de proteger a los estudiantes de los riesgos a los que se enfrentan se convirtió en un rasgo importante de la política de los campus.

La emergencia de la seguridad de los campus como un problema independiente en los colleges y universidades americanos en los ochenta anticipa la práctica actual de justificar los códigos de expresión, las advertencias de contenido y los espacios seguros sobre la base de proteger a los estudiantes de diversos daños y riesgos (Furedi, 1997). En los primeros años de los noventa, los defensores de la regulación de la expresión en los campus justificaban su postura diciendo que los estudiantes eran individuos excepcionalmente frágiles y vulnerables que necesitaban ser protegidos del daño psicológico. Mientras que en el pasado se reconocía en general que las universidades estaban adecuadas de forma única para el florecimiento de la libertad de expresión, los censores académicos ahora argumentan que los riesgos que supone la libertad de expresión en los campus son mayores que en otros dominios de la vida cotidiana.

En esta línea, la profesora de Derecho Mari Matsuda (1993: 14) afirmaba que las universidades constituyen un «caso especial» que requiere protección, porque el «estudiante universitario normal es emocionalmente vulnerable». Añadía que «los estudiantes dependen particularmente de la universidad para su desarrollo comunitario, intelectual y la definición del yo»; en consecuencia, «la tolerancia oficial al discurso racista en este entorno es más dañina que la tolerancia generalizada en la comunidad en

su conjunto». Desde finales de los ochenta y noventa, se ha producido una creciente inflación de la escala de daños a los que se enfrentan los estudiantes.

La construcción social de una experiencia universitaria tóxica y arriesgada no significa que la mayoría de estudiantes vivan una vida de miedo y ansiedad. La mayoría de universitarios se llevan bien con sus estudios y participan en el tipo de actividades que han caracterizado la vida estudiantil durante generaciones. Sin embargo, y aunque su actividad y comportamiento contradigan la filosofía de «mejor prevenir que curar» promovida en los campus, se espera que acepten o al menos muestren aquiescencia en relación a la etiqueta intensamente controlada que emana de ello. Los estudiantes se enfrentan con un mundo en el que sus estatus como adultos y capacidad para el ejercicio de la autonomía moral goza de poca valoración cultural. Formalmente, los estudiantes universitarios de alrededor de 18 años, aunque son considerados adultos legales, en la práctica se les pinta como jóvenes vulnerables, cuya seguridad debe ser protegida por medio del apoyo institucional y la intervención.

La vida en el campus se ha organizado en torno a la tarea de ofrecer servicios, apoyo y, en efecto, infantilizar a los estudiantes, cuyo bienestar supuestamente requiere de intervención institucional. Muchas universidades brindan los denominados «Servicios de bienestar», presumiendo que los estudiantes necesitan de la intervención de servicios profesionales para gestionar los problemas a los que se enfrentan. Lamentablemente, la tendencia a tratar a los estudiantes como a niños puede incitar a algunos jóvenes a interpretar la determinada problemática en que se encuentren por medio del guion cultural que les infantiliza. Como discutiremos en posteriores capítulos, la fragilidad mental y una disposición para el dolor emocional, a menudo se convierten en parte integral de las maneras en que algunos estudiantes dotan de sentido su identidad. Es como han sido socializados para percibirse a ellos mismos.

La infantilización de la vida del campus se basa en una visión disminuida de la subjetividad humana, que contempla a los individuos no como agentes de cambio, sino como víctimas potenciales de las circunstancias a las que se enfrentan. Como han señalado muchos observadores, estos sentimientos de vulnerabilidad humana y fragilidad son apoyados por toda la sociedad. Pero en los campus se han convertido en una doctrina sistemática de victimización expansiva.

Aunque esta doctrina rara vez se expresa de una forma sistemática, ha brindado los recursos morales e intelectuales para la emergencia de la etiqueta paternalista que domina la vida en el campus. Esto a menudo se expresa por medio del lenguaje que sus críticos catalogan de corrección política —en realidad, a pesar de su perspectiva moralista, esta etiqueta prescriptiva evita de forma consciente el lenguaje de la moralidad y los valores—. Aparentemente, se presenta a sí misma como carente de prejuicios y de mentalidad abierta, mientras que en la práctica promueve un enfoque intolerante hacia formas de comportamiento que violan sus normas. Retóricamente, sermonea sobre el valor de la diversidad; en la práctica, se niega a tolerar la diversidad de opiniones.

Los defensores de la etiqueta del paternalismo no se ven a sí mismos como «políticamente correctos» sino como individuos «conscientes», «respetuosos» y

«emocional y moralmente en armonía». Se perciben a sí mismos como «iluminados», a diferencia de sus adversarios, que, ellos afirman, están anclados en valores anticuados, tradicionales y llenos de prejuicios. Sin embargo si hay algún valor anticuado, es el del paternalismo. El rasgo digno de atención de la etiqueta paternalista actual es que trata de promover e institucionalizar un modo alternativo de regulación de la conducta humana. Su rasgo más problemático es su impulso moralizante sin cortapisas. En épocas previas, dicha moralización prescriptiva se comunicaba a través del fanatismo religioso o la ideología política. El paternalismo contemporáneo carece de este tipo de cimientos sistemáticos, o visión de futuro. Su devoción por la seguridad y su aborrecimiento de la incertidumbre garantizan que permanezca atrapado en el presente.

La deificación de la seguridad

La defensa de la conversión de la universidad en un «espacio seguro» capta el espíritu y la perspectiva de las políticas identitarias de los albores del siglo XXI. La promoción de espacios seguros se basa en la premisa y afirmación de que, a menos que los estudiantes tengan acceso a estos santuarios, se enfrentarán a serias amenazas para su bienestar. Los llamamientos en pro del espacio seguro, implícita y a veces explícitamente, constituyen una reivindicación de la seguridad y protección respecto a perjuicios que no siempre se explicitan. Este llamamiento a la protección puede interpretarse como una versión suave de las políticas hobbesianas del miedo, y es esto lo que legitima el espíritu de paternalismo que influye en la vida del campus.

La principal razón de que rara vez se cuestione el concepto de espacio seguro es porque evoca la tendencia de las sociedades occidentales a contemplar la seguridad como uno de sus valores morales fundamentales. La precaución y la seguridad han sido interiorizadas como virtudes, hasta el punto de que se dan por sentadas como metas fundamentales de la vida. Debe hacerse hincapié en que no es la probabilidad de daño material, ni la prevalencia de amenazas físicas, lo que alimenta estas preocupaciones: las impresiones de la gente respecto a la seguridad son fundamentalmente subjetivas y están mediadas por las actitudes culturales generales hacia el riesgo y la incertidumbre.

Dentro del ambiente de invernadero de la educación superior, las preocupaciones respecto a la seguridad se han vuelto institucionalizadas. Cualquiera que estudie la literatura que se dedica al tema de «Permanecer con vida en el campus» podría imaginarse que las universidades son lugares singularmente peligrosos y arriesgados. Los llamamientos ritualizados a la seguridad a menudo adoptan el tipo de tono que normalmente se asocia con el cuidado de niños. El «Manual de seguridad personal» de la Universidad de Cardiff afirma:

Seamos sinceros, tu mayor preocupación antes de una noche de fiesta probablemente sea qué es lo que te vas a poner. Pero el alcohol puede afectar de forma severa a tus habilidades de toma de decisiones, de modo que es realmente importante que pongas en marcha medidas de seguridad antes de partir⁶.

El llamamiento a «poner en marcha medidas de seguridad antes de partir» para pasar una noche de fiesta en Cardiff evoca un panorama de los riesgos y peligros del ocio.

Pero el término «seguridad» señala más que la ausencia de peligro: también expresa la connotación de una virtud. El adjetivo «seguro», como en el sexo seguro, la bebida segura, la alimentación segura y el espacio seguro, señala responsabilidad; la exhortación a «cuidarse» es la versión secular del llamamiento «que Dios te acompañe»; una forma de señalar la virtud de estos tiempos.

Los defensores de los espacios seguros consideran su empresa moral como la satisfacción de una necesidad genuina de proteger a los estudiantes del daño físico y emocional. «Cuando hablamos de velar por la seguridad de los estudiantes, no es solo retórica», declaró Megan Dunn, la ex-presidenta del Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS, por sus siglas en inglés). Su encumbramiento de la seguridad al estatus de principio moral es explícita:

La libertad de expresión, la libertad académica y la seguridad para todos los estudiantes; estos tres principios son increíblemente importantes para el NUS, y siempre los hemos respetado⁷.

En la práctica, estos tres principios tienden a no interpretarse como valores morales equivalentes. La experiencia muestra que cuando el principio de la libertad de expresión se representa como contradictorio en relación al principio de seguridad, traiciona las exigencias del censor. Una vez que la seguridad asume el estatus de un principio fundamental que gobierna la vida del estudiante, es probable que cualquier cosa que literalmente sea considerada como arriesgada se vaya a convertir en objeto de prohibición.

Comparadas con la vida en las ciudades y pueblos, es probable que las universidades sean lugares inusualmente seguros. Y aun así las constantes referencias a la seguridad en el campus no pueden más que contribuir a dar la impresión de que los estudiantes no deben dar por sentado que están a salvo. La Universidad de Newcastle, en la página web australiana «Cuídate», se presenta con una nota reconfortante: «Nuestros campus e instalaciones son lugares seguros, en los que estudiar y trabajar». Pero inmediatamente cambia su tono y afirma, «de todos modos, todos debemos estar vigilantes, ¡especialmente cuando anochece en el campus!». Este llamamiento a la vigilancia va seguido de una orden: «da parte de todo comportamiento sospechoso a los Servicios de Seguridad, que responden a las llamadas 24 horas al día, siete días a la semana»⁸. A los títulos de «Planea tus desplazamientos» y «Sé consciente de tu entorno» le sigue una larga lista de consejos sobre cómo mantenerse a salvo. Consejos similares están disponibles en las páginas web de las universidades de todo el mundo angloamericano.

Desde la década de 1980, la preocupación respecto a los delitos en los campus ha adquirido una dinámica propia. La invención del delito de campus como un problema distinto en los Estados Unidos en los ochenta fue seguido por campañas contra el acoso, el racismo y el bullying. Relatos alarmistas sobre los riesgos para la seguridad de los estudiantes han discurrido en paralelo a afirmaciones de que la vida en el campus es

intensamente estresante. Bajo la bandera de crear conciencia sobre la seguridad, con frecuencia se organizan campañas contra el consumo de alcohol, drogas y formas de conducta que se consideran inseguras y dañinas. Esta regulación del comportamiento de los estudiantes, que se ha justificado con el pretexto de proteger su seguridad, ha jugado un papel importante en la normalización y legitimación de las prácticas paternalistas. En 2015, el debate en el Congreso de la «Ley sobre la seguridad en el campus» indicó que los legisladores consideraban que se requerían medidas especiales para lidiar con lo que con frecuencia se describe como una epidemia de agresiones sexuales en los colleges y universidades.

La representación de la seguridad como un fin en sí mismo es parte integral de un proyecto moralizante de supervisión tanto del comportamiento individual como interpersonal. La dramatización de las amenazas en relación a la seguridad individual a menudo va acompañada por una inflación del significado del daño y una deflación de la capacidad de la gente para lidiar con el riesgo para su seguridad. Durante la década pasada, la tendencia a magnificar el significado del daño se ha expandido a nuevos dominios de la vida académica. A los profesores se les informa de que deben cuidar las palabras que usan, y las lecturas que asignan a sus estudiantes, en caso de que las palabras les incomoden emocionalmente. El proyecto de medicalizar los riesgos de la lectura, y la exigencia de imponer advertencias de contenido sobre el material de las asignaturas, ilustra cómo las preocupaciones en torno a la seguridad se entremezclan con las exigencias de regular el currículum.

Aunque inicialmente los llamamientos a favor de las advertencias de contenido a menudo se topan con el recelo y el desprecio por parte de la comunidad académica, su aceptación ha ido creciendo gradualmente. La rapidez con la que se hacen los llamamientos para proteger a los estudiantes de las reacciones supuestamente dañinas desencadenadas por textos incómodos sirve como testimonio de la autoridad cultural del valor de la seguridad. Sea como sea, el régimen de la protección de la comunidad académica de una supuesta gama de perjuicios en expansión tiene consecuencias censoras e incluso autoritarias.

Históricamente, la reivindicación de la censura fue defendida por élites que buscaban limitar el acceso de la gente a literatura que ellos consideraban como subversiva o inmoral. Una de las diferencias más significativas hoy en día es que la defensa de las advertencias de contenido se presenta a sí misma como un movimiento de base, que tiene como objetivo proteger a los vulnerables y los desvalidos de los efectos potencialmente traumáticos y dañinos de la lectura. Quienes se oponen o son indiferentes a los llamamientos en pro de las advertencias son condenados como cómplices en la marginalización de los desvalidos.

Paradójicamente, la censura, que en su momento sirvió como instrumento de dominación por los que estaban en el poder, ahora se reestructura como un arma que puede ejercerse para proteger a los desposeídos del daño psicológico. Argumentan que los estudiantes que provienen de entornos minoritarios o con pocos recursos corren excepcionalmente el riesgo de traumatizarse con textos estresantes y, por tanto, que las

advertencias de contenido son de particular importancia para ellos.

La cruzada de las advertencias de contenido tiene poco tiempo para la incertidumbre y contempla el contenido literario que es incómodo u ofensivo como un riesgo inaceptable para la salud del individuo. A diferencia de sus ancestros censores, no está particularmente interesada en el contenido del texto literario: toda su atención está puesta en el efecto potencial que un libro puede tener sobre un individuo. Esto habla de una cultura narcisista, en la que la afirmación de «mis sentimientos» es vista como razón suficiente para reorganizar el contenido de un curso. La subordinación del contenido literario a las reacciones emocionales arbitrarias de los estudiantes es probable que tenga un pavoroso impacto sobre la calidad de la vida en el campus. Las advertencias aplanan la complejidad y desalientan ante los asuntos difíciles y sutiles que son parte integral de la búsqueda de conocimiento y saber propia de la vida académica.

La lectura es de hecho una actividad arriesgada. Y aun así, fue el impacto psicológicamente incómodo del texto escrito y los trastornos que causó lo que le dio a la lectura su acreditado poder y atracción. Los lectores pueden explorar el mundo y, por medio de ese viaje, explorarse a sí mismos. A diferencia del frágil niño que necesita advertencias de contenido, el revolucionario poeta inglés Milton propuso el ideal del lector apto. Él creía que los lectores «poseían la capacidad fundamental de juzgar, dotándoles de importancia y dignidad» (Achinstein, 1994: 65). El lector infantilizado que necesita ser protegido de la literatura perturbadora ha desplazado al lector apto en el que se puede confiar para hacerse cargo del mundo. Como con todas las causas que se promueven en los campus para proteger a los estudiantes del estrés y el perjuicio emocional, la campaña para vincular advertencias de contenido a la lectura y otros materiales del curso tiene una profunda consecuencia para la calidad de la vida intelectual.

Los llamamientos en pro de apoyar el bienestar de los estudiantes buscan no solo brindar unos mejores servicios terapéuticos sino también alterar el sistema de valores de la enseñanza y regular el ejercicio de la libertad de expresión y de cátedra.

La reivindicación de la propia identidad

Aunque en una forma terapéutica, la exigencia de seguridad y protección respecto al estrés es una reivindicación intrínsecamente cultural y política para que se valide y reconozca un derecho. En la sociedad en general y en la educación superior, la demanda de reconocimiento sirve como un motivo central para la politización de la identidad⁹.

Esa es la razón por la que las demandas en pro de las advertencias de contenido o los espacios seguros para proteger a los estudiantes del daño emocional con frecuencia van unidas a llamamientos a favor del reconocimiento y la validación de la identidad cultural de quienes reclaman esto. El ejemplo del estudiante del Oberlin College, Cyrus Eosphoros, es paradigmático a este respecto. Su escrito *La censura en el aula puede*

mejorar el ambiente de aprendizaje, publicado en el periódico online de los estudiantes del Oberlin College, combina su reclamo de una advertencia de contenido sobre la tragedia griega *Antígona* con dirigir la atención sobre su lucha personal con la idea de que su «suicidio es una escapatoria»¹⁰. Él es consciente de que su identidad como hombre trans y como alguien que camina con muletas, tiene TDAH y trastorno bipolar y que ha estado en observación por riesgo de suicidio es algo que le otorga reconocimiento y validación. Como plantea, «Tengo toda la lista de diversidades que uno pueda tener aun siendo, técnicamente, un hombre blanco»¹¹. Como explicaremos en el Capítulo 9, la reivindicación de las advertencias de contenido es tanto una validación de la identidad del estudiante como una advertencia de salud. Desde esta perspectiva, la censura en el aula es un pequeño precio a pagar por validar las diversas identidades de la lista de diversidades presentes en la universidad.

En la práctica, la demanda de reconocimiento constituye una invitación al paternalismo. Los estudiantes que exigen ser validados no están simplemente pidiéndolo para sus yoes individuales, sino para la cultura o el estilo de vida con el que ellos se identifican. La necesidad psicológica individual de una identidad es sublimada por medio de la cultura y el estilo de vida. La reivindicación del derecho a ser validado no solo significa que te reconozcan, sino que te reafirmen. También significa mucho más que eso. De modo que la afirmación «Soy un hombre latino trans» exige el reconocimiento de un hecho, al tiempo que expresa la implicación de que esta identidad ha sido previamente negada y pasada por alto. Rectificar la injusticia histórica de las identidades culturales que fueron previamente ignoradas se expresa de forma más coherente por medio de la reivindicación del derecho a que te consideren una víctima, cuyos sufrimientos deben reconocerse y enmendarse. Pero ¿reconocidos por quién y cómo? En la educación superior la respuesta a esta pregunta en las últimas décadas ha sido reconocida por parte de la administración de la universidad, y enmendada por medio de nuevas reglas y códigos de conducta.

Los motores de las políticas paternalistas

El rasgo más llamativo del lenguaje que guía la etiqueta, el comportamiento y las formas en la educación superior es su *orientación paternalista*. El espíritu del paternalismo se expresa por medio de la revitalización de la doctrina de *in loco parentis*, el intrincado sistema de reglas y códigos que regulan el comportamiento y las frecuentes peticiones por parte de los estudiantes de que se les proteja de los daños psicológicos por medio de la introducción de advertencias de contenido y otras formas de censura terapéutica. En los últimos años, el estilo paternalista de gobierno en la educación superior ha ganado legitimidad gracias a estar sometido regularmente a presión desde la base en pro de la codificación de nuevas reglas para la gestión de la conducta y el lenguaje. Como señalaba un informe sobre esta novedad en Estados Unidos, los

«estudiantes adultos» están «exigiendo más del *in loco parentis*», y, a su vez, «los administradores parecen estar listos y deseosos de hacer de padres»¹².

Hasta hace poco, el paternalismo era descrito como una perspectiva sociopolítica que ofrecía protección, guía y recursos a un público que se presentaba como carente de la capacidad para arreglárselas por él mismo. El paternalismo se arroga la responsabilidad de proteger a la gente de sí misma y de sus compañeros ciudadanos. Asume que, a cambio de adoptar esta responsabilidad, tiene la autoridad de limitar la libertad de las personas y el ejercicio de su autonomía moral. Desde el siglo XIX, cuando emergió el término «paternalismo», se representaba negativamente como una práctica dedicada a limitar y socavar los valores de la libertad y la libertad individual.

Desde la década de 1980, ha habido una tendencia de pensamiento que respalda explícitamente la políticas sociales paternalistas para ayudar a los pobres por medio de lo que uno de sus defensores más conocidos, Lawrence Mead (1997), definió como «medios directivos y supervisores». Una de las metas de lo que Mead ha llamado «el nuevo paternalismo» es «reforzar valores que se habían deteriorado» para modificar la actitud y comportamiento de los pobres.

Los legisladores sociales conservadores como Mead no son los únicos devotos del nuevo paternalismo. Los simpatizantes del Partido Demócrata, como el profesor de Derecho de Harvard Cass Sunstein y el economista de la Universidad de Chicago Richard Thaler, promueven lo que ellos describen como el paternalismo libertario. Su idea del paternalismo libertario se basa en la premisa de que el gobierno y las instituciones privadas tienen el derecho de gestionar e influir en el comportamiento de los individuos para asegurarse de que tomen las decisiones «correctas». Los paternalistas libertarios creen que a la gente hay que «darle un empujoncito» para que adopte valores económicos racionales. Como los paternalistas de la vieja escuela, consideran que ellos saben cuáles son los mejores valores por los que los demás deben regir su vida. Como señaló casualmente el ex-viceprimer ministro del Reino Unido, Nick Clegg, el Departamento de Sensibilización de su gobierno «podía modificar la manera de pensar de la gente»¹³.

El paternalismo libertario es menos coercitivo y autoritario que la versión que practicaron los gobernantes explícitamente antidemocráticos en el pasado. De todos modos, no está menos ligado a la creencia de que no se puede confiar en la gente para tomar decisiones importantes en lo que atañe a su futuro. En la era actual, este tipo de explicación pesimista del ejercicio de la agencia humana es invocado continuamente. Los comentaristas argumentan que en una sociedad dominada por los medios, por las grandes empresas y por las fuerzas desatadas por la globalización, los individuos carecen de la capacidad para la acción autónoma. A menudo, la gente se retrata como víctima involuntaria de los medios, impotente para resistirse a sus mensajes subliminales, de modo que se les ofrece amablemente una censura terapéutica.

La premisa principal del caso de la devaluación de la libertad de expresión es la suposición de que la gente carece de independencia intelectual y moral para evaluar de

forma crítica las opiniones a la que está expuesta. Desgraciadamente, la transmisión de este mensaje por parte de educadores, intelectuales y diseñadores de políticas bienintencionados, tiene el efecto de disuadir a las personas de descubrir su propio camino hacia la independencia moral.

La conclusión que se extrae de esta valoración negativa de las capacidades mentales de la gente es que dado que los ciudadanos no pueden ejercer su juicio independiente, requieren de otra persona que lo haga por ellos. Aunque rara vez se explicitan las paternalistas implicaciones de esta conclusión, su premisa rara vez se discute. Debido a que asume que la gente carece de recursos morales para saber qué es lo mejor para sus intereses, el paternalismo infantiliza a quienes son su blanco. La ausencia de juicio independiente normalmente se asocia con el estatus moral que se les asigna a los niños; una vez que se diagnostica a los adultos como carentes de la capacidad de ejercer su juicio independiente, quedan infantilizados.

Las actitudes paternalistas que están en boga en la sociedad en general han sometido a las universidades a su influencia. A su vez, la educación superior ha demostrado ser un terreno inusualmente fértil para el florecimiento de las prácticas paternalistas. La confluencia de los intereses terapéuticos, la capacidad de los estudiantes para salir adelante y la politización de la identidad cultural conducen a un interés por lograr reafirmación y reconocimiento —un derecho que solo puede ser garantizado por la administración de la universidad—. Superficialmente, las prácticas paternalistas a menudo asumen una imagen benevolente en tanto que brindan apoyo, respeto o validación a los estudiantes. Pero se paga un precio significativo por los supuestos beneficios de las prácticas paternalistas. Las implicaciones coercitivas del paternalismo cristalizan en el despliegue de actitudes intolerantes hacia opiniones y comportamientos que no se conforman con la norma dominante. Los acontecimientos recientes en la educación superior indican que esta etiqueta ha socavado el espíritu de libertad y el ejercicio de la autonomía moral y de la tolerancia.

Desde la década de 1969, los debates en torno al radicalismo en el campus se han centrado en el lenguaje, los temas e ideologías políticas. Los comentarios sobre corrección política, o el auge de la deconstrucción posmoderna, de las políticas identitarias y la crítica a la civilización occidental, han tenido su foco de atención en la evaluación de los aciertos y desaciertos de estos asuntos. Y aunque muchos de estos temas políticos sigan influyendo en los debates de nuestros tiempos, no son de ninguna manera los motores principales de las actuales controversias que rodean la vida académica.

Es importante comprender que al estado de ánimo actual antiliberal no subyace un proyecto político consciente de él mismo. Los problemas actuales que se plantean sobre los campus tienden a ser no políticos, sino prepolíticos, y a menudo se refieren a dolencias que son psicológicas. Hay un importante paso del terreno de las ideas al de las emociones cuando la persona afirma «estoy ofendido» en vez de «estoy en desacuerdo». El concepto de microagresión está diseñado para poner en el blanco actitudes psicológicas inconscientes hacia las minorías y los grupos marginales. Las advertencias de

contenido están diseñadas para aislar a los estudiantes de experiencias inquietantes y traumatizantes que puedan provocar una reacción psicológica dañina. Esta medicalización de la lectura sirve como un modelo para considerar otras experiencias —clases, seminarios, reuniones— como un riesgo para la salud mental de los estudiantes. Esta demanda de espacios seguros se basa en la premisa de que los frágiles estudiantes necesitan arreglos especiales en los que puedan sentirse seguros y respetados. El vulnerable estudiante proclive a una variedad de problemas psicológicos brinda el modelo alrededor del cual florece la etiqueta paternalista dominante.

Defender la libertad de cátedra y la libertad de expresión es una causa importante por derecho propio. Pero hay otra cuestión fundamental en juego. La socialización de los jóvenes por medio de una narrativa medicalizada que de manera sesgada subraya su fragilidad y vulnerabilidad, debe cuestionarse. Los estudiantes necesitan de universidades que les formen para una vida de libertad e independencia, no de espacios seguros que les conviertan en unos infantilizados lloricas que *exigen* protección.

Convertir las emociones en un arma arrojadiza

La poderosa autoridad que la cultura de la terapia ha llegado a ejercer sobre la educación superior me resultó clara por primera vez en el invierno de 1999. Mientras esperaba para reunirme con un amigo en el lobby del sindicato de la Universidad de Londres, me llamó la atención un gran cartel que estaba desplegado de forma destacada en la pared, anunciando una de los innumerables teléfonos de ayuda que se brindan a los estudiantes. En letras en negrita proclamaba: «Mantener la compostura pasó de moda ya en la década de 1940». Me pareció que esta aparente celebración de la emotividad contenía una importante afirmación sobre nuestros tiempos¹⁴. Mantener la compostura había sido sustituido por una sensibilidad que celebraba el despliegue de fragilidad. La universidad del siglo XXI sería una institución casada con un nuevo sistema de valores hecho de teléfonos de ayuda, grupos de apoyo, servicios de asesoramiento, mentores, facilitadores y conformismo emocional.

En las universidades angloamericanas de hoy, el despliegue público de emotividad, vulnerabilidad y fragilidad sirve como recurso cultural por medio del cual los miembros de la comunidad académica expresan su identidad y hacen declaraciones acerca de los problemas por los que pasan. Los estudiantes recién llegados han pasado por un proceso de socialización que les alienta a exigir validación y, cuando esta no está disponible, les dispone para desplegar rabia e indignación.

Una inquietante ilustración de esto la brinda la famosa controversia en Yale de noviembre de 2015. Empezó con un correo electrónico, dirigido a todo el campus, del Comité de asuntos interculturales de la Universidad de Yale, recordando a los estudiantes que tuvieran cuidado de no llevar disfraces culturalmente ofensivos en Halloween; el tipo de comunicación infantilizadora sobre la conducta estudiantil que ha adquirido un carácter ritual en los campus norteamericanos. Esta vez, un miembro del profesorado, Erika Christakis, fue la excepción a ese tono paternalista y comunicó un mensaje de su marido, Nicholas Christakis, profesor de psicología en Yale y máster en la universidad de Silliman College. El mensaje sugería que «si no te gusta el disfraz de alguien, mira hacia otro lado, o dile que te ofende», y concluía que «la libertad de expresión y la capacidad

para tolerar la ofensa son las marcas de una sociedad libre y abierta».

El correo electrónico provocó que algunos estudiantes objetaran que la sensibilidad cultural era un asunto mucho más importante que debía triunfar sobre la libertad de expresión. Tanto Erika como Nicholas Christakis fueron denunciados por ignorar asuntos racialmente sensibles e importantes. En línea con el sistema de valores terapéutico que domina los campus, los manifestantes expresaron el asunto de la sensibilidad racial por medio del lenguaje psicológico del daño emocional; como prueba de ello, dirigieron la atención hacia el daño que el correo electrónico de Christakis había causado en su propio estado mental.

De acuerdo al informe de la reunión organizada por el presidente de Yale, Peter Salovey, con los estudiantes que se sintieron molestos por el correo electrónico de Erika Christakis, los «estudiantes se lamentaron abiertamente, sollozaron y compartieron sus vivencias con el profesorado». Algunos aparentemente objetaron el hecho de que los miembros de la administración de la universidad no reaccionaran también por medio del lenguaje de la emoción. Lex Barlowe, la presidenta de la Black Student Alliance de Yale, se lamentó de que «incluso el dolor de los estudiantes no despertara en la sala ninguna empatía visceral». En su relato de esta reunión, Barlowe parecía incrédula respecto al hecho de que los administradores no respondieran emotivamente al relato que hacían los estudiantes de un «trauma tan profundo». Ella señaló que «los administradores no se mostraron para nada emocionados, lo que nos resulta extraño y difícil», aparentemente, «saludaban a la gente como si estuviéramos en una reunión normal, a pesar de que las personas estuvieran llorando»¹⁵. Al final, Salovey acogió las emotivas palabras, políticamente correctas, el *lenguaje de la emotividad*, informando al público de que había escuchado los «gritos de ayuda» de los estudiantes y prometió abordar su «gran aflicción».

En efecto, algunos de los manifestantes reaccionaron a las críticas de Erika Christakis respecto a la infantilización de los estudiantes exigiendo ser tratados como si fueran frágiles niños con necesidad de validación por parte de sus padres. Al escribir para el *Yale Herald*, Jencey Paz, un estudiante, se quejaba: Nicholas Christakis es «profesor en el Silliman College, y su trabajo es cuidar de nosotros, y no lo está logrando»¹⁶. Paz reportaba «tengo amigos que no están yendo a clase, que están perdiendo horas de sueño, que se saltan comidas, y que están sufriendo ataques de nervios». El lamento de Paz sobre el trauma infligido a los estudiantes por un correo electrónico directo se mezclaba con una crítica al intento de abordar el problema por medio del debate racional. «Pero no queremos debatir más», argumentaba, «Christakis debe dejar de instigar un mayor debate», porque la gente está «sufriendo».

El debate y, se ha dado a entender, el desacuerdo y la crítica, son retratados como dañinos para la gestión de los asuntos del campus. Este episodio muestra que al menos una parte de la comunidad universitaria se ha alienado de lo que había operado hasta ahora como el alma de la vida académica.

La demanda de Paz de ser «cuidado» por parte de un miembro del profesorado

evoca el espíritu propio de nuestros tiempos. Lo mismo sucede con la estrategia de dramatizar el daño psicológico causado por las ideas comunicadas a través de un correo electrónico. Se puede decir que el rasgo más significativo de este incidente en Yale es el estilo incómodo con el que los estudiantes indignados revisten de autoridad moral la narrativa de la emotividad. La queja de que los miembros del profesorado no fueran «emotivos» sino que trataran de responder a los estudiantes con un lenguaje desapasionado indica la baja estima que se le atribuye a la razón. Desde la perspectiva de los manifestantes de Yale, el propio intento de instigar el debate no solo ignora el dolor sufrido por los estudiantes sino que además contribuye al daño que experimentan.

La única respuesta del profesorado que sería aceptable para los estudiantes es la validación de su dolor. Sin esa validación, los estudiantes se sentían con derecho a sentir que se les faltaba al respeto y se les trataba mal.

Es la asociación de la libertad de expresión con infligir un daño emocional lo que representa uno de los rasgos más distintivos del espíritu antiliberal. Una vez que el debate se percibe como un medio para producir malestar, y una vez que la libertad de expresión es considerada como un factor de riesgo para causar dolor emocional, el estatus de la libertad de cátedra y de la libertad de expresión se ven irremediabilmente comprometidos. Se convierten en lujos negociables que se pueden intercambiar por bienestar emocional.

El guion cultural de la vulnerabilidad

No es posible comprender el incidente de Yale, ya no digamos el sistema de valores dominante que motiva la conducta y actitud de muchos jóvenes en la educación superior y las numerosas disputas que rodean las políticas de los campus, sin una panorámica de las expresiones culturales y los ideales que influyen en su comportamiento. El lenguaje de la emotividad, que dirige la atención hacia la frágil identidad de los estudiantes se basa en recursos culturales que dominan en el conjunto de la sociedad. Los términos usados en Yale que se refieren al trauma, a los ataques de nervios o al dolor se han convertido en conceptos que se dan por sentados y por medio de los cuales la gente dota de sentido a los problemas de la vida (Furedi, 2004). Como observa Mark Neocleous (2012: 188-189), «¡Eso fue realmente traumático!» se considera en la actualidad una respuesta apropiada a cualquier acontecimiento que antes habría sido descrito como «más bien desagradable» o «bastante difícil».

La transformación de los estados psicológicos dramáticos, tales como el trauma, en banales conceptos culturales, tiene importantes implicaciones para la manera en que la gente dota de sentido sus problemáticas. Mientras que la experiencia de malestar se convierte en igual a daño psicológico, la percepción de la gente de la realidad cotidiana se altera. Dado que la afirmación «Me siento ofendido» o «Me siento incómodo con tus palabras» dirige la atención hacia daños psicológicos, legitima el llamamiento a poner fin a la discusión. También le da derecho a la gente a protegerse tanto de la crítica como del

juicio. Esta reformulación de los problemas existenciales como déficits emocionales se ha integrado en la cultura, hasta el punto de que están disponibles para «la construcción de la realidad cotidiana» (Gergen, 1990: 362).

Una de las manifestaciones más claras de esta tendencia es el uso generalizado y no cuestionado del término «vulnerable». La vulnerabilidad y sus términos complementarios, «grupos vulnerables», «el vulnerable», y «los más vulnerables», se usan para representar y describir una creciente gama de grupos y personas. Los términos «hombre vulnerable» y «mujer vulnerable» indican déficits no especificados que aun así pueden connotar el atributo positivo de alguien en contacto con sus sentimientos.

El término ‘vulnerabilidad’ se usa habitualmente como si fuera un rasgo permanente de la biografía de la persona. Se presenta y se experimenta como un estado natural que da forma a las reacciones humanas, y es una etiqueta que describe frecuentemente a grupos enteros de la sociedad. Esta es la razón por la que se ha vuelto común usar el concepto recientemente creado de «grupos vulnerables». Esto no se refiere simplemente a grupos distintos de individuos con problemas psicológicos o económicamente desfavorecidos. Se asume automáticamente que los niños —todos los niños— son vulnerables. Un estudio sobre la emergencia del concepto de «niños vulnerables» muestra que en la mayoría de literatura publicada, el concepto se trata como «relativa y obviamente concurrente con la infancia, cosa que requiere un poco de exposición formal». Es una idea que se da por sentada y que rara vez se elabora, y «los niños se consideran vulnerables como individuos por definición; tanto por su inmadurez física como por la percepción de otras inmadureces». Es más, este estado de vulnerabilidad se presenta como un atributo intrínseco: se «considera como una propiedad esencial de los individuos, como algo que es intrínseco a la identidad y personalidad de los niños, y que es reconocible a través de sus creencias y acciones, o de hecho a través sencillamente de su apariencia» (Frankenberg et al., 2000: 588-589).

La percepción de vulnerabilidad está tan profundamente inmersa en nuestro imaginario cultural que es fácil que pasemos por alto el hecho de que es un concepto inventado de forma relativamente reciente (Furedi, 2007).

El término «grupo vulnerable» no existía en la década de 1970. Un estudio señala que la tendencia a enmarcar los problemas de los niños por medio de la metáfora de la vulnerabilidad se volvió visible a finales de los ochenta pero despegó en la década de 1990 (Frankenberg et al., 2000: 588-589). Y cuando estos niños se convirtieron en jóvenes y llegaron a las puertas de la universidad, siguieron poseyendo esta identidad.

La emergencia del término «estudiante vulnerable» se desarrolló en paralelo a tendencias culturales más amplias. Nuestra búsqueda en la base de datos LexisNexis en periódicos en lengua inglesa no logró encontrar ninguna referencia a «estudiantes vulnerables» durante la década de 1960 y 1970. Hubo 13 referencias a estudiantes vulnerables durante los ochenta, de las cuales siete se referían a alumnos de escuelas. La primera referencia a estudiantes universitarios vulnerables apareció en *The Times* (Londres) en 1986, en *The New York Times* en 1991 y en *The Guardian* en 1995. Pero como se ilustra en la Tabla 1.1 se produjo un significativo aumento de las referencias a

estudiantes vulnerables durante los noventa, y una verdadera explosión del término en la primera década del milenio.

TABLA 1.1. REFERENCIAS A «ESTUDIANTES VULNERABLES» EN LA BASE DE DATOS LEXISNEXIS	
1990-1995	55 referencias
1995-2000	127 referencias
2000-2005	383 referencias
2005-2010	1.136 referencias

Durante el año 2015-2016, hubo 1.407 referencias a nuestro término de búsqueda. Incluso teniendo en cuenta la posibilidad de que LexisNexis haya ampliado las fuentes citadas en su base de datos, el destacable aumento de las alusiones a la *vulnerabilidad de los estudiantes* ilustra la importante transformación de la manera en que los estudiantes universitarios son representados y percibidos³⁰.

El vocablo «vulnerable» no debe interpretarse meramente como un nuevo término para el débil o el desposeído. La vulnerabilidad se usa para significar un atributo psicológico que está vinculado con el propio sentido de la condición contemporánea de persona y evoca un enfoque distinto del ideal de la agencia humana. Es integral a la conciencia por medio de la cual la gente construye su realidad. La tendencia a representar la vulnerabilidad como una importante dimensión de la identidad es algo que se concede y se acoge. También se han adueñado de ello diversas organizaciones de defensa y grupos de presión para legitimar su causa. Esa es la razón por la que la gente puede empezar tan fácilmente a pensar en ellos mismos y en los demás como *en riesgo de daño psicológico*. A este respecto, los estudiantes de Yale que alardearon de su trauma frente a las autoridades universitarias se basaban en un guion cultural que da forma al comportamiento de la gente mucho más allá de los campus universitarios.

La versión del siglo XXI de la condición de persona comunica una narrativa que continuamente plantea dudas acerca de la capacidad emocional de la gente para lidiar con los daños psicológicos y emocionales. La transformación de la aflicción en una condición de perjuicio emocional tiene como premisa la creencia de que es probable que las personas se vean seriamente dañadas por encuentros desagradables y los reveses de la vida diaria. Como explicaremos en el Capítulo 8, la actual discusión sobre las advertencias de contenido en las universidades indica que el término «trauma» puede aplicarse a experiencias tan banales como que te molesten mientras lees sobre acontecimientos preocupantes¹⁸.

La sensibilidad actual hacia la vulnerabilidad de las personas ante el daño psicológico se basa en un relato singularmente pesimista del funcionamiento de la subjetividad humana y la condición de persona. Los recortes de las expectativas en relación a la agencia humana, junto a la normalización de la sensación de indefensión, están íntimamente vinculados al estado de ánimo general de pesimismo cultural que aflige a las sociedades occidentales (Furedi, 2005). Numerosos estudios e informes señalaban en la

década de 1970 que la confianza y el respeto por las instituciones en las sociedades occidentales habían tomado un giro dramático. Desde entonces, el extrañamiento de la gente en relación a la política y la vida pública iba íntimamente en paralelo a un estado de ánimo fatalista y de pesimismo cultural. Lo que le siguió fue una ostensible pérdida de convicción en la capacidad de la gente por dar forma o alterar sus circunstancias. Fue esta sensación de pérdida lo que creó las condiciones en las que pudieron florecer las ideas sobre la identidad frágil y la vulnerabilidad.

En su soberbio estudio sobre este importante cambio cultural, el crítico social Christopher Lasch (1984: 60) lo atribuyó a la importancia que las sociedades occidentales —y América en particular— le dan a la cuestión de la *supervivencia* desde principios de los setenta en adelante. Un síntoma de esta obsesión con el survivalismo fue la normalización de la crisis y una tendencia a percibir cualquier problema, no importa lo «fugaz o poco importante» que sea, como una «cuestión de vida o muerte». La tendencia a inflar el riesgo y peligro iba en paralelo a la idealización de la seguridad y la supervivencia como *valores por derecho propio*. Las décadas que siguieron a la discusión del survivalismo por parte de Lasch fueron testigo de una creciente inclinación a percibir la condición humana como un estado inalterable de impotencia.

Aunque la sociedad hoy en día aún sostiene los ideales de la autodeterminación y la autonomía, los valores asociados con estos ideales son cada vez más ignorados por un mensaje que hace hincapié en la calidad fundacional de la debilidad humana. El modelo de la fragilidad humana se transmite a través de influyentes ideas que cuestionan la capacidad de la gente para asumir el control sobre sus asuntos.

El cultivo del estudiante vulnerable

El hecho de que algunos estudiantes de las universidades de la Ivy League esperen que los gestores de las instituciones cuiden de ellos es el resultado de su experiencia previa de socialización y educación. A pesar de que ocasionalmente se afirme la importancia de promover los valores de independencia y autosuficiencia, las prácticas asociadas con el sistema de valores dominante en materia de socialización son mucho más proclives a fomentar actitudes de dependencia.

Las complejas tensiones emocionales que son parte integral del proceso de maduración se plantean ahora como angustiosos acontecimientos con los que no se puede esperar que lidien los niños y jóvenes. Y, sin embargo, es abordando estas turbulencias emocionales que los jóvenes aprenden a gestionar riesgos y ganan una comprensión de sus fortalezas y debilidades. En vez de animarles a adquirir una aspiración de independencia, muchos jóvenes son sometidos a influencias que promueven un comportamiento infantil. La infantilización de los jóvenes es el resultado involuntario de prácticas de crianza que se basan en niveles de apoyo y supervisión que encajan más con los niños pequeños. Las relaciones de dependencia que se alimentan a través de estas prácticas sirven para prolongar la adolescencia hasta el punto de que

muchos jóvenes de entre veinte y treinta años no se perciben a ellos mismos como adultos.

Aunque la infantilización se ha asociado tradicionalmente con el supuesto fenómeno de la sobreprotección maternal, hoy en día la prolongación de la adolescencia está culturalmente refrendada. En el caso de las universidades, está reforzada institucionalmente.

Varios comentaristas han dirigido la atención hacia lo que ellos describen como «hipercrianza» o «crianza helicóptero» y su tendencia a disminuir la capacidad de independencia y autonomía de los jóvenes. Al escribir sobre sus pacientes adolescentes, el psiquiatra Abilash Gopal señala que «los padres excesivamente implicados impiden durante años el desarrollo de la autonomía en su hijo». Basándose en esta experiencia, Gopal afirma que el estado de dependencia emocional que los padres imponen en sus hijos contribuye al estallido de ansiedad altamente cargada que despliegan los activistas estudiantiles. «He notado un paralelismo entre el comportamiento y la angustia psicológica que veo en el niño hipercriado y el creciente número de estudiantes que protestan en los campus con sensibilidades y demandas que parecen desproporcionadas respecto a la realidad», escribió¹⁹.

Aunque algunos comentaristas presentan la hipercrianza como el principal motor de la infantilización de los jóvenes, es importante señalar que las prácticas protectoras de crianza se basan en valores culturales y actitudes que dominan en la sociedad en general. Los padres sencillamente adoptan prácticas que los agentes de socialización y protección de los niños promueven y refuerzan. En las presentes circunstancias, muchos padres creen que no tienen más opción que conformarse.

Las actitudes protectoras hacia los niños y los jóvenes también son promovidas por la sociedad en general incluyendo a las instituciones educativas. Estas actitudes han conducido a que haya surgido la costumbre de interpretar los problemas existenciales e inquietudes de la infancia bajo el prisma de la salud mental. Desde los ochenta, la confección de patologías mentales relacionadas con el niño se ha convertido en un mercado en aumento. Informe tras informe insisten en que los niños están más estresados y deprimidos que en el pasado. Y, sin embargo, la constante proliferación de nuevas categorías medicalizadas con las que etiquetar a los escolares dice mucho más sobre el poder de inventiva de la imaginación terapéutica que sobre las condiciones de la propia infancia. A los alumnos que sufren de timidez se les ofrece el diagnóstico de «fobia social». El diagnóstico de «fobia escolar» ahora se puede aplicar para etiquetar a los niños a los que realmente no les gusta ir a la escuela.

La transformación de las actitudes negativas y ansiosas hacia los exámenes en una categoría separada de «estrés ante los exámenes» muestra cómo inmemoriales sentimientos y reacciones a la presión se reciclan hoy en día mediante el lenguaje de la salud mental. En Inglaterra, la preocupación por una supuesta epidemia de estrés ante los exámenes a menudo adquiere la forma de un pánico escenificado por los medios.

Un informe publicado por algunos defensores de la protección de la infancia en 2005

afirmaba que, en el año anterior, el número de alumnos de escuela que plantearon que habían sufrido estrés ante los exámenes en sesiones de orientación había aumentado en un 200 por ciento. En la primavera de 2016 hubo numerosos informes de niños que reportaban haber tenido pesadillas y haber estallado en llanto al enfrentarse a inminentes exámenes. Los preocupados padres organizaron una campaña de boicot a los exámenes, y la antigua rutina de sentarse a hacer un examen se recordaba como una fuente de trauma psicológico²⁰. Cuando las ansiedades paternas se reciclan por medio de los niños de esta manera, el resultado probable será el de socavar la capacidad de los jóvenes para lidiar con las presiones con las que se enfrentan en las universidades.

Cualquiera que haya sido niño probablemente no se sorprenderá al descubrir que muchos alumnos están preocupados por su rendimiento en un inminente examen. Pero como se han medicalizado las turbulencias emocionales normales de los niños, se entrena a los jóvenes para contemplar los retos que son parte integral del hecho de hacerse mayor, como hacer un examen o cambiar de escuela, como una fuente de angustia psicológica. En las últimas décadas, la transición de la escuela primaria a la secundaria se ha presentado como un acontecimiento potencialmente traumático. En vez de discutir la llegada de los niños a la «escuela grande» como una oportunidad emocionante, los expertos ofrecen orientación de transición para lo que se había contemplado, durante décadas, como un aspecto rutinario de las vidas de los jóvenes.

La orientación psicológica para la transición no termina con la escuela secundaria. Muchas universidades ofrecen los servicios de orientadores transicionales basándose en que muchos jóvenes estudiantes que llegan a los campus no pueden lidiar con ello por sí mismos. «El equipo de orientación es plenamente consciente de la importancia de gestionar la transición y están aquí para ayudarte a que te abras camino», afirma el Servicio de Orientación de la Universidad de Bath en su página web. Como ejemplo del tipo de transiciones que pueden requerir apoyo profesional, menciona entrar en la universidad como estudiante de primer año, el traslado de los estudiantes de segundo año de las residencias en el campus a la ciudad, los estudiantes de último año que vuelven tras estar lejos de su hogar, y los estudiantes de posgrado recién llegados. «Puede ser que la confianza en uno mismo se vea amenazada por la falta de familiaridad con el nuevo entorno y la gente», advierte el Servicio²¹.

Las universidades de todo el mundo angloamericano retratan la transición de la educación secundaria a la superior como una variante de las turbulencias psicológicas que experimentan los alumnos de primaria cuando entran en el instituto. Un folleto dirigido a los padres, publicado por la Universidad de Tasmania, afirma que «el tipo de apoyo que le brindaste a tu hijo en transiciones anteriores, tales como la de la escuela primaria al instituto, es tan importante hoy como entonces para tomar una decisión en cuanto a ir la universidad». La literatura que las universidades americanas publican para los padres a menudo suena como si pensarán que los potenciales estudiantes son niños biológicamente maduros.

La orientación transicional, como muchas formas de intervención de rutina en salud

mental con niños, suele funcionar como una profecía autocumplida. Una vez que los niños captan la idea de que ir al instituto es una experiencia traumática, muchos de ellos puede que interpreten sus ansiedades e inseguridades normales por medio del vocabulario de los problemas de salud mental. En vez de ganar en resiliencia, los niños que son instruidos para interpretar sus experiencias vitales en términos medicalizados bien puede que terminen desorientados. Cuando llegan al campus, muchos esperarán que la universidad cuide de ellos. Algunos comentaristas van más lejos y sugieren que la prolongación de la implicación de los padres en la vida de los estudiantes universitarios es una novedad positiva (Bristow, 2014: 206-208).

Que la transición a la educación superior se percibe como un problema mental lo ilustró la controversia que rodeó a la decisión que tomó la Universidad John Hopkins en Estados Unidos de poner fin a la práctica de ocultar las notas del primer semestre de los nuevos estudiantes a los futuros empleadores y escuelas de posgrado. Un grupo de estudiantes reaccionó protestando contra esta decisión y afirmó que socavaba su salud mental. «No puede esperarse de mí que lo haga bien en clase si estoy deprimido y tengo ansiedad», argumentaba un estudiante. La administración de la universidad respondió que reconocía que los estudiantes «necesitan apoyo para realizar la transición hacia el entorno de Hopkins». En este caso se pensó que «la mejor manera de ayudarles a hacer esa transición es darles competencias de estudio que les ayuden a hacerlo bien»³⁵.

Lo que mostró este episodio es que al menos una minoría de estudiantes llega al campus convencida de que debe estar inmunizada en relación a los daños psicológicos de la transición. Como explicaba un estudiante, «Estoy pagando para tener una red de apoyo, académica y mentalmente». Este tipo de sentimientos son el resultado de su fase previa de socialización, que predispone a los jóvenes a percibir los retos a los que se enfrentan por medio del argot de la salud mental.

Las actitudes que promueve la crianza protectora y la medicalización de los problemas existenciales a los que se enfrentan los jóvenes influye directamente en las políticas de la educación superior. En los Estados Unidos, la reintroducción de actitudes tradicionalmente vinculadas con *in loco parentis* tiene como premisa la implicación continua de los padres en su formación universitaria. Con la ayuda de la Ley de derechos educativos de la familia y sobre la privacidad, las universidades y colleges pueden revelar información a los padres si sus hijos han violado la ley en materia de alcohol y drogas (White, 2007: 350-351). Hoy en día, esta ley se usa para ayudar a «mejorar el logro de los estudiantes por medio de una mayor implicación de los padres en la formación de sus hijos», mientras que proliferan como setas por los campus de Estados Unidos las instalaciones especiales y programas «que alientan a los padres a involucrarse... en la vida de sus hijos en el campus»³⁶.

La adopción de la doctrina de *in loco parentis* por parte de las universidades angloamericanas es el resultado lógico de la reorganización de la crianza en torno al principio de la precaución. Esta doctrina, que pide a las universidades asumir el rol de estar «en el lugar de los padres», influyó en la vida del campus en la primera mitad del

siglo XX. En la ola de agitación de la década de 1960 y 1970, esta doctrina dio paso a la suposición de que los estudiantes universitarios eran capaces de tomar decisiones maduras y vivir sus consecuencias. Durante este periodo, la vida en el campus estaba relativamente no regulada y los estudiantes contemplaban los intentos por parte de las autoridades universitarias de regular su vida social y política como una violación de su autonomía.

Desde los ochenta, se ha producido una inversión de esta tendencia, de vuelta a la regulación paternalista de la vida del campus. Pero en algunos aspectos, la actual versión de *in loco parentis* es más paternalista que en el pasado. Implícitamente da la bienvenida a la involucración continua de los padres en la vida académica de los estudiantes.

Los estudios indican que el efecto acumulativo de las actuales prácticas de crianza y socialización es fomentar actitudes positivas hacia la implicación de los padres en la educación superior entre los estudiantes. Neil Howe y William Strauss, los autores de *Los Millenials van a la universidad* (2003), señalaban que la generación *Millennials* (los jóvenes de la generación del fin del milenio) se caracteriza por «estar íntimamente atada a sus padres» e insistir en un «entorno seguro y regulado». Ellos predijeron que en el futuro la implicación de los padres en la educación superior aumentaría y conduciría a una colaboración explícita entre estudiantes, padres y autoridades universitarias. Su impresión se basa en la idea de que, a diferencia de generaciones previas —la Generación Baby Boom y la Generación X—, a la cohorte subsiguiente de estudiantes le resulta difícil florecer en un ambiente de educación superior menos estructurado. La valoración de que los *Millennials* encuentran más complejo hacer la transición hacia una vida independiente en los campus de lo que le resultó a las generaciones previas indica que la emergencia de estudiantes vulnerables es culturalmente específica (Howe y Strauss, 2000).

En este contexto, los llamamientos en pro de extender las prácticas paternalistas de las universidades son menos inhibidos que en el pasado. Eric Posner, un profesor de Derecho de la Universidad de Chicago, argumenta que los «estudiantes hoy en día son más parecidos a niños que a adultos, y necesitan protección»²⁴. Afirmar que los estudiantes de las universidades actuales no están listos para la independencia y deben por tanto ser guiados moralmente por sus instituciones. La afirmación de Posner expresa el imperativo de infantilización de una forma particularmente no ambigua. Su defensa de prácticas paternalistas, basándose en la premisa de la inmadurez de los estudiantes, es generalmente compartida por los administradores de las universidades.

Desde luego, no todos los estudiantes universitarios han interiorizado la narrativa de la vulnerabilidad dominante en la sociedad. Muchos de ellos, como los jóvenes de generaciones anteriores, consideran el ir a la universidad como una oportunidad para librarse de la supervisión familiar y embarcarse en el camino de una vida independiente. Muchos siguen rebelándose, asumiendo riesgos y tratando de reafirmar el control sobre su destino. De todos modos, merece la pena señalar que ha habido poca resistencia ante la reafirmación de facto de las políticas *in loco parentis* en las universidades. De hecho, uno de los inquietantes rasgos de la protesta contemporánea en el campus en las

sociedades angloamericanas es que se estructura con frecuencia mediante un vocabulario terapéutico que exige protección de las supuestas amenazas a la seguridad de los estudiantes.

Los defensores de la medicalización de la vida estudiantil invariablemente salen con estadísticas alarmantes que afirman que el estudio académico es una vocación altamente tóxica. En Gran Bretaña, el Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS, por sus siglas en inglés) genera con regularidad estudios que señalan una epidemia de problemas mentales. Su informe de 2015 afirmaba que 8 de cada 10 estudiantes indicaba que había experimentado problemas de salud mental, y que un tercio de los encuestados (el 33 por ciento) afirmaba que habían tenido pensamientos suicidas. Leyendo este informe, es posible extraer la conclusión de que en realidad los desviados eran ese 22 por ciento que probablemente sufre de algún trastorno que les hace ajenos al estrés.

Un constante flujo de informes y estudios que señalan su precaria salud mental suscribe la narrativa del estudiante psicológicamente afligido. Invariablemente reinterpretan la angustia de los jóvenes sobre la vida en el vocabulario de la patología psicológica. La idea implícita tras esta investigación es que no se puede esperar que los estudiantes posean la madurez que normalmente se asocia a los adultos. Por ejemplo, en 2013 Sir Anthony Seldon, el entonces director del Wellington College, lanzó una campaña para valorar lo que él definía como niveles en aumento de estrés psicológico entre los estudiantes universitarios británicos. Esto se basaba a su vez en un informe de algunos líderes de educación secundaria, muchos de los cuales expresaron su preocupación sobre el nivel de apoyo que ofrecían las instituciones de educación superior. Seldon observaba que «existe la creencia entre los vicedirectores de que los jóvenes son adultos y pueden manejarse por ellos mismos», pero «los jóvenes de 18 años de hoy son mucho menos sólidos y vividos»²⁵.

El mensaje que el informe comunicaba era que, dado que los estudiantes estaban lejos de ser «fuertes y cosmopolitas», necesitan apoyo para realizar la transición a la vida universitaria. El corolario de esta tesis es que los hombres y las mujeres jóvenes carecen de recurso moral e intelecto para embarcarse en una vida independiente. Es un signo de los tiempos el hecho de que este llamamiento para que las universidades británicas traten a los estudiantes como no adultos de los que no se debe esperar que se arreglen por ellos mismos fuera apoyado por el NUS. «Las universidades deben hacer todo lo que puedan para brindar exhaustivo apoyo a sus estudiantes» afirmó Peter Mercer, el vicepresidente de NUS (Bienestar) en respuesta al informe. Hubo un tiempo en que los líderes estudiantiles exigían ser tomados en serio como adultos; ahora siguen el guion de la infantilizada academia.

Desde luego que algunos estudiantes tienen problemas mentales y requieren apoyo. Pero la representación de la angustia psicológica como la condición normal de la vida universitaria alienta a los jóvenes a interpretar sus problemas usando un lenguaje medicalizado. Esto a su vez se convierte en una profecía autocumplida. Si a los jóvenes se les dice constantemente que la vida en un campus es muy, muy estresante, no resulta sorprendente que algunos de ellos experimenten la vida a través del prisma del estrés

psicológico. Es probable que, dada la reproducción del entorno cultural actual y la presente disposición para promover las intervenciones terapéuticas, la constatación de problemas de malestar emocional y de salud mental entre los jóvenes no deje de expandirse.

Existe una evidencia considerable que indica que en el clima actual, los desafíos y malestares normales de la vida académica pueden provocar un estallido en lágrimas y gritos de ayuda. Irina Popescu, una profesora de Literatura comparada de la Universidad de Berkeley, constata haberse encontrado con muestras de «fragilidad» en respuesta a malestares relativamente rutinarios. Ella explica: «Me refiero a la fragilidad que atestiguo cuando un estudiante se olvida de una tarea porque sencillamente se olvidó de consultar la guía docente, o cuando un estudiante hablando en voz alta en clase por primera vez empieza a temblar, o cuando a un estudiante al que se le devuelve una redacción incompleta con un ‘Insuficiente’ rompe inmediatamente a llorar»²⁶. El análisis de Popescu de la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de participar en lo que ella denomina «el poder educativo del malestar» se centra justamente en las consecuencias desempoderadoras de su fase previa de infantilización. Desgraciadamente, la educación superior se ha convertido en cómplice al seguir tratando a los estudiantes como si fueran niños que necesitan una guía paternalista.

Una notable ilustración de la infantilización de los estudiantes es la gama de rituales creados para reducir el estrés de los exámenes en los campus a lo largo del mundo angloamericano. Este tipo de iniciativas a menudo brindan a los estudiantes oportunidades de tener pelotas antiestrés, hacer mimos a mascotas, pasearse por castillos hinchables y soplar pompas de jabón en espacios dedicados a ello. Parece que el suministro de las llamadas «salas de cachorros» para reducir el estrés de los estudiantes se ha convertido en un rasgo obligatorio de la vida del campus. El Trinity College, en Dublín, permite que los estudiantes dediquen 15 minutos a desestresarse en la sala de cachorros, instalada antes de los exámenes. En la Universidad de Lanchashire, el sindicato de estudiantes organizó una sala de cachorros para la campaña dirigida a los Estudiantes Estresados (SOS, por sus siglas en inglés)²⁷. En la Universidad de Nottingham Trent, el sindicato de estudiantes organizó una sala de minicerdos para permitir a los estudiantes interaccionar con dichos animales y aligerar así la ansiedad vinculada a la revisión de exámenes²⁸.

Al otro lado del Atlántico, los rituales para combatir el estrés también están en auge. La Universidad de Buffalo puso doce perros para terapia a disposición de los estudiantes. También ofrecían actividades «conocidas por reducir el estrés», tales como clases de tejer y talleres en los que los estudiantes podían jugar con rompecabezas y Legos²⁹. En algunas universidades americanas, la terapia con mascotas se ha institucionalizado durante todo el curso. En Emory, hay perros disponibles en los centros de orientación. Tanto la Facultad de Medicina de Harvard como la Facultad de Derecho de Yale tienen perros de terapia residentes en sus bibliotecas. En la Universidad de Canberra, en Australia, las actividades para aligerar el estrés previas a los exámenes incluían un zoo de

mascoas, hacer pompas de jabón, explotar globos y una sesión especial titulada «¿Cómo vas a estar estresado mientras acaricias una cabra?»¹⁷.

No hay nada de malo en que los estudiantes de universidad achuchen animales o jueguen con Legos para liberar el estrés debido a los exámenes. Pero estos rituales, que dan permiso a los estudiantes a comportarse como bebés en una guardería, tienen el efecto de recordarles que son víctimas potenciales del estrés. Al convertir el estrés normal de un examen en un problema psicológico en sí mismo, los rituales refuerzan la disposición a percibir los asuntos existenciales como emocionales.

Hacer de las emociones un arma

La exigencia de que te mantengan al margen de toda ofensa y la demanda de advertencias de contenido son parte integral de la ideología terapéutica dominante que cree que los estresados universitarios necesitan zoológicos de mascotas. Los enfadados estudiantes de Yale que se quejaban de que Nicholas Christakis no hubiera «cuidado de ellos» son el producto de una cultura infantilizada que alienta a los jóvenes a percibirse a sí mismos como en riesgo emocional. Sea como sea, cuando se politiza, la identidad de la vulnerabilidad puede expresarse por medio del ataque indignado. Se permite el florecimiento de actitudes censoras cuando se expresan por medio de declaraciones como «Estoy ofendido» o «Me siento dolido».

Cuando la identidad frágil se fusiona con las políticas culturales, puede adoptar el tipo de tono intolerante que en el pasado monopolizaban los movimientos autoritarios de derechas. En el 2006, un grupo de estudiantes en el Dartmouth College, una institución de artes liberales, se ofendió por una caricatura publicada en *The Dartmouth*, el periódico del college. Las ofendidas estudiantes interpretaron que la caricatura trivializaba la violación durante una cita, y su reacción fue reunirse a la puerta de las oficinas de *The Dartmouth* y quemar ejemplares del ofensivo periódico³¹. En una época asociada con los reaccionarios fascistas, la quema de periódicos y objetos de arte ahora se ha convertido en una forma aceptable de protesta en los campus. En febrero de 2016, un grupo de estudiantes en la Universidad de Cape Town decidió lanzar obras de arte a una hoguera. Entre las pinturas destruidas se hallaba un óleo de 1993 del pintor negro antiapartheid Keresemose Richard Bahole, y una fotografía titulada «La antorcha extinguida de la libertad académica» — que formaba parte de una serie de piezas que retrataban las protestas acontecidas en el pasado en la universidad.

Un rasgo distintivo de las políticas del campus en el siglo XXI es hacer de las emociones un arma. Los manifestantes, e incluso estudiantes a título individual que plantean una exigencia a un miembro del profesorado o a la administración de la universidad, tienen solo que afirmar que están «incómodos», «ofendidos» o «traumatizados» para lograr concesiones, o una plataforma. La afirmación de que un póster ofensivo o un texto alienante es una fuente de daño psicológico sirve como

justificación de que hay que hacer algo.

La artimaña de una petición por parte de un grupo de estudiantes de Yale exigiendo que debería disminuir el número de poetas blancos del currículum de Inglés relata que los estudiantes «se sienten tan alienados que se levantan y salen de la sala», y afirma que un «año dedicado a sentarse alrededor de una mesa de seminario en la que las contribuciones literarias de las mujeres, de las personas de color, y la gente queer están activamente ausentes daña a todos los estudiantes, independientemente de su identidad»³². Si de hecho, como sugiere la petición, el papel de un currículum académico es validar las identidades culturales de los estudiantes, que las identidades estén bien representadas en un curso se convierte en algo esencial para su bienestar.

Una petición de los estudiantes de la Universidad de Seattle que protestaban contra el currículum de Artes Liberales por estar demasiado centrado en la historia occidental y la filosofía adopta el lenguaje usado por sus compañeros de Yale. En su declaración escriben que «la insatisfacción, el trauma y aburrimiento» caracterizaron su época como estudiantes. El estilo banal con el que se inserta el trauma entre la insatisfacción y el aburrimiento subraya el papel influyente de los trastornos médicos en el vocabulario de la protesta. Normalmente los daños sufridos por los estudiantes a raíz de la exposición al programa de humanidades se expresan en el familiar lenguaje del daño emocional. La petición afirma que «estas experiencias nos han estado dañando y erosionando profundamente, cosa que tiene unos efectos duraderos sobre nuestro bienestar mental y emocional»³³.

Lo que importa no son los criterios académicos sobre los que se basa el currículum, sino cómo este afecta a los sentimientos de los estudiantes. Sobre este punto la petición de Yale era inequívoca. Advertía de que «es vuestra responsabilidad como educadores escuchar las voces de los estudiantes». Concluye con el imperioso tono: «Hemos hablado. Estamos hablando. Prestad atención».

Los activistas usan con frecuencia el lenguaje del daño emocional para legitimar su causa. Tomemos el ejemplo de un joven estudiante que protestaba en la Universidad Brown, en los Estados Unidos, y que llamó la atención hacia el daño psicológico que él y sus compañeros sufrían por las presiones emocionales a las que se enfrentaban debido a su activismo. Según el artículo del estudiante de la universidad, *The Brown Daily Herald*, «David» (el nombre del estudiante se cambió para preservar su anonimato) afirmaba que «hay personas con ataques de nervios, saltándose clases por el activismo que desempeñan»³⁴. La frecuencia con la que los manifestantes americanos dirigen la atención hacia los «ataques de nervios» que sufren por el compromiso con su causa sugiere que están más que deseosos de alardear de su estatus como víctimas del campus.

Uno de los compañeros activistas de David, Justice Gaines, también se atavió de su dolor emocional como medalla de honor. Indicó que por toda la presión a la que se enfrentaba tuvo «un ataque de pánico y no pudo acudir a clase durante muchos días». Liliana Sampredo se lamentaba de que además de su atareada vida como activista, también se enfrentaba a la presión de completar sus trabajos académicos. Señalaba la

excepción de un profesor que no la dejó eximirse de completar un trabajo: «No comí. No dormí. Estaba exhausta, física y emocionalmente» (Ib.).

Cualquiera que lea el relato de David y sus compañeros sobre las presiones a las que se enfrentan en tanto que activistas estudiantiles notarían que uno de los propósitos de llamar la atención sobre su angustia psicológica es exigir un tratamiento especial por parte de la administración de la universidad. David señaló que, como consecuencia de su activismo político:

Mis notas bajaron de forma dramática. Mi salud cambió completamente. Perdí peso. Estoy ahora tomando antidepresivos y pastillas contra la ansiedad. [Los Servicios de Orientación y Psicológicos] me llamaron. Tuve a los decanos llamándome también para asegurarse de que estuviera bien (Ib.).

Al final, David lo logró y obtuvo las concesiones por parte de sus decanos de ampliar las fechas de entrega de los trabajos. Pero señaló que, aunque eso fuera útil, actuaba solo como «una venda para las causas subyacentes de su estrés. Presumiblemente, lograr mejores notas por su activismo habría servido a la causa de la justicia social y ayudado a aligerar el dolor de David».

El sentido del privilegio individual expresado por David evoca una cultura en la que los niños y los jóvenes esperan ser aislados de la presión por parte de la sociedad adulta. La convicción de que, al convertirse en activista político, uno puede esperar obtener un tratamiento especial, surge de una cultura que infantiliza a sus jóvenes. A lo largo de la historia, los activistas estudiantiles asumieron riesgos, a veces curtidos por la brutalidad policial, y en algunas ocasiones pusieron sus vidas en riesgo. Hoy en día, al menos algunos de ellos, esperan validación terapéutica y apoyo emocional; al menos en algunas universidades, los administradores están más que dispuestos a extender sus prácticas paternalistas para abarcar al vulnerable activista. En la Universidad Brown, Ashley Ferranti, asistente del decano de los Servicios de apoyo a los estudiantes, respondió a la angustia de los manifestantes asegurando a los estudiantes que es probable que una carta del decano condujera a una ampliación de la fecha de entrega de los trabajos. Ferranti también indica que la universidad manda a los decanos a los «acontecimientos activistas» para ofrecer «apoyo» a quienes participan en ellos. La protesta con apoyo terapéutico sirve como testimonio de la infantilizadora dinámica que erosiona la integridad de la vida académica.

La intervención de terceros para gestionar conflictos

La capacidad de respuesta de los administradores en relación a las necesidades de los manifestantes es sintomática de una tendencia más amplia hacia la gestión del conflicto en la educación superior por medio de la intervención de terceros. En un estimulante y sugerente escrito «Microagresión y culturas morales», los sociólogos Bradley Campbell y Jason Manning (2014: 695) argumentan que en las universidades, los «individuos que se sienten agraviados» dependen cada vez más «de terceras personas para gestionar sus

conflictos». En vez de resolver el conflicto, digamos, entre un estudiante y un profesor, o entre los estudiantes por medio de negociaciones informales, los agraviados esperan recorrer la ruta formal de reportar el agravio a un mediador que hace de tercero.

El tercero en cuestión en la educación superior es normalmente un cuerpo de mediación en agravios al que se alienta a los estudiantes a reportar las quejas y daños sufridos. Esto requiere a menudo que la parte herida evite toda discusión o confrontación con el individuo que le causó la ofensa, y en vez de ello reportar el agravio a un cuerpo formalmente constituido para dicho propósito. En consecuencia, la resolución de conflictos interpersonales por medio de la discusión informal se contempla como una «mala práctica» en la educación superior. La formalización de las relaciones interpersonales ha animado a las partes heridas a depender de ese proceso y de quienes lo fortalecen. Esto a su vez ha conducido a la proliferación de códigos de conducta, intrincadas reglas y regulaciones, y la institucionalización de una cultura de los informes.

Por ejemplo, en febrero de 2016, la Universidad de Michigan-Flint lanzó una página web para alentar a los estudiantes y al personal a informar de toda forma de discriminación con la que se toparan. Todo el mundo era invitado a denunciar incidentes de prejuicios, incluso aunque no fueran el blanco de los mismos, y los informes se podían hacer de forma anónima. Esta kafkiana invitación a reportar la discriminación se justificaba sobre la base de que «denunciar prejuicios contra los estudiantes es importante porque nos permite llevar un registro de cómo los estudiantes a título individual y los grupos están experimentando la comunidad del campus»²².

La resolución por parte de terceros crea un incentivo para formalizar el conflicto, dificultando encontrar soluciones informales clarificando los motivos y la intención o a través de la disculpa. Como argumentan Campbell y Manning (2014: 695), las tácticas utilizadas por parte de los agraviados al tratar de movilizar el apoyo de terceros «a veces implica la construcción de un ejemplo para la acción documentando, exagerando o incluso falsificando ofensas». Por medio del propio acto de la queja formal y de la redacción de los agravios, el conflicto puede adquirir una dinámica propia. El que emite la queja no tiene incentivo para el consenso, por el contrario, es probable que la sensación de haber sido herido escale por medio del seguimiento del protocolo. Campbell y Manning están de acuerdo en que el resultado es una «cultura del victimismo en la que los individuos y grupos despliegan una alta sensibilidad al desprecio» y «tratan de cultivar una imagen de víctimas que merecen asistencia» (Ib.).

Como podremos explicar en los capítulos siguientes, la formalización de las relaciones interpersonales y la cultura de los informes brindan un marco institucional para la escalada de sensibilidad en relación a la posibilidad de daño.

¿Por qué esta generación parece comportarse de manera tan diferente?

Entre los académicos existe el acuerdo generalizado de que las recientes cohortes de estudiantes parecen ser más frágiles emocionalmente y mucho más proclives a presentar síntomas de salud mental que en el pasado. Hay, de todos modos, poco consenso en torno a la razón por la que la actual generación de estudiantes parece ser tan proclive a expresar sus problemas por medio de los síntomas psicológicos. Marvin Krislov, presidente del Oberlin College, tiene más preguntas que respuestas sobre este punto, especulando:

No sé si está relacionado con la manera que tenemos de criar. No sé si está relacionado con los medios o el dominante papel de la tecnología —estoy seguro de que hay muchos factores distintos— pero lo que te puedo decir es que todos los campus que conozco están invirtiendo más recursos en salud mental... Los estudiantes están viniendo a los campus hoy en día con problemas de salud mental que en algunos casos han sido diagnosticados y en otros no. Tal vez, en épocas anteriores, esos estudiantes no habrían llegado a la universidad²³.

La descripción de Krislov del actual estado de las cosas es una que muchos administradores y académicos reconocen pero también tienen dificultades para entender.

En mis debates con académicos en Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos, los intentos de dar una explicación aluden con frecuencia a la posibilidad de una correlación entre la expansión masiva del número de estudiantes universitarios y el aumento de quienes presentan problemas psicológicos. Esta fue la idea a la que aludía Krislov cuando especulaba que buena parte de la cohorte actual de frágiles estudiantes puede que en el pasado no hubiera llegado a asistir a una institución de educación superior.

Estadísticamente tiene todo el sentido del mundo inferir que con la ampliación de la participación en la educación superior, el número de los estudiantes con problemas de salud mental también habría aumentado. Y como señalaba Krislov, antes muchos de esos estudiantes «no habrían llegado al college». De todos modos, lo que esta interpretación pasa por alto es que lo que Krislov describe eufemísticamente como «problemas de salud mental» no están confinados a la universidad, sino que representan un importante problema en educación primaria y secundaria, y como indicaba nuestro análisis de la socialización, los jóvenes son alentados a interpretar sus problemas existenciales a través de la psicología. Lo que es fascinante es que este sea un asunto que parece afligir a los jóvenes de toda extracción social, aunque de diferentes formas.

Quienes están preocupados por la fragilidad emocional de los estudiantes universitarios afirman con frecuencia que la razón de su reacción probablemente esté vinculada con la inseguridad económica sin precedentes a la que se enfrentan. A menudo se retrata a los estudiantes universitarios como enfrentados a una amplia gama de problemas sin parangón, y muchos de ellos luchan constantemente para llegar a fin de mes. Según este argumento, es probable que estas dificultades tengan un impacto corrosivo sobre los estudiantes económicamente desfavorecidos.

No hay duda de que muchos estudiantes se enfrentan a serias presiones económicas y que a menudo se ven obligados a hacer malabarismos con las exigencias en conflicto entre el trabajo del curso y su supervivencia económica. Sin embargo, no está nada claro

que exista un vínculo entre una existencia económica precaria y la fragilidad emocional. Los estudiantes que no han padecido estos problemas económicos no son menos proclives que sus compañeros más pobres a hablar el lenguaje del trauma y la aflicción psicológica. De hecho, algunos de los campus más privilegiados —Oxford, Cambridge, Yale, Berkeley, Oberlin— han estado a la cabeza de las campañas que prestan atención a los daños emocionales sufridos por activistas y otros estudiantes. En una época en la que la memoria histórica es relativamente débil, es útil recordar que, hasta hace poco, muchos estudiantes sufrían dificultades económicas sin sentir que necesitaran apoyo psicológico.

La explicación más influyente que se utiliza para dar cuenta de la fragilidad emocional de los estudiantes en la educación superior está vinculada con el creciente número de estudiantes universitarios de primera generación —esto es, estudiantes cuyos padres no asistieron a la universidad— que se enfrentan a problemas únicos tratando de encajar en lo que es un entorno ajeno y difícil. Este argumento se utiliza mucho en los Estados Unidos, donde al menos la mitad de los estudiantes de los colleges son los primeros de su familia en ir a la universidad. También se afirma que dado que una significativa proporción de los estudiantes de primera generación proviene de unos entornos minoritarios y socialmente desfavorecidos, se enfrentan a problemas únicos a la hora de encajar en el entorno tradicional blanco y de clase media.

Que los estudiantes universitarios de primera generación pueden estar en desventaja en comparación con sus compañeros cuyos padres tienen una carrera es algo que no se pone en duda. La movilidad social a menudo se enfrenta a obstáculos, como fue el caso del gran número de estudiantes de primera generación que entró en la educación superior en las décadas de 1960, 1970 y 1980. El principal problema al que se enfrentaban los estudiantes de primera generación es que sus padres tenían poco capital cultural que dejarles en herencia y estaban por tanto menos preparados para la vida universitaria que sus compañeros con una situación más cómoda. A diferencia de hoy, los problemas a los que se enfrentaban no se describían en términos psicológicos, sino en el lenguaje de la privación cultural y socioeconómica.

Que hoy en día ser un estudiante de primera generación sirva como un factor de riesgo para la angustia emocional es, como planteamos antes, el resultado de influencias culturales específicas de nuestros tiempos.

Desgraciadamente, cuando los estudiantes de primera generación llegan a los campus, a menudo se les trata como si fueran proclives a poseer ciertos déficits emocionales. En los Estados Unidos es común que las universidades organicen programas especiales para integrar a estudiantes de primera generación. Los agentes de diversidad que se ocupan de la primera generación a menudo operan siguiendo la teoría que este grupo se enfrenta al singular problema de sentirse divididos entre la familia y la universidad. Con frecuencia sostienen que los estudiantes de primera generación experimentan sentimiento de culpa por dejar su familia atrás. El producto de estas teorías es la creencia de que los estudiantes de primera generación necesitan que se les dedique un apoyo psicológico especial. Como aconsejaba un experto en este tema, «el reto de la educación superior es

reconocer el impacto psicológico que tiene la primera generación sobre los estudiantes y brindarles ayuda»³⁷.

Lamentablemente, el enfoque en la psicología distrae la atención de unas maneras más constructivas de preparar a los estudiantes de extracciones desfavorecidas para lidiar con las presiones del aprendizaje académico. Brindar apoyo académico para ayudar a los estudiantes a ganar en confianza intelectual es probablemente la manera más útil de ayudarles a abrirse camino en la universidad. De forma perversa, la provisión de apoyo psicológico como la solución por defecto para ayudar a los estudiantes de primera generación es probable que intensifique su búsqueda de validación. En vez de desarrollar su poder de resiliencia, bien puede intensificar su sensación de vulnerabilidad. Lo que necesitan las universidades no es cultivar la identidad de los estudiantes de primera generación, sino brindarles los recursos intelectuales que les ayuden a adquirir confianza en su capacidad de éxito.

Los daños que afectan a la Academia

Cuando uno lee que hay estudiantes que se lamentan del estrés psicológico que han sufrido en virtud de su implicación en el activismo político, resulta tentador extraer la conclusión de que simplemente fingen su malestar, o al menos que exageran su problemática. Al escribir sobre los estudiantes de la Universidad de Brown «que rompen en llanto cada vez que se encuentran con la más leve contrariedad sobre un asunto relativamente trivial», un periodista observaba que «su angustia parece desproporcionada en relación a su situación»³⁸. Sea como sea, es importante no interpretar estas exhibiciones de sufrimiento emocional como un simple ejemplo de unas personas que exageran, o que exageran sus problemas para llamar la atención. Como se señalaba en el capítulo anterior, el *lenguaje de la vulnerabilidad* por medio del cual los estudiantes interpretan y expresan su experiencia ha sido interiorizado exhaustivamente a través de sus procesos de socialización y educación.

Los estudiantes universitarios, como todos los miembros de la sociedad, se ven influidos por la creencia de que los individuos se enfrentan a una gama sin precedentes de amenazas a su existencia. El espíritu de nuestro tiempo se caracteriza por lo que en otro lugar describí como la «cultura del miedo», y que otros han retratado como la «sociedad del riesgo». La *cultura del miedo* tiene como premisa la creencia de que la humanidad se enfrenta a peligros hasta el momento sin parangón. Estos riesgos abarcan desde amenazas existenciales globales como el terrorismo internacional, el calentamiento global, una bomba demográfica y una epidemia de «súper insectos», hasta peligros a los que se enfrentan en tanto que individuos, tales como la violencia doméstica de pareja, el abuso infantil, el acoso cibernético, los delitos y diversas enfermedades psicológicas de nuevo diagnóstico.

Algunos observadores han dirigido su atención hacia la paradoja de que, al menos en el mundo occidental, la gente nunca había vivido tanto, nunca había tenido mejor salud física o disfrutado de una existencia más próspera y segura, y aun así la ansiedad y el miedo ejercen una significativa influencia. Pero la ansiedad y el miedo rara vez son una respuesta directa a una amenaza específica, objetiva y observable. La respuesta de una comunidad a los retos a los que se enfrenta está mediada por una red de significado a través del cual interpreta su experiencia. Las ideas sobre riesgos, peligros y daños se

basan en el modo en que la sociedad juzga cuáles son los niveles aceptables de inseguridad y de adopción de riesgos.

De qué modo se contempla el daño está sostenido por un guion cultural sobre el que se basan las comunidades en relación a su significado. Las percepciones del daño, el dolor y el sufrimiento están mediadas a través de normas culturales. A este respecto, las sociedades del siglo XXI tienen un umbral especialmente bajo de experimentación de la ansiedad que puede emanar de la incertidumbre. En consecuencia, el mundo contemporáneo se percibe a él mismo como sujeto a una constante situación de daño. Dada la emergencia y consolidación de lo que Lasch describía como la perspectiva del survivalismo, ha habido una tendencia a vincular las advertencias de salud a una creciente gama de experiencias humanas. Las actividades que hasta ahora se daban por sentado como tomar el sol, beber agua del grifo, comer carne o mantener sexo casual, son reinterpretadas como potencialmente dañinas.

Las universidades han estado a la cabeza en la adopción de la práctica de la gestión del riesgo de la vida cotidiana. Los estudiantes son obligados a entregar sus propuestas de investigación a comités éticos para demostrar que han valorado los riesgos y pueden demostrar que su proyecto sea seguro. En el Reino Unido, la mayoría de universidades brinda formación en evaluación de riesgos para su personal. Muchos de los renombrados proyectos de investigación del pasado no habrían cumplido las reglas de estos gestores de riesgos, o habrían sido considerados no éticos, peligrosos y dañinos. Algunas obras fundamentales de la criminología, que se basaron en relacionarse con bandas criminales, serían rechazadas en base al perjuicio que podrían haberle acarreado al investigador.

A otro nivel, la propia experiencia de estudiar en la educación superior ahora se representa y se percibe como una actividad potencialmente dañina. En el Reino Unido, el NUS ha acogido con entusiasmo el papel de asesoramiento en gestión de riesgos. Su publicación «Gestión de los riesgos asociados a los oradores externos: guía para los sindicatos de estudiantes en Inglaterra y Gales» ofrece a los activistas estudiantiles consejos útiles sobre cómo proteger su campus del daño causado por las palabras de oradores controvertidos.

Ahora las universidades emplean a un gran grupo de profesionales para que gestionen los riesgos a los que se enfrentan los estudiantes, les aconsejen en materia de los aspectos prácticos de la reducción de daños y les brinden un apoyo que garantice su bienestar. Todas las universidades tienen una página web de bienestar que ofrece a los estudiantes diversos servicios terapéuticos. Muchos reconocen que el bienestar es un modismo difuso e imperfecto que expresa una aspiración de seguridad. Por ejemplo, la página informativa del Centro de Bienestar del Estudiante de la Universidad de Swansea señala que «hay muchas descripciones de bienestar, y definirlo como un concepto es algo que les ha planteado muchos problemas a los investigadores». Añade que «por lo tanto, muchas personas a menudo están confundidas respecto a qué es *servicio de bienestar*, ya que el término de bienestar puede parecer intangible, casi demasiado abstracto para que se pueda visualizar plenamente qué ofrece este tipo de servicio»³⁹.

La propia ausencia de consenso acerca de lo que constituye bienestar refleja una

disposición cultural que percibe el estado de ánimo como un fenómeno elusivo difícil de imaginar. La descripción del bienestar de la Universidad de Swansea es típica de la actual tendencia a plantearlo de una manera obviamente esotérica. Indica que «no definimos bienestar como la ausencia de toda dificultad o mala salud, ni tampoco es un estado constante de felicidad o de buena salud». En su lugar, ofrece la perogrullesca declaración de que «bienestar es la aceptación de que todos vivimos en un estado de armonía y equilibrio que se puede ver afectado por acontecimientos y problemas de la vida que pueden ser tanto positivos como negativos»⁴⁰. El mensaje que esta declaración transmite es que los «acontecimientos y problemas de la vida» representan un factor de riesgo para el bienestar. Esta es otra manera de afirmar que los problemas de la existencia son potencialmente dañinos para la sensación de bienestar de la gente.

El apoyo por parte de la institución universitaria en cuanto al bienestar de los estudiantes cubre una extraordinaria variedad de problemas. La Universidad de Bornemouth ofrece los servicios de sus Asesores de Bienestar, «que ofrecen ayuda práctica con asuntos tales como el estrés, la preocupación, la añoranza, el pánico, trastornos del sueño y la alimentación, problemas de estilo de vida y bajo estado de ánimo o ansiedad»⁴¹. Esta preocupación, añoranza o «problemas de estilo de vida» son descritos como problemáticas cuya resolución requiere de intervención profesional, cosa que indica que el bienestar rara vez se percibe como un estado normal.

A pesar de sus dignos objetivos, el proyecto de promover e institucionalizar el bienestar tiene el efecto de fomentar la sensibilidad de la gente en relación a la ausencia del mismo. El principal mensaje del bienestar es que probablemente no estés bien. Esta orientación es defendida explícitamente por el servicio de Bienestar Mental de la Universidad de Leicester. Para animar a sus futuros usuarios a acudir y reconocer su falta de bienestar, cita a un estudiante anónimo, que dice:

Todo el mundo dijo que la universidad sería genial, pero, para mí, era una tortura. Me sentía horriblemente tímido y solo, como si estuviera al otro lado de un muro de cristal y todos los demás estuvieran al otro lado⁴².

El objetivo de citar las palabras de este atribulado individuo es reconfortar a los afligidos estudiantes diciéndoles que no están solos. Pero el mensaje involuntario subyacente del Servicio de Bienestar es que es improbable que puedas lidiar por ti mismo con las exigencias de la vida universitaria.

Medicalización de la experiencia universitaria

Vivimos en un mundo en el que la salud, especialmente la salud mental, se comunica cada vez más por medio del lenguaje del alarmismo. Cualquiera que revise los informes publicados por las organizaciones gubernamentales y los grupos que organizan campañas durante las pasadas dos décadas lo tendrá difícil para encontrar un solo estudio que

reporte una mejora en la salud mental de los niños y jóvenes. El principal motor de esta sensibilidad para el catastrofismo en materia de salud es la medicalización de la vida cotidiana.

El término «*medicalización*» dirige la atención hacia la tendencia a interpretar los problemas con los que la gente se topa en su vida cotidiana como si fueran médicos. Cuando se formuló por primera vez el concepto de medicalización por parte de los científicos sociales a finales de los sesenta y principios de los setenta, se refería a una gama mucho más reducida de fenómenos de lo que es el caso hoy en día. Desde esa época, la definición de salud se ha ampliado (Furedi, 2008a) y ahora concierne a áreas de la vida que se extienden fuera de la tradicional visión pura de la medicina. La salud misma ha adquirido una connotación moral, y términos como «salud sexual» o «salud reproductiva» indican que incluso la parte más íntima de las vidas de las personas se ha medicalizado.

Una de las inquietantes consecuencias de la expansión de la medicalización es que la línea que divide la salud de la enfermedad se ha vuelto menos clara. Las ideas anteriores sobre la medicalización aún consideraban la enfermedad como la excepción; en la era actual, la relación entre ambas se ha vuelto más ambigua, y la enfermedad con frecuencia se percibe como el estado normal. Los defensores de los proyectos de salud asumen que todos necesitamos apoyo profesional por enfermedades reales o potenciales.

El concepto de salud y su término asociado, «bienestar», que se usa cada vez más en la Europa continental, son palabras clave en el vocabulario de la visión medicalizada del mundo. El bienestar no solo va de sentirse bien; ni tampoco es otra palabra para la salud. «Bienestar» invita a la gente a aspirar a una condición que va *más allá* de la buena salud. Según una definición, es una «dimensión de la salud más allá de la ausencia de enfermedades y dolencias, que incluye aspectos sociales, emocionales y espirituales de la salud». A diferencia de la buena salud, el bienestar no es algo que puedas poseer y disfrutar; es un proyecto a largo plazo, una condición que hay que alcanzar a través de una vida saludable.

La ansiedad sobre el bienestar es común a toda la sociedad. La sensibilidad a los problemas emocionales es dominante dentro de las instituciones de educación superior, donde muchos de los nuevos síndromes psicológicos y diagnosis se formulan y se defienden. Los informes e investigaciones realizan alarmistas afirmaciones en materia de que el nivel de estrés y el grado de problemas vinculados a la salud mental son particularmente elevados dentro de la Academia. «Los estresados académicos están listos para hacer estallar la olla a presión de la cultura» era cómo se describía la vida en la Academia en 2012⁴³. Un estudio publicado en 2013 por el Sindicato de Universidades y Colleges (UCU, por sus siglas en inglés) del Reino Unido afirmaba que «los académicos experimentan un estrés más elevado que los detectados en la población en general». En el informe del año 2013, bastaba con responder de forma positiva a la afirmación «encuentro estresante mi trabajo».

El sociólogo americano Robert Merton (1948: 22) desarrolló el concepto de «profecía autocumplida» para describir la manera en que las ideas y creencias iniciales sobre una

determinada situación juegan un papel significativo en el establecimiento del significado que dichas ideas tienen para su resultado. Representarse los problemas existenciales como problemas médicos tiene una importante influencia en la manera en que los individuos perciben su salud. La relación entre la narrativa medicalizada del bienestar y su impacto sobre las personas es dialéctica, en tanto que no estructura simplemente la manera en que la gente se supone que siente y se comporta; también constituye una invitación a «no estar bien». Esta es la razón por la que la sensación de «no estar bien» forma parte de la identidad de mucha gente.

Tomemos la dolencia recientemente descubierta del «síndrome del examen». A los estudiantes que sienten ansiedad por hacer sus exámenes a veces se les diagnostica con el «síndrome de ansiedad pre-examen». Que los estudiantes estén preocupados y entren en pánico antes de un examen no es nada nuevo; lo que es nuevo es que esta antigua reacción se represente a veces como una dolencia que haya que tratar. «¿Es posible superar la ansiedad ante las pruebas?» pregunta el Dr. Daniel K. Hall-Flavin en la página web de la Mayo Clinic. Sus numerosas sugerencias de sentido común terminan con el consejo de que si todo fracasa, hay que someterse a psicoterapia⁴⁴. La mayoría de recomendaciones brindadas por los profesionales sobre el tratamiento de la ansiedad ante los exámenes son lógicas. La Anxiety and Depression Association of America aconseja a los que la padecen que mantengan una actitud positiva, que permanezcan centrados, que practiquen técnicas de relajación, etc. La Universidad de Sheffield brinda similares consejos de sentido común para los «ataques de pánico ante los exámenes».

El problema no es la banal exhortación a relajarse, o a concentrarse, sino la *aplicación de una etiqueta médica a un estado muy normal*. El corolario no explícito de esta catalogación es la idea de que sentarse y prepararse para un examen puede ser dañino para nuestro bienestar. «La ansiedad previa a un examen conduce a un síndrome de estrés» es el título de un artículo en el *People's Daily* sobre esta problemática en —de entre todos los lugares posibles— China⁴⁵.

La tendencia a retratar la presión de los exámenes como algo tan dañino ha alentado la emergencia de una verdadera literatura sobre el efecto tóxico que los exámenes tienen sobre los niños. Aunque la discusión sobre el daño potencial de los exámenes en la educación superior está más matizada y restringida que en la educación primaria y secundaria, la presión a la que se enfrentan los estudiantes se presenta con frecuencia en términos psicológicos. Una consecuencia de esta novedad es el gran número de estudiantes que exigen concesiones a los equipos de examinadores durante las semanas previas a los exámenes. No hay datos oficiales de estos números; de todos modos, en varios momentos entre el 1995 y el 2011, cuando hice de examinador jefe de mi departamento, noté que el número de estudiantes que pedían concesiones se había más que triplicado. Consultando a examinadores de otras universidades, se hizo evidente que el constante crecimiento en el número de los estudiantes que demandan un tratamiento especial sobre la base de sus afligidas circunstancias se había generalizado en todo el sector de la educación superior.

El constante auge de las demandas de concesiones va en paralelo a la expansión del número de estudiantes que las presentan por una enfermedad mental. En un revelador trabajo sobre el giro terapéutico de la protesta en los campus, Greg Lukianoff y Jonathan Haidt han llamado la atención sobre la tasa en aumento de enfermedad mental entre los jóvenes, tanto en los campus como fuera. Ellos señalan que:

(...) casi todos los directores de salud mental de los campus sondeados en 2013 por la American College Counseling Association reportaron que el número de estudiantes con severos problemas psicológicos estaba creciendo en sus colleges. El grado de estrés emocional expresado por los propios estudiantes también es alto, y va en aumento. En un informe de 2014 de la American College Health Association, el 54 por ciento de los estudiantes de college sondeados dijeron que había «sentido una ansiedad abrumadora» en los últimos 12 meses, en contraste con el 49 por ciento resultante de la misma entrevista solo cinco años antes. Los estudiantes parecen estar reportando más crisis emocionales; muchos parecen frágiles, y esto sin duda ha modificado la manera en que el profesorado y los administradores de la universidad interaccionan con ellos⁴⁶.

¿Cómo vamos a dotar de sentido esta epidemia de problemas de salud mental en los campus? Lukianoff y Haidt argumentan que «gran parte de ese aumento se debe sin duda a un mejor diagnóstico y una mayor voluntad de buscar ayuda, pero la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que cierta proporción de la tendencia es real». Para comprender el fenómeno de la curva ascendente de la presentación de la enfermedad, es importante adoptar un enfoque histórico y sociológico del problema.

El asunto no es si la tendencia es «real» o no; es si es probable que la mayoría de gente que pide ayuda a los servicios de orientación experimenta sufrimiento psicológico. Una vez que la vida cotidiana es interpretada por medio de modismos medicalizados, el sentido de la presión y el estrés adquiere a menudo una dimensión patológica. Los sentimientos y emociones que antes eran considerados corrientes pueden adquirir una amenazadora dimensión en una cultura medicalizada. Lo que Lukianoff y Haidt describen como «una mayor voluntad para pedir ayuda» es en sí mismo un valor que se promueve activamente como una virtud, en un entorno medicalizado.

Desde el momento en que llegan al campus, se anima a los estudiantes a buscar ayuda cuando se topan con problemas. Las formas de comportamiento que no necesitan esa petición de ayuda a menudo son implícitamente castigadas como síntomas de incultura emocional. La apertura a la gestión profesional de las emociones de uno alienta el despliegue público de sentimientos. El creciente aumento del fenómeno de la emocionalidad pública en los campus indica que se ha transformado en un medio culturalmente validado por el que los estudiantes llaman la atención sobre su sufrimiento.

Como indicaba la protesta sobre los disfraces de Halloween en Yale, analizada en el capítulo anterior, el despliegue público de emoción se ha convertido en un ritual colectivo de petición de ayuda. Pedir ayuda ha adquirido unas positivas connotaciones morales similares al acto de reconocer la culpa en entornos culturales más tradicionales. En la cultura popular se ha convertido en una especie de virtud⁴⁷. Los estudiantes entienden de forma intuitiva que cuando presentan sus reivindicaciones dirigiendo la atención sobre su sufrimiento, como un preludio a la petición de ayuda, los administradores de la

universidad y el profesorado se sienten bajo la presión de reaccionar positivamente a su petición. Las protestas de campus que antes se promovían por medio del vocabulario político y social se justifican a menudo dirigiendo la atención hacia el daño en términos terapéuticos.

En el Oberlin College, los estudiantes que participaron en una campaña para deshacerse de un mural situado en un espacio dedicado a las representaciones con el pretexto de que estaba «exotizando» decidieron pintar encima del mismo. Como explicaba una activista, estaban diciendo: «Los estudiantes estamos sufriendo un daño, tenéis que hacer algo *ahora*⁴⁸.» Esta justificación del activismo como una forma de reducción del daño psicológico es evocada con frecuencia en los campus.

Este fascinante giro hacia la reducción del daño se ve vívidamente ilustrado por medio del giro psicológico del antirracismo. El antirracismo antes se centraba en el logro de la igualdad real —tanto política como social—. En épocas recientes ha modificado su argumentario dirigiendo la atención hacia la necesidad de aliviar el sufrimiento psicológico. El movimiento *Black Lives Matter* ofrece un paradigma de la integración de lo terapéutico en la perspectiva del antirracismo. El título de un libro recientemente publicado *¡Los hechos importan! (Black Lives Matter!) El trauma del racismo*, captaba la idea de que los daños del racismo son experimentados por medio del trauma. En un reciente evento de ex-alumnos de la Universidad de Stanford, se organizó una mesa redonda sobre el tema de «*Black Lives Matter*: ley, políticas, trauma y curación». El tema de esta mesa redonda era examinar cómo «las leyes y políticas actuales perpetúan la hiper-vigilancia policial de los cuerpos negros y el miedo y el trauma de estas prácticas sobre las comunidades».

Una «Declaración de justicia social con el Movimiento *Black Lives Matter* de la Universidad de Buffalo SUNY, Facultad de Trabajo Social» afirma que ha adoptado una «perspectiva basada en el trauma», observando que «los trabajadores sociales reconocen la asombrosa prevalencia de las experiencias traumáticas en las historias de muchos usuarios». La Universidad de Brown también reconoce la importancia de un enfoque basado en el trauma en relación al racismo. El asunto fue abordado en una reciente mesa redonda sobre el tema «*Black Lives Matter*: reconocer y minimizar el trauma entre la juventud negra».

El racismo, como cualquier forma de opresión, hace estragos en el sentido del yo de las personas. Sin embargo, este énfasis unidimensional en los costes psicológicos conduce al cultivo de la debilidad psicológica. La referencia por parte de la Universidad de Buffalo a la «asombrosa prevalencia de experiencias traumáticas» amplía la variedad de estados de los individuos sometidos a trauma más allá del racismo a otros campos. Esto solo puede alentar el cultivo de la desorientación emocional entre los estudiantes.

En las universidades americanas, los activistas académicos en pro de la justicia social han estado al frente de la popularización de la idea de que una significativa proporción de la población estudiantil sufre trauma. «Para nosotros, no hay elección; nuestra experiencia de trauma da forma al modo en que nos movemos por el mundo», escribía Angela Carter, una activista de diversidad funcional, añadiendo que «enseñar con el

trauma es nuestra vida diaria»⁴⁹. Al menos algunos de los miembros del profesorado ha adoptado técnicas didácticas diseñadas para minimizar las reacciones traumáticas. Caroline Heldman, una profesora del departamento de políticas de la Universidad Occidental, recordó que algunos de sus estudiantes empezaron a experimentar episodios vinculados con TEPT (Trastorno de Estrés Postraumático) en sus clases: «hubo ocasiones en las que los estudiantes se echaron a llorar y tuve que suspender la clase para que pudieran recibir atención sanitaria inmediata»⁵⁰. Su antídoto a este problema fue introducir una advertencia de contenido en su asignatura.

Merece la pena reflexionar sobre por qué los estudiantes estallarían en llanto durante una clase de política. Los defensores de la «perspectiva basada en el trauma» argumentarían que los debates sobre ciertos temas —el suicidio, la guerra, la violación y otras formas de violencia— pueden ser tan inquietantes para algunos estudiantes que les conduzcan a sufrimiento psicológico. Pero ¿por qué los debates de aula tienen tal efecto sobre los estudiantes? Los estudiantes jamás habían reaccionado de esta manera en toda la historia de la universidad.

Los defensores de las advertencias de contenido pueden afirmar que en el pasado estas reacciones estaban reprimidas, ya que no se les permitía a los estudiantes reconocer abiertamente su dolor. Sea como sea, es mucho más útil interpretar el fenómeno de los estudiantes con ataques de nervios en el aula como un resultado de la amplia dinámica de medicalización. La sabiduría institucional dicta que no se espera que los estudiantes se las arreglen solos con el sufrimiento, que es la razón por la que la profesora Heldman sintió el deber de ofrecerles «atención psicológica inmediata». La opinión de que el contenido de la enseñanza y del material de la asignatura puede ser dañino ha fomentado un clima en el que los debates en el aula se han vuelto hipersensibles a los problemas de salud mental.

En efecto, la creencia de que la enseñanza puede inducir a trauma ha llevado a algunos académicos a adoptar una pedagogía en la que el contenido está sujeto a las exigencias de las preocupaciones terapéuticas. Un defensor de este planteamiento, Aaron Hanlon, profesor asistente de Inglés del Colby College, ha argumentado a favor de la necesidad de «tomarse seriamente las exigencias de los estudiantes respecto a las advertencias de contenido» porque «ser más conscientes de cómo están reaccionando los estudiantes a un material problemático es una didáctica que es simplemente mejor y más responsable»⁵¹. El uso por parte de Hanlon del término de «material problemático» capta el espíritu de la medicalización del aula.

Hubo un tiempo en el que el material problemático era contemplado como algo que denotaba cuestiones difíciles e intelectualmente exigentes. Muchos de los estudiantes de filosofía que leían los *Fundamentos de la metafísica de la moral* de Kant o los de literatura que leían el *Ulises* de Joyce, encontraban problemática la experiencia. El uso que hace Hanlon del término «problemático» tiene poco que ver con la complejidad o la dificultad de una cuestión académica —se refiere a la sensibilidad de un tema tratado por un texto o una clase, y su potencial para hacer que los estudiantes se sientan incómodos

o atribulados—. Los exponentes de esta visión asumen que los textos y temas «problemáticos» poseen el poder de abrumar y dañar a los estudiantes⁵².

La necesidad de sopesar el uso de textos problemáticos con las inquietudes respecto a los estudiantes abrumados se basa en la suposición de que estos pueden verse dañados durante el transcurso del debate de temas sensibles. Esa es la razón por la que algunas universidades han desarrollado directrices y códigos de enseñanza de temas sensibles. Una «Declaración sobre el uso de material sensible», editada por la Facultad de Literatura inglesa, lengua y lingüística de la Universidad de Newcastle, asume que algunos temas serán estresantes para los estudiantes:

Los estudiantes de la Facultad de Inglés, Humanidades y Ciencias Sociales han planteado el asunto de los temas sensibles que se abordan en clase. Este tipo de temas pueden incluir la representación/el debate sobre la violación, el suicidio, la violencia gráfica y otras cuestiones de este estilo.

En las áreas de Humanidades, este tipo de temas suelen impartirse en nuestras facultades (literatura, lengua, cine, lingüística y escritura creativa), en las que el foco tiende a ser el sujeto humano, de modo que es inevitable que acontecimientos estresantes de la vida y situaciones puedan encontrarse en textos y trabajos.

Todos los directores de módulos brindan información por adelantado sobre el contenido de los mismos. Los estudiantes a quienes les preocupa el contenido de cualquier módulo son alentados a usar esta información para que consideren cómo prepararse mejor para estudiar el material problemático de un modo que sea apropiado. Los directores de módulo/seminario, tutores personales y el Servicio de salud para los estudiantes pueden brindar apoyo y guía con este proceso.

Esta declaración afirma explícitamente que la preocupación de los estudiantes a la hora de estudiar «acontecimientos y situaciones de la vida estresantes» es legítima y asume que estudiar «material problemático» puede hacer que algunos estudiantes se sientan incómodos —una afirmación que, hoy en día, a menudo es sinónimo de daño—. En consecuencia, desde esta perspectiva, los estudiantes tienen el derecho a no permitir que se les haga sentir incómodos.

Los argumentos en relación a los perjudiciales efectos de los textos problemáticos se ven reforzados por la afirmación de que la actual cohorte de estudiantes es particularmente vulnerable al sufrimiento psicológico. Este tipo de afirmaciones aseveran que un creciente número de estudiantes que llega a los campus proviene de grupos marginalizados o racialmente excluidos, cuya experiencia de vida les ha traumatizado. Según un relato:

Cada vez más, la educación superior se ha convertido en un microcosmos de la sociedad. Cada año, nuestros estudiantes son más diversos en cuanto al género, la orientación sexual, la religión, la etnicidad, la raza, las capacidades físicas y la clase. También traen consigo más problemas de salud mental, junto a una mayor sabiduría acerca de qué necesitan para sobrevivir y medrar en la facultad⁵³.

La razón por la que traen consigo más problemas de salud mental no es para nada evidente; a menos que se dé por sentado que estos grupos están por definición más traumatizados que el resto de la sociedad —un argumento que es esgrimido a menudo por parte de los pedagogos del trauma—. Según su versión, «la investigación sugiere que un 80 por ciento de estudiantes han pasado por una o más experiencias traumáticas en la

vida llegado el momento en que entran en la facultad».

La supuesta ubicuidad del trauma entre la población de estudiantes se basa en una definición muy amplia. Según la página web de la Universidad de Villanova sobre cómo lidiar con el trauma, este estado se «produce cuando una persona experimenta unos acontecimientos muy inquietantes y negativos». Dado que la mayoría de seres humanos ha experimentado algún acontecimiento inquietante o negativo, el significado del trauma hoy en día denota lo que en épocas anteriores se habría denominado como una experiencia desagradable. Esto está vinculado a la tendencia a asociar una creciente gama de experiencias como dañinas. «El trauma se refiere a un acontecimiento estresante en el que la persona se siente amenazada o fuera de control», advierte la página web de salud de la Universidad de Nueva York.

Las políticas de reducción del daño

La medicalización de la academia brinda un contexto cultural dentro del cual florece la identidad de la vulnerabilidad. La conciencia de vulnerabilidad normalmente está asociada a la pasividad y a la sensación de impotencia. En una época en la que la vulnerabilidad se plantea como el rasgo definitorio de la condición humana, ello sirve como una exigencia de reconocimiento. La persona autoidentificada como vulnerable no pide meramente ayuda, sino que también exige ser escuchada. La validación cultural de la vulnerabilidad significa que garantiza una reafirmación por derecho, razón por la que los activistas estudiantiles —incluso en las universidades más privilegiadas— están predispuestos a presentarse a sí mismos como víctimas. La vulnerabilidad se ha politizado porque brinda un recurso casi incontestable para adquirir autoridad moral.

La medicalizada academia anticipa que los estudiantes estarán dispuestos a desplegar unas identidades frágiles. Por su parte, muchos de entre la población estudiantil están preparados para presentarse a sí mismos como víctimas que necesitan ser apoyadas y protegidas del daño. Esta reacción es comprensible, porque por medio del proceso de socialización a menudo se desalienta en los estudiantes el hábito de la independencia.

Un resultado de esta novedad es la frecuencia con la que estos exigen que deben ser protegidos de la exposición a temas y textos que les hagan sentir incómodos. Esta exigencia va directamente a contracorriente de la tradición estudiantil de asumir riesgos y probar límites aunque, en base a todos los relatos, tiende a fundamentarse en un sufrimiento emocional realmente sentido. Muchos informes de estudiantes que pierden los papeles en las aulas de las universidades americanas indican que muchos estudiantes se sienten hoy en día atribulados por palabras y textos que, en el pasado, no habrían producido ni un pestaño. En respuesta, muchos profesores han alterado su estilo didáctico, y ya no puede asumirse que lo que se enseña se base en un criterio propio de la materia e intelectual.

Ahora muchos académicos esperan negociar con los estudiantes el contenido de su trabajo. Una estudiante americana, Clara Moser, brinda un fascinante relato del debate de

sus compañeros con su profesor sobre cómo gestionar el material problemático en el aula. Ella relata que, a fin de cuentas, su profesor les había tratado con respeto y con sensibilidad, aunque esto no significó que la clase se ahorrara el dolor que ella asociaba al consumo de material problemático. «En clase contemplamos muchas representaciones explícitas, violentas e inquietantes que a menudo me dejaban enferma», ella recuerda, y «después de mostrarles una representación particularmente racista, muchos estudiantes cuestionaron a la profesora por no haberles advertido sobre ese determinado vídeo y hay quien se enfadó con ella por no insertar su opinión al principio, expresando que sí era atrocamente racista». Dos estudiantes expresaron su preocupación y contactaron con la profesora.

Lo que resulta destacable sobre este relato de primera mano es que esta escena se presenta de una manera muy dramática —«representaciones explícitas, violentas e inquietantes» que generan rabia y ponen enfermos a los estudiantes— aunque verbalizada con un estilo casual, como si constituyera una situación común en las aulas universitarias.

El testimonio de Moser plantea serias preguntas sobre qué es lo que está pasando en la educación superior. O bien las universidades se han convertido en instituciones brutalmente victimizadoras que traumatizan a sus vulnerables estudiantes, o la sociedad en general, y la educación superior en particular, han adoptado unas prácticas que alientan a los estudiantes a percibirse a sí mismos como individuos psicológicamente frágiles que poseen un umbral de dolor emocional que nunca antes había sido tan bajo.

Todo aquel que estudie el estado de las universidades hace 50, 30 o 10 años se sorprenderá por el dramático contraste entre la cultura de campus del presente y la del pasado. Desde una perspectiva histórica, la mayoría de las universidades se han vuelto conscientemente sensibles e incluso —para los estándares institucionales— amables en su manejo de los «problemas» a los que se enfrentan los estudiantes y el profesorado. Las universidades se han vuelto espacios intensamente regulados en los que se han puesto en marcha reglas y códigos de conducta para proteger a los estudiantes del acoso, el bullying y el comportamiento ofensivo. Estos códigos son tan expansivos que prácticamente abarcan todo encuentro que antes habría sido descrito simplemente como una experiencia desagradable o dolorosa.

Con la intensificación de la competición comercial para conseguir estudiantes, muchas universidades han hecho un gran esfuerzo para parecer atractivas a los jóvenes. En el Reino Unido, lo que se denomina como «experiencia estudiantil» se estima como algo de particular importancia por parte de los administradores de la universidad. Las universidades son catalogadas en función de la calidad de la experiencia estudiantil que brindan. Asegurar que el estudiante tenga una vida carente de problemas y placentera es la condición previa a lograr una puntuación alta en el ránking de las clasificaciones de las universidades. Y aun así, a pesar de todos los cambios que se han producido para mejorar la experiencia estudiantil, y a pesar de la proliferación de iniciativas diseñadas para hacer que los estudiantes se sientan seguros, parece que los universitarios siguen estando expuestos a unos niveles sin precedentes de estrés en el aula. La explicación más

probable a este misterio es que se ha producido una dramática transformación en la capacidad de algunos universitarios de involucrarse con asuntos y problemas que se producen durante su asignatura. A juzgar por los relatos de los estudiantes que dirigen la atención hacia su estado de estrés, sentirse incómodo es en sí misma una dolencia que experimentan como un perjuicio inaceptable.

Algunos académicos, castigados por sus estudiantes por ofenderles, culpan a las jóvenes generaciones de su indiscriminada costumbre de ofenderse. Es importante darse cuenta de que la actual generación de estudiantes es el producto de las prácticas de crianza y socialización de su sociedad. Es más, la reacción de los estudiantes universitarios no resulta sorprendente porque la cultura que domina en los campus de hecho les alienta a comportarse de acuerdo a un sistema de valores paternalista. *Paradójicamente, cuantos más recursos hayan invertido las universidades en la institucionalización de las prácticas terapéuticas, más habrán incitado a los estudiantes a reportar síntomas de sufrimiento psicológico.*

El relato de primera mano brindado por Clara Moser resulta ilustrativo a este respecto. Merece la pena señalar que la profesora de Clara Moser, la maestra de danza Ariel Osterweiss, de hecho brindó una advertencia de contenido a sus estudiantes. Un examen del contenido de esta advertencia sugiere que ella esperaba que sus estudiantes se sintieran molestos e incómodos en su asignatura. Aparentemente, la advertencia de contenido se comunicó por medio de una retórica que alentaba la valentía y el asumir riesgos. Pero el propio estilo en que los estudiantes son animados a «ser valientes» sirve como una advertencia del peligroso viaje que les espera. La advertencia de contenido afirma que:

El peligro y la seguridad son parte integral de la educación. Te invito a liberarte del pensamiento seguro: asume riesgos. Prueba maneras de pensar que sientas extrañas. Acércate a actuaciones extrañas con curiosidad. No tengas miedo a sonar estúpido. Sé valiente. Al mismo tiempo te invito a comprometerte conmigo, a hacer que nuestra aula sea un espacio más seguro para que asumamos estos riesgos. Escucharnos los unos a los otros. Ayudarnos a pensar con un poco más de profundidad o de forma diferente. No tengas miedo de discrepar conmigo o con tus compañeros de aula, pero hazlo con una actitud de respeto. Sé consciente del poder que tienes para infligir daño a los demás. Sé consciente de las estructuras de opresión (racismo, misoginia, homofobia, clasismo y capacitismo) que pueden hacer los ambientes de aprendizaje inseguros para muchos. Si prevés que parte del material puede generar una razonable incomodidad en ti, házmelo saber con prontitud en el trimestre, de modo que podamos buscar una solución.

Esta declaración —porque es una declaración, más que una simple advertencia— representa el aula como un ambiente potencialmente inseguro. La visión de que un entorno de aprendizaje puede convertirse en «inseguro para muchos» legitima la visión de que el trabajo académico es un riesgo para la salud mental. La declaración no dice nada sobre el contenido intelectual de la asignatura; simplemente alienta a los estudiantes a ser conscientes de sus sentimientos. De modo que no es sorprendente que algunos de ellos se obsesionen con sus sentimientos hasta el punto de enfadarse y consternarse.

Hay algo inquietantemente paternalista en la manera en que declaraciones como estas instruyen a los estudiantes sobre cómo sentirse, cómo interaccionar los unos con los

otros y qué valores adoptar. En efecto, la profesora ha asumido el papel del terapeuta en relación a sus pacientes estudiantes. Su declaración escrita en respuesta a la rabia provocada por una «actuación racista» es bastante reveladora a este respecto. Ella escribe que la artista en cuestión es antirracista, pero de una «manera sutil». Sin embargo, «en absoluto trataría nunca de defenderla; depende totalmente de vosotros hacer un análisis fundamentado de su obra, una obra que despierta emociones en quien la contempla». Concluye con las palabras: «Tus reacciones son válidas, y yo las valido».

Merece la pena hacer una pausa para reflexionar sobre esta conclusión, que combina la retórica de la psicología popular con el imperioso tono de un líder religioso. La declaración de que las reacciones de los estudiantes serán «validadas» vuelve las relaciones académicas terapéuticas y alienta a los estudiantes a reaccionar con fuertes sentimientos. En este caso, este ritual obligatorio de validación sirve a su propósito, porque demuestra a los estudiantes que sus sentimientos son tomados muy, muy seriamente. Como señalaba Clara Moser, «la profesora validó las experiencias de los estudiantes» y «apoyaba y cuidaba de los estudiantes al tiempo que les educaba y les planteaba retos».

La declaración validando a los miembros de la clase también debe ser contemplada como un reconocimiento de la sensación de que se tiene derecho a algo. La actual generación de estudiantes ha sido educada para asumir que sus sentimientos personales son un asunto público de seria importancia. Algunos de ellos creen que no deben arreglárselas con temas e ideas incómodas. Clara Moser recordaba que, aunque la representación la incomodase, aun así escribió una redacción sobre la misma y fue «capaz de determinar cuándo se trataba de un tema con el que no quería involucrarme más». En otras palabras, esta estudiante posee una cláusula optativa que le permite desvincularse de los temas cuando considera que cruzan la línea de una incomodidad media a una seria.

El incidente narrado da una idea del modo en que la protesta ante la incomodidad puede adquirir un tono de enfado y entremezclarse con una narrativa de opresión política. La validación de la autoestima de un individuo corre en paralelo a la necesidad de nombrar y reconocer explícitamente el creciente número de categorías vinculadas a la opresión. El mantra de las significativas letras del alfabeto —LGBTQIA (siglas en inglés de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales, Queer, Asexuales e Intersexuales)— sirve como una declaración de conciencia moral⁵⁴. La advertencia de la profesora Osterweiss ofrece una lista obligatoria de opresiones (racismo, misoginia, homofobia, clasismo y capacitismo) para subrayar cómo las declaraciones de aula pueden tan fácilmente tener consecuencias políticas.

Los estudiantes que dijeron haberse sentido tan fuertemente provocados por la estresante actuación no estaban tan enfadados por su contenido como por el hecho de que su profesora no pasara por el ritual de declarar en letras mayúsculas que era, como Moser lo expresa, «atrozmente racista». La cuestión que plantea esta declaración es: ¿qué diferencia marcaría una advertencia que reconociera el racismo del espectáculo para la salud de los estudiantes? ¿Por qué eso haría que el visionado estuviera bien? ¿Y qué

tiene que ver el dar una opinión con lidiar con el racismo? Parece que esta exigencia de un gesto de reconocimiento del racismo sea una reivindicación sublimada de reconocimiento de las emociones de estos estudiantes; y es que la profesora debería haber anticipado las reacciones emocionales de los estudiantes.

Esta reacción «todo gira en torno a mí» es uno de los rasgos principales de la infantilización de las políticas del campus. El entremezclarse de la sensibilidad al daño psicológico con la retórica de las identidades oprimidas ejerce una importante influencia sobre la vida del campus en general, y las nuevas formas de protesta en particular.

La representación del respeto o la ética del cuidado

La exigencia de los estudiantes de que los profesores realicen el gesto correcto de validación indica que la reivindicación de protección y la validación psicológica tienen una importante dimensión performativa. Los sociólogos se refieren a la *performatividad* en relación a formas de comunicación que están orientadas hacia la formación o la construcción de la identidad⁵⁵. Este proceso quedó ilustrado cuando la profesora Osterweiss pronunció su veredicto: «vuestras reacciones son válidas y yo las valido». Dentro del contexto de las políticas culturales del campus, su actuación reafirma su identidad como poseedora de la autoridad moral —la validadora—al tiempo que afirma o valida la identidad de los estudiantes.

Las políticas identitarias siempre se han basado en lo performativo. La identidad necesita ser continuamente reafirmada; es la razón por la que, cuando se la politiza, está tan preocupada sobre cómo es vista, respetada, estimada. La intrincada atención que se le presta al uso del lenguaje, los interminables debates sobre qué constituye un «comportamiento apropiado» y la movilización que se genera en torno a cuestiones simbólicas son parte del repertorio de las políticas del campus.

El tema ampliamente discutido de la «hipersensibilidad» de los estudiantes y el intento por parte de los administradores de institucionalizar la formación en sensibilidad están íntimamente vinculados con la constante demanda de respeto. «Respeto» se ha convertido en una de las palabras más hiperutilizadas del diccionario del administrador de un campus. Cuando les faltan palabras, a muchos les resultará difícil resistirse a la tentación de hacer una exhortación a ser respetuosos.

Hay una seductora cualidad en la manera en que funciona la representación del respeto. Los defensores de los manuales de estilo, y de la formación en sensibilidad y concienciación, usan un vocabulario que exhorta continuamente a la gente a ser considerada y respetuosa. Se les dice a los estudiantes que, dado que ellos tienen el poder de dañar a los demás, deben adoptar una ética del cuidado. Aun así, este amable tono y tratamiento empático se rompe con el más ligero indicio de que se haya podido usar una palabra o expresión inapropiada. El radar de la sensibilidad está siempre en marcha, en busca de signos reveladores de microagresión o de comportamiento ofensivo. Una vez

que se ha detectado una infracción, el defensor de suaves maneras y súperempático de los espacios seguros se puede convertir en un cruzado de la moral sin piedad e intolerante.

La mayor parte del tiempo los estudiantes y académicos no son conscientes de que sus palabras, o incluso su lenguaje corporal, puedan llevar a que se alcen algunas cejas o incluso a una lección no deseada de moral, pero el conocimiento de que su comportamiento se puede convertir en un problema ha fomentado un clima en el que la gente vigila su lenguaje. «No estoy seguro de si puedo hablar sobre musulmanes», fue el dilema al que se enfrentó un estudiante de sociología de segundo año que se dirigió a mí durante mi clase, en el invierno de 2015. A pesar de mi intento por convencerle de que «hablar sobre musulmanes» estaba perfectamente bien, él seguía poco convencido y me dijo que era «más que una simple dificultad». Algunos experimentan el mostrar respeto como una exigencia: «¡respeta, o si no...!».

La representación del respeto en la educación superior adquiere su cualidad más perversa por medio de la narrativa del civismo. El denominado movimiento a favor del civismo, que surgió en los Estados Unidos, sigue el patrón histórico de disciplinar a la gente reforzando formas aceptables de conducta y comportamiento. La administración argumenta que tienen el deber moral de reforzar la comunicación educada en los campus y prohibir el comportamiento incívico. La libertad de expresión se ve comprometida castigando a los individuos, no por el contenido de su comunicación, sino por su tono y actitudes agresivas y lenguaje corporal de los hablantes.

En las universidades norteamericanas, los administradores han usado manuales de civismo para silenciar el discurso crítico⁵⁶. Los defensores del civismo afirman que contribuye a frenar la retórica desmedida, el sarcasmo dañino, la perjudicial invectiva y la comunicación irrespetuosa. Los académicos defensores del civismo argumentan que el civismo ofrece una alternativa positiva a los daños del discurso desmedido. Afirman que protege a la gente del daño verbal vigilando lo que puede decirse en una sociedad educada.

El uso del civismo como un instrumento para disciplinar a individuos incívicos se ha extendido por el Reino Unido. El profesor Thomas Docherty, un destacado crítico del sistema de valores instrumental y mercantilizador de la educación superior británica, se enfrentó a serios cargos disciplinarios y fue suspendido de su puesto en la Universidad de Warwick. Sus supuestos delitos incluían la «falta de respeto hacia los candidatos a un puesto», «suspirar», «lenguaje corporal negativo» y el uso de comentarios «irónicos»⁵⁷. Aunque al final no se le declarara culpable de estas ridículas acusaciones, a la academia británica se le habían ya recordado las consecuencias del uso de la ironía.

Cuando la ironía se convierte en blanco de la acción disciplinar y un prolongado periodo de investigación, se hace evidente que proteger los campus del daño del incivismo exige una limitación inaceptable de nuestras libertades.

La cultura de la guerra

Cada vez que estudiantes y colegas me preguntan sobre mi experiencia como activista de campus en la década de 1960 y quieren saber cómo han cambiado las cosas, el desarrollo más significativo que me viene a la mente es el auge de las políticas de la identidad cultural. En la década de 1960 y en los primeros años de la década de 1970, los activistas tendían a identificarse a sí mismos a través de su afiliación política o las causas sociales por las que luchaban. En esos días se llamaban a sí mismos radicales, socialistas, comunistas, trotskistas, maoístas, anarquistas, libertarios, liberales, okupas, activistas de base o feministas. Las feministas también se presentaban a sí mismas a través de su afiliación política: eran feministas radicales, o feministas socialistas, u otra rama de feministas. Pero hoy en día, las afiliaciones políticas han reculado al fondo y las identidades culturales, religiosas, sexuales, de género o relacionadas con el estilo de vida han dado un paso al frente.

El dominante rol de la política identitaria se me reveló cuando se anunciaron los resultados de las elecciones estudiantiles de funcionarios a tiempo completo en el marco de 2015 en el University College, Londres (UCL) cuando era un profesor visitante. Cuatro de los siete puestos sabáticos para 2015-2016 los ganaron estudiantes que pertenecían a la lista de candidatos respaldada por la University's Islamic Society. Cuando le expliqué a un grupo de estudiantes de Londres que las elecciones estudiantiles en épocas anteriores no estaban tan influenciadas por las diferentes identidades religiosas, étnicas o culturales de la gente, me miraron con incredulidad. Viven en un mundo en el que la identidad se ha vuelto politizada hasta el punto de que los candidatos alardean de su afiliación étnica, religiosa y cultural. Los estudiantes dan discursos no simplemente como individuos o simpatizantes de una organización política, sino como miembros de un determinado grupo cultural con el que se identifican. Prologan sus comentarios diciendo «como mujer», o «como hombre gay», o bien «africano» o «de clase obrera». Para este tipo de oradores, ser una mujer o un hombre gay, africano o de clase obrera representa una importante declaración por derecho propio.

El triunfo de la Islamic Society en las elecciones en la UCL en 2015 se repitió en 2016. Lo que estas elecciones indican es que los estudiantes están preparados para invertir significativas cantidades de energía en causas por medio de las cuales expresan su

identidad. La bien organizada movilización emprendida por la Islamic Society para hacer que sus candidatos fueran escogidos mostró un serio compromiso con ganar las elecciones. Por medio de su ejemplar actuación, se comportaron de una manera parecida a la conducta de los activistas estudiantiles en el pasado. Lo que ha cambiado es la manera en que los estudiantes tienden a ejercer su actuación y el propósito de su activismo.

La protesta en los campus y el activismo hoy en día se estructuran por medio de un vocabulario cultural politizado y su principal motivo subyacente es garantizar el reconocimiento de una identidad que se vive a través del idioma de la cultura. Los temas centrales psicológicos y emocionales que abordamos en los capítulos previos son interiorizados por los estudiantes en línea con el auge de las políticas identitarias. Lo que resulta significativo respecto a la identidad es que su inseguridad en materia de si será reafirmada y reconocida se comunica a través de la disposición a ser intensamente sensible a cualquier posible desaire a la identificación cultural del individuo. Lo que está en juego no es el simple daño a la psique del individuo, sino a una identidad cultural.

El giro psicológico de la identidad cultural

Como con muchas de las tendencias que operan en las universidades, el cambio hacia la politización de la identidad cultural y su adopción del vocabulario de la psicología discurren en paralelo a las novedades que son visibles en la sociedad en general. El origen de la actual fase de políticas identitarias reside dentro de la contracultura de los últimos años de la década de 1960. Sin embargo, en ese momento la influencia de las políticas identitarias era mucho más limitada que hoy en día. Los activistas políticos y el público en general —tanto en los campus como fuera de ellos— estaban aún principalmente animados por los ideales vinculados a la transformación social y la reforma. Es más, la orientación terapéutica de las políticas identitarias se daba de una forma más restringida y tenue.

Fue en la década de 1970 cuando los actuales rasgos de las políticas identitarias tomaron forma. En su estudio sobre la ascendencia de esta novedad, Eva Moskowitz (2001: 218) afirma que «las políticas identitarias de los sesenta sentaron las bases para la obsesión de América con los sentimientos en los setenta». La condición previa para la síntesis de la identidad cultural y una ideología de la emotividad fue el despliegue gradual de los movimientos radicales de los sesenta, y la desaparición de la izquierda. Como explica la socióloga Kathleen Lowney (1999: 23), cuando los movimientos por la justicia social se sintieron frustrados o rechazados, «se dispusieron a construir nuevas identidades colectivas». Concluye que «la agenda pasó de buscar un cambio social dramático a forjar una nueva aceptación psíquica del yo».

Los nuevos movimientos dedicados a la construcción de identidades colectivas no rechazaron explícitamente las doctrinas promovidas por los radicales de los sesenta y aquellos que estaban en la izquierda. De hecho, en las décadas que siguieron, a menudo

adoptaron el lenguaje previamente usado por el movimiento anticapitalista y antiimperialista, pero lo refundieron en una forma que hiciera hincapié en la necesidad de afirmación psicológica por los dolores causados por las injusticias del pasado.

A pesar de la adopción de una retórica de la justicia social, las nuevas políticas culturales identitarias se vincularon cada vez más a la búsqueda de la afirmación personal y psicológica. Como explicó Dana Cloud (1998: xii) en su estudio *Control y consuelo en la cultura y política americanas*, «la terapia se ha convertido en una alternativa cada vez más convincente a la acción política desde abajo». Una retórica que hasta el momento se aliaba con una imaginación conservadora y religiosa —curar, lidiar, validar— fue adoptada cada vez más por parte de movimientos en busca del reconocimiento de su identidad cultural.

Desde el paso al siglo XXI, la tendencia a promover las identidades colectivas a través de la búsqueda de la realización del yo ha adquirido un auge sin precedentes. No basta con celebrar ocasionalmente una determinada identidad; las identidades necesitan de un cultivo constante y de reconocimiento por medio de prácticas institucionales y rituales de afirmación.

El hincapié que muchas personas hacen hoy en día en su identidad cultural a menudo conduce a la amplificación de inseguridades que normalmente se vinculan con el cultivo del yo individual. Como resultado, no lograr ser validado se interpreta habitualmente como un desaire o un daño a la determinada identidad de un grupo. Un acto de falta de comunicación o una forma de comportamiento que se experimente como no validante es probable que provoque una reacción hostil y que sea denunciada como un insulto o un acto de falta de respeto.

La obsesión con los perjuicios del grupo es uno de los rasgos más visibles de las políticas identitarias. Estas perciben dichos desaires como una forma de victimización y adoptan una retórica que le recuerda continuamente al mundo su estatus de víctimas. Esto echa leña a una demanda de validación de la identidad (Furedi, 2004). La síntesis de la narrativa de la vulnerabilidad con la demanda de que se respete la identidad cultural, se comunica frecuentemente por medio de un lenguaje que se basa en las *injusticias del pasado*. A menudo se dice que los males del pasado dirigidos hacia un grupo con el que un individuo se identifica oprimen a la gente en el presente a través de la fuerza eterna del trauma cultural.

La íntima conexión entre la inseguridad individual y cultural, y una disposición a experimentarla por medio del prisma de la injusticia del pasado, ha alentado a los individuos a percibirse a sí mismos como víctimas de la historia. Muchos temas que caracterizan de forma destacada la actual fase del activismo cultural —protestas contra símbolos de la injusticia del pasado, la apropiación cultural o la microagresión— subrayan la sensibilidad cultural dominante.

Sorprendentemente, la obsesión con los perjuicios de grupo ha adquirido una forma de autocontemplación descontrolada. En las protestas de campus contra la apropiación cultural, la microagresión o los símbolos de injusticias, el «Yo» nunca está lejos de la superficie. Las referencias a la primera persona en el contexto de la protesta social son

una relativa novedad. Pero desde el eslogan «No en mi nombre» durante las protestas contra la guerra de Iraq, se han vuelto cada vez más comunes. Fotos de individuos sosteniendo un cartel que afirma que «Apoyo el aborto porque mi hermana tuvo un bebé no deseado» sirven como recordatorio de que la política se ha vuelto muy personal. La página web de movimientos como «Yo también soy Harvard» o «Yo también soy Oxford» muestran retratos de estudiantes universitarios sosteniendo carteles con declaraciones personales sobre desaires sufridos. La expresión de Freud de «el narcisismo de las pequeñas diferencias» viene a la mente cuando se lee un cartel que sostiene una joven mujer de color de Harvard que declara «No, no voy a enseñarte a “perrear”»⁵⁸.

La normalización del trauma cultural

El entremezclarse de declaraciones acerca del daño psicológico y la retórica de la opresión ha emergido como un tema recurrente en la protesta de campus. La relación entre estos dos temas es tan íntima que a veces es difícil discernir cuál de ellos es más dominante. ¿Están psicológicamente heridos los individuos que tratan de expresarse a sí mismos por medio del lenguaje de la antiopresión, o la gente que está protestando contra un acto de opresión trata de reforzar su idea para llamar la atención sobre su trauma personal?

Los defensores del giro terapéutico de la protesta estudiantil argumentan que sus críticos se equivocan al despreciar esto como un ejemplo de personas jóvenes arrogantes que se preocupan por su bienestar. En un artículo titulado «Los estudiantes de universidad no son ‘conejos mimos’», Aaron Hanlon condena a quienes retratan la protesta estudiantil como «problemas propios de egos heridos». En referencia a lo que él considera como una obstinada infrarrepresentación de los manifestantes estudiantiles negros, afirma que tras el despliegue de enfadada emotividad hay genuinas «cicatrices y heridas pasadas» que «realmente sucedieron»⁵⁹.

Hanlon, como muchos manifestantes estudiantiles, se basa en el trauma del pasado para legitimar la moralista indignación que se lanza contra los adversarios. Justifica la indignación del manifestante negro de Yale basándose en que representa una reacción hacia quienes no respetaron su herencia y llama la atención sobre las «cicatrices y heridas de su pasado ancestral». Las «cicatrices del pasado» han surgido como un garante para la gente que insiste en que las injusticias sufridas por sus ancestros aún les duelen, y este motivo ofrece una mina de recursos para la movilización contra los símbolos de opresión.

La retórica del trauma cultural se ha convertido en algo que todo el mundo usa en el mundo occidental. En décadas recientes ha adquirido un uso cotidiano, empleado en referencia a incidentes que antes habrían sido descritos como simplemente desagradables o dolorosos. Como explicaba el preeminente sociólogo cultural Jeffrey Alexander (2004: 1):

A lo largo del siglo XX, primero en las sociedades occidentales y luego, poco después, en el resto del mundo, la gente habla continuamente de la experiencia del trauma debido a un acontecimiento, un acto de violencia o de acoso o incluso, simplemente, por una experiencia abrupta e inesperada, y a veces ni siquiera particularmente malintencionada, de transformación social y cambio.

Alexander reconoce que el trauma no es simplemente una reacción psicológica a un evento específico —es algo «que no existe naturalmente; es algo construido por la sociedad»—. Esta construcción del trauma se basa en una versión de la personalidad que se define, como señalamos previamente, por su disposición a la vulnerabilidad. Esta es la razón por la que lo que antes había sido interpretado como un dolor existencial o un trastorno causado por una sensación de desorientación psicológica ahora se diagnostica como algo que traumatiza.

A pesar del oportuno recordatorio de Alexander de que la experiencia de estar traumatizado por el pasado no es «algo que exista naturalmente», cada vez se percibe más como si fuera un dato *natural* de la vida. El trauma cultural, que se apunala sobre el imperativo de la medicalización, ahora se representa como una enfermedad que puede transmitirse de generación en generación. Desde esta perspectiva, un acto de victimización perpetuado contra las personas en el pasado seguirá persiguiendo a sus descendientes.

Esta mirada es ávidamente promovida por los defensores de la afirmación de que los niños y nietos de los supervivientes del Holocausto no solo están psicológica y culturalmente desorientados; también están genéticamente alterados por el trauma sufrido por sus padres. Un reciente artículo publicado en *Biological Psychiatry* concluía que hay evidencia de la «transmisión al niño del trauma de los padres previo a la concepción asociado con cambios epigenéticos en ambas generaciones». Los autores afirman que su investigación brinda una revelación «sobre cómo el trauma psicológico severo puede tener efectos intergeneracionales». Rachel Yehuda, una de las investigadoras, señalaba que «los cambios en el gen» observados entre los hijos de 32 hombres y mujeres judías estudiados por su equipo «solo podrían atribuirse a la exposición al Holocausto en sus padres»⁶⁰.

El actual interés en las mutaciones genéticas causado por el trauma cultural refleja la creciente influencia de las políticas identitarias sobre la vida pública. Los científicos se han interesado en la exploración de la genética y las influencias fisiológicas del Holocausto en los hijos y nietos de los supervivientes por la creciente tendencia a percibir la victimización y trauma como un proceso que se reproduce intergeneracionalmente. En consecuencia, el interés ha pasado de los supervivientes de los campos de concentración a sus hijos y nietos. La experiencia directa de la degradada existencia en unos campos de concentración es percibida erróneamente como la causa del dolor emocional sufrido por las generaciones posteriores.

Hay múltiples influencias que están conduciendo la investigación hacia la patologización de los supervivientes de segunda y tercera generación. En un momento en el que la sociedad ha dotado a la víctima de un estatus casi sagrado, muchas personas tratan de adoptar esta identidad. El Holocausto sirve para simbolizar los horrores de la

victimización, y numerosos individuos y organizaciones han usado esta experiencia como una garantía que legitima su identidad y aspiraciones. Uno de los investigadores del estudio arriba discutido, Yael Danieli, afirmaba que «los nietos literalmente nos obligaron a fijarnos en ellos»⁶¹. En otras palabras, la autopercepción de la victimización de la experiencia histórica que se produjo hace más de 60 años brinda el estímulo para embarcarse en esta investigación —para legitimar esta creencia por medio de la autoridad de la ciencia.

La circulación de argumentos basados en la genética sobre la transmisión intergeneracional del trauma refuerza los relatos culturales dominantes. De hecho, en su narrativa determinista sobre la interminable influencia del pasado sobre el presente, hay poco que escoger entre los argumentos naturalizadores y culturales usados para promover la tesis del trauma intergeneracional. Por ejemplo, Alexander (2004: 1) señalaba que «el trauma cultural se produce cuando los miembros de una colectividad sienten que han sido sometidos a un horrendo acontecimiento que deja unas huellas indelebles sobre la conciencia de su grupo, marcando para siempre sus recuerdos y cambiando su identidad futura de una manera fundamental e irrevocable». Las palabras «huellas indelebles» e «irrevocable» captan la fatalista sensibilidad que estructura los debates en torno al trauma cultural.

Guerra cultural contra el pasado

La influencia de la tesis del trauma cultural está íntimamente vinculada a la tendencia de la sociedad a darle sentido al presente buscando respuestas en el pasado. Su influencia es particularmente destacada en las universidades, donde se ha institucionalizado la obsesión por la identidad cultural. El trauma cultural a menudo anima a los activistas estudiantiles a buscar una resolución de los efectos de la victimización histórica por medio de su protesta. Desde 2015, se han enarbolado ejemplos de injusticias históricas para vigorizar protestas de campus contra artefactos y estatuas con connotaciones racistas y coloniales. Las campañas que exigen la retirada de la estatua del «padre fundador» americano, el presidente Jefferson, ahora puesto en duda en tanto que «violador racista» en la Universidad de Missouri y el College of William and Mary, y de Jefferson Davies en la Universidad de Texas, ejemplifican una importante tendencia en las políticas del campus. La ira de los estudiantes de Princeton iba dirigida contra la utilización del nombre del «racista» presidente Woodrow Wilson para nombrar una de las unidades académicas de una residencia universitaria.

Normalmente, el empleo de la autoridad del trauma cultural se justifica mediante la afirmación de que trae beneficios terapéuticos a las víctimas de la historia. Argumentando en esta línea, la petición de retirar la escultura de Thomas Jefferson del campus de la Universidad de Missouri afirmaba que su presencia «perpetúa una atmósfera sexista-racista que sigue residiendo en el campus». Los solicitantes escribieron que la retirada de

la estatua «en sí misma no elimina el problema racial al que nos enfrentamos en América hoy en día, pero contribuirá a curar la tensión emocional y psicológica de la historia». Las ideas resumidas en la noción de curación de la «tensión emocional y psicológica de la historia» expresa una opinión común de la relación del presente con el pasado. Desde esta perspectiva, el daño causado a la psique humana en el pasado distante sigue dejando cicatrices en las vidas de las personas en el presente. La fatalista interpretación de la subjetividad que es inherente al paradigma de *superviviente-de-una-injusticia-histórica* contribuye a construir la identidad de los individuos dañados por la injusticia pasada, que están mucho más influenciados por el lugar del que provienen que por sus logros del aquí y el ahora. Esta tendencia a percibirse a uno mismo como víctima del pasado convierte la protesta en retrógrada y reaccionaria.

La campaña «Rhodes debe caer» ilustra cómo la protesta contra los daños de la historia brinda un medio para la demanda de afirmación psicológica. Este movimiento, que empezó en la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica, en marzo de 2015, argumentaba que la estatua de Cecil Rhodes, un conocido imperialista del siglo XIX que promovió la colonización de África, debía apartarse de la vista de los estudiantes. Como de costumbre, los argumentos para que el campus se deshiciera de esta estatua no se dirigían simplemente a sus acciones en el siglo XIX, sino también al daño psicológico que esta estatua inflige al bienestar de los estudiantes en el presente. Como insistía uno de los líderes de la protesta, Kaeleboga Ramaru, «esta estatua en particular se yergue en medio de la institución y es una fuente de dolor y trauma para muchos estudiantes negros»⁶².

La campaña «Rhodes debe caer» fue también lanzada en el Oriel College, en la Universidad de Oxford, en julio del 2015. Como en el caso de la Universidad de Cape Town, los estudiantes de Oxford argumentaron que la estatua no solo les recordaba el legado de racismo, colonialismo y opresión de Rhodes, sino que también servía para volver a traumatizarles. Un miembro de la campaña, Annie Teribas, explicaba que «supone una violencia el tener que pasar junto a la estatua cada día de camino a tus clases; supone una violencia tener que sentarse rodeada de pinturas de ex-esclavistas mientras redactas tus exámenes; esto es realmente problemático»⁶³.

El lenguaje usado por algunos de los estudiantes de Oxford indica que su identidad sigue siendo definida por las injusticias de la historia. Esta idea es elaborada ulteriormente por Omar Khan, un director del grupo en defensa de las relaciones de raza The Runnymede Trust, que afirmó que para algunos estudiantes la visión de Rhodes les causaba una «profunda herida» que no «está meramente en la cabeza de la gente ni tampoco es de ninguna manera irracional». La metáfora de Khan capta una mirada que contempla la historia como fuente de permanente trauma cultural.

En épocas anteriores, el movimiento anticolonial trató de liberarse a él mismo de la carga impuesta por las injusticias históricas. El teórico anticolonial Frantz Fanon escribió que la lucha por la libertad había conducido a la «verdadera creación de nuevos hombres»; ajustar cuentas con el pasado conduce a la emergencia de una nueva humanidad. De acuerdo con esta mirada, quienes combatieron el colonialismo fueron los

hacedores de la historia, no sus pacientes permanentes. Como señala el comentarista social Kenan Malik, «allí donde los verdaderos decolonizadores trataron de deshechar el yugo de la historia, los participantes en la campaña *Rhodes debe caer* parecen haber dejado que el pasado les vuelva a colonizar»⁶⁴. Para los actuales participantes de la campaña contra la estatua de Rhodes para quienes lo que cuenta es el reconocimiento y validación de su identidad, el llamamiento de Fanon en pro de trascender el pasado a través de la constitución de una nueva humanidad representa un fenómeno ajeno.

El hecho de que la historia se haya convertido en un medio a través del cual la gente expresa y explora su victimización va ligado a la influencia de las políticas de identidad cultural. La historia legitima esta identidad, pero mientras lo hace convierte la experiencia de victimización pasada en un evento que influye en quienes se vieron envueltos en ello para siempre. Este tipo de identidades se quedan atrincheradas en la perpetuación de su condición de sufrimiento. Una vez que una identidad se basa en el sufrimiento de un daño por efecto de una injusticia histórica, es muy difícil abandonar esa sensibilidad.

La politización de la identidad cultural sirve como un recordatorio permanente de que la victimización trasciende la división generacional. La teórica política Wendy Brown (1995: 73) señala que una «identidad politizada» se «vincula a su propia exclusión» porque «argumenta sobre esa exclusión su propia existencia como identidad». Esa es la razón por la que el reconocimiento de los males pasados nunca se demostrará satisfactorio para quienes buscan una restitución. La historia nunca podrá dar marcha atrás, y una identidad basada en la experiencia de la victimización, la injusticia y el trauma no puede «reconciliarse» con su destino sin aniquilarse a sí misma. En consecuencia, el propio intento de emplear la autoridad moral de ser una víctima del trauma cultural conduce a los individuos a convertirse en cautivos de su pasado.

Las identidades construidas alrededor de las declaraciones de injusticia histórica y trauma son inherentemente defensivas y dependen de la validación continua. En consecuencia, están continuamente en busca de nuevos asuntos por medio de los cuales se pueda perseguir esa demanda de validación. Esta es la razón por la que las identidades culturales politizadas son tan sensibles incluso al más leve gesto de no reconocimiento, y en los campus, se dice con frecuencia que las amenazas se ponen cada vez peor. Desde este punto de vista, la identidad cultural de uno siempre está sujeta a violación.

Apropiación cultural

La protesta contra lo que ahora se describe como «apropiación cultural» ejemplifica cómo la imaginación contemporánea, a la defensiva e hipersensible, está en perpetua búsqueda de amenazas a las que exponerse. Las políticas identitarias son profundamente hostiles a cualquier pregunta o crítica que se dirija hacia su representación del mundo. Las declaraciones del grupo acerca de quiénes son, la representación de su pasado y su interpretación de su experiencia se presentan como una doctrina sagrada que está más

allá del debate. Este tipo de declaraciones expresan la idea de que quienes cuestionan su versión de los hechos están mostrando una falta de respeto. Incluso las indagaciones relativamente comedidas es probable que sean consideradas como ofensivas con la cultura o forma de vida de la gente. Los emprendedores culturales profesionales reivindican automáticamente una autoridad moral para pronunciarse sobre sus insignias culturales. Desde su perspectiva, la cultura es una forma de capital que ellos controlan y defienden de la apropiación por parte de forasteros.

Esta visión de la cultura de «todo o nada» lleva a menudo a conflicto. La sensibilidad defensiva que mueve la politización de la identidad ha fomentado una perspectiva en la que las diferentes culturas se contemplan como una fuente a la que solo los miembros de ese grupo tienen el derecho a acceder. La apropiación de esta fuente por miembros de otros grupos, particularmente los de una comunidad «privilegiada», ahora es algo que habitualmente se condena como equivalente a un acto de victimización u opresión. Susan Scafield da voz a este sentido de la propiedad en su estudio *¿A quién pertenece la cultura? Apropiación y autenticidad en el derecho americano* (2005). En este libro define la apropiación cultural como «tomar sin permiso la propiedad intelectual, el conocimiento tradicional, las expresiones culturales, o artefactos de la cultura de otra persona». La idea subyacente a esta definición es que los miembros de cada cultura tienen el monopolio de la propiedad sobre sus prácticas y productos, y que todos los demás deben ganarse su permiso antes de que puedan acceder a estos. Sin ese permiso, el uso y prestado de la posesión cultural puede ser considerado como un insulto o como un acto de desposesión.

El énfasis en el permiso es crítico para el discurso de la apropiación cultural. La posesión del derecho a garantizar el permiso autoriza a los emprendedores culturales a pronunciarse sobre a quién se le permite tomar prestado y usar artefactos, música, rituales o ropa de una determinada cultura. Una visión interesante de los surrealistas funcionamientos de este proceso lo brindó el hecho que las clases de yoga de la Universidad de Ottawa, en Canadá, en noviembre de 2015, se convirtieran en un blanco. Según la instructora de yoga Jennifer Scharf, que daba clases desde el 2008, la clase fue suspendida porque «varios miembros del personal y estudiantes se sintieron incómodos con los ‘problemas culturales’ vinculados a la misma»⁶⁵. «Supongo que se trata de un problema de usurpación cultural porque el yoga originariamente proviene de la India», afirmó Scharf, antes de ofrecer, pragmáticamente, que se cambiara el nombre del curso a «ejercicios de *mindfulness*».

El banal intercambio de opiniones sobre el estatus del yoga en la Universidad de Ottawa ofrece un ejemplo paradigmático de su carácter hueco y performativo. La frase «los estudiantes se sintieron incómodos con los “problemas culturales”» señala el sentimiento de que la cultura es un tema raro que es mejor eludir, para evitar provocar una reacción indignada. Por tanto, la universidad adoptó la táctica de «por si acaso» y de contención preventiva de la sensibilidad cultural. El Centro para estudiantes con discapacidad de la universidad, que organizaba la clase de yoga, decidió no correr ningún riesgo. Circuló un correo electrónico reafirmando su deseo de mostrarse sensible con las

culturas de las que se origina el yoga, dado que son ellas las que han «experimentado la opresión, el genocidio cultural y las diásporas debidas al colonialismo y la supremacía occidental»⁶⁶. Esta mezcla inculta de genocidio y opresión con diásporas es una treta de la academia para declarar «que estamos del lado de los buenos».

La Universidad de Ottawa no es en absoluto la única institución en convertir las clases de yoga en un «problema cultural». La sensibilidad hacia este tema bien puede vincularse con la campaña «Recuperar el Yoga» lanzada por la Hindu American Foundation en 2008, que está centrada en quién decide el sentido y las prácticas que se asocian con el yoga en un entorno occidental mercantilizado. El Dr. Aseem Shukla, uno de los cofundadores de la campaña, elogió a la Universidad de Ottawa por haber iniciado un debate sobre el origen del yoga y los peligros de su posible usurpación. Merece la pena señalar que nadie realmente había acusado a la profesora de yoga de una violación real de los valores culturales y prácticas de los hindús; pero la universidad decidió no correr ningún riesgo.

La cultura se ha politizado hasta el punto de que casi cualquier costumbre o práctica puede ser explotada para hacer una declaración sobre el escandaloso comportamiento de quienes supuestamente ofenden. La apropiación cultural se ha convertido en un lenguaje cotidiano para vigilar el gusto de la gente: su elección de ropa e imagen, la comida que consumen, el modo de bailar, cantar, tocar música o escribir historias. Desde la era premoderna nunca se había dedicado tanta energía a la microrregulación de la apariencia y comportamiento de la gente. La vigilancia de la cultura a menudo se comunica con un tono santurrón e incluso histérico.

La cruzada contra la apropiación cultural adquiere con frecuencia un desagradable aspecto personal en el mundo del entretenimiento. Las modelos y actrices blancas que llevan el pelo con trenzas africanas son acusadas de explotar la cultura negra. Iggy Azalea, la cantante australiana, fue atacada por rapear con «un acento propio de los negros». La cantante Selena Gomez fue crucificada por llevar un bindi. Madonna, Taylor Swift, Miley Cyrus y Katy Perry son algunas de las famosas acusadas de causar una ofensa cultural. Beyoncé representó a una actriz de Bollywood en el vídeo de Coldplay «Hymn for the Weekend», y los guerreros de las redes sociales, siempre preparados, la acusaron de cometer un crimen contra la cultura india. Cualquiera con una cuenta en Twitter se sintió con derecho a pronunciarse sobre qué podía o no llevar puesto Beyoncé. «El vídeo de Coldplay es hermoso. Es artístico y asombroso. Pero Beyoncé llevando bisutería y ropa “de estilo indio”. NO ES CORRECTO», twiteó sesgadamente una mujer blanca.

Pero en esta guerra de la minicultura sobre quién puede llevar y no accesorios de ropa india, incluso los críticos de Beyoncé se arriesgan a provocar indignación. Los denigradores blancos de Beyoncé fueron atacados por Omise'eke Natasha Tinsley y Natassja Omidna Gunasena por no lograr comprender que el vídeo brindaba una «rara oportunidad de ver hasta qué punto y cuán bellamente la negritud forma parte de la cultura del Sur de Asia»⁶⁷. Por lo que a ellas concierne, estaba bien que Beyoncé se

apropiara de la cultura asiática, pero no que un tío blanco criticara a esta famosa. «¿Es porque Beyoncé es negra?» se preguntaban, sugiriendo que la acusación de usurpación cultural era demasiado sagrada como para dejarla en manos de un mentiroso tipo blanco.

La retórica de la apropiación cultural brinda en la actualidad un guion para la representación pública de santurronería. Cuando alguien twitea que la apariencia de una popular cantante es culturalmente insensible, llama la atención sobre la conciencia del twiteador y cómo es considerado. La acusación de apropiación cultural es una forma de señalar la virtud que le da derecho al autor un reconocimiento de aprobación. La retórica moralizante que rodea a la apropiación cultural se estructura en un lenguaje de indignación desatada, y no requiere de un acto de insensibilidad particularmente grave para producir una reacción —por lo que lo realmente importante en esta representación de piedad no es centrarse en quien ofende, sino en la demostración de virtud.

En los setenta, la «apropiación cultural» era un término esotérico usado por un minúsculo círculo de académicos comprometidos con la exposición del «colonialismo cultural». La apropiación se refería al saqueo y explotación de las culturas colonizadas por parte de los poderes imperialistas y el término de «apropiación cultural» era algo inexacto que abarcaba tanto el tema de la dominación occidental de culturas coloniales como la tendencia a apropiarse de algunos de los rasgos exóticos de las sociedades africanas, asiáticas y latinoamericanas. Sin embargo, en su uso original, la «apropiación cultural» no se utilizaba para condenar a la gente por adoptar ropa, hábitos y estilos de una cultura que no fuera la suya. La condena moral del tomar prestado y la apropiación cultural surgió en los ochenta, con el auge de las políticas identitarias.

Una consecuencia del declive de la influencia de la Ilustración y los valores universalísticos fue la creciente importancia de los sentimientos culturales particularistas. Las políticas identitarias celebraron la esencia distintiva e independiente de la perspectiva de determinadas culturas. Esto puso en cuestión la conmensurabilidad de la experiencia humana y contribuyó a convertir la cultura en un lugar de perpetuo conflicto. Promovió un creciente sentido de la diferencia entre culturas y una orientación intelectual hacia una epistemología particularista.

La epistemología particularista se basa en la premisa de que solo la gente que es miembro de una determinada cultura puede comprenderla. Lo que surgió fue el proyecto de fragmentar el conocimiento en línea de la experiencia cultural. Se afirmaba que había «una forma de conocimiento femenino», una «forma de conocimiento africano», o «una forma de conocimiento masculino occidental». Este planteamiento antiuniversalista de la apropiación del conocimiento se basaba en la perspectiva de la reacción cultural conservadora del XIX ante el racionalismo, que argumentaba que las identidades particulares debían entenderse en sus propios términos y no como parte de un patrón humano universal concebido de forma abstracta. Esta perspectiva ganó seguidores en Alemania, donde la fascinación por el particularismo condujo al encumbramiento de la diferencia y alentó el abismo que divide a las culturas (Furedi, 1992: 77-79 y 235-238).

En el siglo XIX, como hoy en día, la valoración de una epistemología particularista va aparejada a la reivindicación de poseer la autoridad de hablar en su nombre. En la

práctica eso significa que solo los miembros de una determinada cultura pueden servir como voces auténticas de la misma.

En consecuencia, se afirmaba que solo las teóricas feministas tenían la autoridad epistemológica para escribir sobre mujeres, que solo las personas negras tenían el derecho a escribir sobre historia negra, y que solo los nativos americanos podían contar historias sobre su pueblo. Esta insistencia en la insalvable diferencia de la experiencia y la comprensión sirvió para legitimar su intensificación. La cultura misma, que los pensadores ilustrados percibían como fluida y un fenómeno en constante interacción y cambiante, era entonces convertida en algo rígido y fosilizado.

Fue en el contexto de la fosilización de la identidad cultural cuando el problema de la apropiación cultural se politizó. Los principales beneficiarios de la fosilización de la cultura fueron los emprendedores culturales que ahora poseían un monopolio para hablar en su nombre. En épocas anteriores, la vigilancia de las fronteras de la cultura fue un proyecto asociado a los reaccionarios decididos a sostener la pureza de su cultura. Su manifestación más extrema se produjo en Alemania durante la época de entreguerras, cuando los artistas y escritores judíos «extranjeros» fueron atacados por representar falsamente la cultura de su tierra de origen. Hoy en día, la vigilancia de las fronteras culturales se ha convertido en una actividad realizada por individuos y grupos que afirman que combaten la opresión.

En los noventa, la cuestión de quién podía escribir y sobre qué cultura surgió con plena fuerza. Por ejemplo en 1992, estalló un debate en Canadá sobre la apropiación cultural de la voz en la ficción y el ensayo. El Canada Council entró en la disputa y definió apropiación cultural como algo que significa «la representación de minorías y culturas ajenas a la propia, tanto en ficción como en ensayo». El foco de la discusión se puso en quién tenía el derecho a contar y dar voz a historias de las culturas de los pueblos indígenas. Este debate discurrió en paralelo a una controversia similar relacionada con las historias de los pueblos aborígenes en Australia.

Apenas durante los últimos años la vigilancia de la cultura ha adquirido su actual manifestación banal y cotidiana. Hoy en día la cuestión ya no va simplemente de quién tiene el derecho de hablar o escribir sobre una cultura, sino sobre cuestiones triviales que tienen que ver con quién puede llevar pendientes indios o consumir pollo satay. Esta expansión moralizante de la cultura es la inexorable consecuencia de la búsqueda por parte de las políticas identitarias de nuevas fuentes de afirmación. Las diferencias en el gusto y en los hábitos ya no se ven como un asunto personal, sino que son interpretadas como declaraciones políticas.

El tono reverencial y santurrón de los cruzados culturales se hace eco de la voz de los moralistas religiosos tradicionales. Al escribir en la página web de Everyday Feminism, Maisha Johnson informa graciosamente a sus lectoras de que «No voy a decirte automáticamente que no puedas disfrutar de la comida mexicana si no eres mexicana, o hacer una práctica inspirada en el yoga si no eres india». Lo que quiere que realicen sus lectoras es el equivalente culturalmente sensible a un pequeño rezo. Continúa: «sino que te estoy animando a mostrarte considerada con el uso de las cosas pertenecientes a otras

culturas, a considerar el contexto y aprender unas buenas prácticas para mostrarles respeto»⁶⁸.

El logro principal de la cruzada contra la apropiación es convertir toda forma de interacción cultural en un lugar potencial para el conflicto. Esta idea de apropiación tiene en sus cimientos la convicción de que la cultura es la propiedad sagrada de sus guardianes morales. Se basa en la premisa de que a menos que los artefactos culturales, las prácticas, rituales e incluso la comida se usen de una manera reverencial y respetuosa, se está cometiendo algo equivalente a un sacrilegio religioso. Este tipo de pía actitud no se aplica meramente a los rituales y símbolos religiosos, sino a rasgos de la existencia cotidiana, como lo que pone en tu camiseta o el tentempié que estás saboreando.

Pero aunque la mayoría de prácticas culturales no deben ser objeto de reverencia, algunas lo son. La demanda constante de respeto y de un comportamiento culturalmente correcto, de hecho, sirve para desensibilizar a la gente a la hora de saber cómo distinguir entre rituales y prácticas que son genuinamente merecedoras de respeto y aquellas que se pueden tomar con calma. Si la demanda de respeto por todo se vuelve automática, hacer distinciones entre prácticas verdaderamente importantes tales como un ritual religioso y el acto trivial de comerse un curry, se hace cada vez más difícil.

La cultura de la vigilancia en las universidades

Como sucede con tantas de las tendencias discutidas en este libro, el imperativo de la sensibilidad y la condena de la apropiación ha adquirido una cualidad excepcionalmente febril dentro de las universidades. Las universidades se han acomodado singularmente a los objetivos de los cruzados culturales; la mera sugerencia de que una determinada forma de comportamiento podría ofender basta para que la policía de la cultura pase a la acción. Con tanta autoridad moral invertida en detectar y exponer la apropiación cultural, no resulta sorprendente que la defensa de esta causa se haya convertido en un mercado en desarrollo. La cruzada global contra la apropiación cultural se ha transformado en una parodia de ella misma. Los airados estudiantes del Oberlin College en Ohio en 2015 organizaron una campaña contra la apropiación cultural de comida étnica por parte de su cafetería. Aparentemente, el pollo frito, los sándwiches vietnamitas, el sushi y el pollo General Tso se cocinaban de una manera irrespetuosa y culturalmente inapropiada. Al comentar que el arroz estaba poco cocinado y la ausencia de pescado fresco de los rollos de sushi, Tomoyo Joshi, un estudiante de Oberlin nacido en Japón, declaraba que era «irrespetuoso» con su cultura⁶⁹.

En las universidades, a ambos lados del Atlántico, que los estudiantes lleven sombreros mexicanos ha sido condenado como un crimen contra México. En la Universidad de East Anglia, en Inglaterra, el sindicato de estudiantes le prohibió a un restaurante mexicano dar sombreros a los estudiantes, diciendo que era racista. El estilo informal con el que una iniciativa publicitaria es tildada de racista indica que este término

se usa ahora simplemente para expresar desaprobación. En febrero de 2016, en el Bowdoin College, en los Estados Unidos, dos miembros del gobierno estudiantil fueron amenazados con procesos de destitución por organizar una fiesta de cumpleaños que tenía como motivo el tequila, en la que algunos de los invitados llevaban sombreros. Los administradores del college respondieron al instante a este supuesto acto de apropiación cultural y enviaron múltiples correos electrónicos informando a los estudiantes de que lanzarían una investigación en torno al posible caso de «estereotipación étnica». Los fiesteros fueron sometidos «a un periodo de prueba» y los invitados fueron expulsados de su dormitorio.

La transformación de una fiesta de cumpleaños privada en un crimen cultural por parte de las autoridades del Bowdoin College indica cómo la vigilancia de la apropiación cultural ha adquirido rápidamente una dinámica propia. Una vez que se dio la señal de que había tenido lugar un acto de apropiación cultural, el periódico estudiantil denunció que esta fiesta había «dado pie a tensiones por todo el campus, frustración y dolor». La vicepresidenta del Consejo de estudiantes, Michelle Kruk, dijo: «como estudiante senior que ha visto múltiples incidentes racistas en este college, estoy ahora ya muy harta, realmente harta»⁷⁰. El Consejo estudiantil rápidamente lanzó una «Declaración de solidaridad» para «alzarse por todos los estudiantes que se vieron afectados por la fiesta ‘tequila’». La idea de que todos los estudiantes se verían afectados psicológicamente por el comportamiento de sus compañeros en una fiesta privada indica que se les otorga un umbral excesivamente bajo de dolor; razón por la que la administración del college les ofrece orientación y la oportunidad de hablar de sus sentimientos en un espacio seguro.

El castigo impuesto a los estudiantes que dieron la fiesta tequila en Bowdoin es particularmente problemático para cualquiera que valore la libertad académica y de pensamiento. Demuestra una tendencia intolerante a imponer el pensamiento único sobre miembros del college. Los estudiantes responsables no solo fueron obligados a abandonar su dormitorio y se les prohibió asistir a la «Gala de la hiedra y la primavera», sino que también fueron sometidos a un programa de humillante reeducación. Se les ordenó participar en un «programa educativo facilitado por un miembro del profesorado», asistir a una «formación como observadores activos» y «se les exigió que escribieran una carta reflexionando sobre sus experiencias»⁷¹. El blanco de este castigo no fue lo que estos estudiantes hicieron, sino lo que pensaban. Que una institución que aún se refiere a ella misma como «college de artes liberales» pueda imponer un régimen de «o te conformas o callas» sobre sus estudiantes ilustra la corruptora influencia de la vigilancia cultural.

El helador efecto de la vigilancia cultural en Bowdoin lo indicó el hecho de que la mayoría de estudiantes sintieran que debían guardarse sus pensamientos para ellos mismos. Como escribió un comentarista en *The Washington Post*, los estudiantes «ahora evitan debatir» las cuestiones que surgen unidas a este asunto «por miedo a ser tildados de intolerantes». ¡Un triunfo de las artes liberales! La declaración de un estudiante de origen guatemalteco y costarricense, Brandon Lopez, se erigió como la excepción a esta tendencia. Él afirmó que había sido «un dolor de cabeza» y tildó de «farsa» el castigo

infligido sobre quienes habían dado la fiesta tequila.

El control de la apropiación refuerza divisiones y crea un incentivo para que diferentes grupos de estudiantes conviertan la cultura en un lugar de conflicto permanente. La propia expectativa de este tipo de conflicto ha llevado a una situación en la que la especulación de que una actividad pueda llevar de forma inadvertida a un acto culturalmente ofensivo ahora puede conducir a su clausura. En marzo de 2016, el Pembroke College, en la Universidad de Cambridge, canceló una fiesta planeada con el título de «La vuelta al mundo en 80 días» porque preocupaba su «potencial» en materia de apropiación cultural. La decisión la tomó el Junior Parlour Committee del college. Un correo electrónico que circuló entre los estudiantes argumentaba que era «apropiado» encontrar un «tema alternativo, para evitar la potencial ofensa que puede causar el tema “La vuelta al mundo en 80 días”». Aparentemente, la preocupación del Comité era que el acontecimiento pudiera ofender a los miembros de algún grupo étnico si los estudiantes se vestían con ropas de diferentes culturas; temían que el propio acto de llevar un vestido de una cultura diferente pudiera «ser visto incluso como racista»⁷².

Algunos estudiantes reaccionaron a las condescendientes ideas que habían conducido a la cancelación de su fiesta, y estaban indignados porque se diera a entender que «el cuerpo estudiantil no es capaz de vestirse de forma apropiada por él mismo». Otros defendieron la decisión sobre la base de que «la gente ignorante» no comprende el impacto de su «inocuo disfraz de bailarín de jazz». De todos modos, en medio del furor que rodeó a la cancelación de esta fiesta, se pasó por alto que la vigilancia de la cultura había pasado de un «crimen» real a lo que puede describirse mejor como un «pre-crime».

La situación de Cambridge se volvió aún más ridícula en mayo de 2016, cuando se planteó un pleito contra una comida de final de año de tema africano basada en el Rey León. Uno de los críticos de este supuesto caso de apropiación cultural explicó su condena del evento en los siguientes términos:

Tal vez si la iniciativa hubiera provenido de los miembros de la propia African Society de la Universidad de Cambridge, que podrían entonces haber determinado el menú y términos del intercambio cultural —en vez de ser invitados a última hora—, este evento podría haber estado bien⁷³.

La African Society de Cambridge salió al paso de la ocasión y declaró que «retractarnos va en interés de nuestra sociedad». Afortunadamente, al menos uno de los miembros de la sociedad tuvo un sentido de la proporción y afirmó: «creo que la respuesta ha sido un poco hiperdramática».

En el actual debate sobre la apropiación cultural, algunos comentaristas argumentan frecuentemente que este tipo de controversias están motivadas por la sensibilidad de los estudiantes ante este problema. Los estudiantes a menudo llaman la atención hacia casos en los que ellos sienten que se le ha faltado el respeto a su cultura. Pero lo que indican también estos ejemplos es que las autoridades universitarias han adoptado un estilo de gestión que depende de la sensibilidad cultural para la regulación de la vida académica. Muchas universidades americanas ahora mandan de rutina un correo electrónico a sus

estudiantes por Halloween advirtiéndoles de la necesidad de llevar disfraces que sean culturalmente sensibles. No resulta sorprendente que el efecto acumulativo de estos correos electrónicos sea fomentar la sensibilidad de la gente en relación al daño cultural.

A primera vista, las disputas acerca de apropiación cultural en la educación superior pueden sorprender al observador como asuntos triviales que tienen poco que ver con el futuro de la Academia. Son disputas baladíes que en algún momento darán paso al sentido común. Sin embargo, las disputas en torno a la apropiación cultural están movidas por unas fuerzas profundamente atrincheradas e institucionalizadas que alientan el conformismo en relación al sistema de valores de las políticas identitarias. Y como indica la experiencia de los últimos años, la politización de la identidad conduce a la transformación de los asuntos en problemas.

Las políticas de la cultura se orientan hacia la regulación de las actitudes y comportamiento de la gente. No tratan meramente de controlar el discurso de las personas, sino la manera en que se comportan, la manera en que se visten y sus actitudes y gustos sociales. Dicta qué valores son aceptables y cuáles no lo son. Por tanto, sirve como un instrumento para socializar a los estudiantes universitarios en sus valores.

En una era en la que las políticas culturales se han vuelto tan dominantes en la educación superior, es importante recordar que sus valores contradicen directamente los de la universidad. La universidad moderna se basa en ideales liberales que promueven una visión del universalismo. En este tipo de institución, las afiliaciones culturales tienen poca relevancia para el trabajo y actividades de académicos y estudiantes. Los académicos y científicos no se definen por sus orígenes étnicos o afiliaciones de estilo de vida: son químicos, matemáticos o historiadores cuyo trabajo se basa en valores universalistas y no vinculados culturalmente. Los académicos que buscan la verdad no tienen ni idea de adónde les llevará esta búsqueda, que es la razón por la que consideran las fronteras de la cultura como un límite a superar. Una institución como esta considera la tolerancia en relación a todas las opiniones como un valor fundacional. Lo que importa no es tu identidad, sino tus logros como académico o estudiante.

La metáfora del «espacio seguro»

En años recientes, la reivindicación de espacios seguros se ha convertido en un rasgo recurrente en las políticas de los campus. Como sucede con las tendencias analizadas en este libro, la defensa de espacios seguros en los campus evoca las novedades acaecidas en la sociedad en general. Numerosos grupos de profesionales y de militantes, incluyendo a trabajadores sociales, psicólogos, educadores, doctores, trabajadoras sexuales y funcionarios de prisiones, han expresado su apoyo a los espacios seguros. El espacio seguro a menudo se describe como un derecho humano para grupos vulnerables como los refugiados⁷⁴ y se ha integrado en el vocabulario de la protesta política del siglo XXI. Los activistas del internacional Occupy Movement, que surgieron en septiembre de 2011, argumentaban que los espacios seguros eran vitales para ayudar a sus simpatizantes a ganar confianza.

El espacio seguro es una metáfora cultural que deriva su atractivo, por encima de todo, de la importancia que las sociedades del siglo XXI atribuyen al valor de la seguridad. Este valor ahora se considera con frecuencia como un fin en sí mismo: las pasiones que antes se dedicaban a la transformación del mundo ahora se invierten en garantizar nuestra seguridad y la atribución de seguridad dota a una experiencia o producto de cualidades que automáticamente se ganan nuestra aprobación. Esa es la razón por la que tantas instituciones —tanto privadas como públicas— han diseñado la seguridad como su valor central. Esto se aplica incluso a aquellas implicadas en el negocio de combatir en las guerras y los conflictos violentos. Timothy J. Edens, un Brigadier General del ejército americano, ha argumentado que «la seguridad puede ser uno de los elementos centrales de los valores de nuestro ejército», y que espera que los soldados vean «la seguridad como parte del sistema de valores del guerrero»⁷⁵.

Esta no es la primera vez que la seguridad se convierte en un rasgo del discurso político. Ya en el siglo XVIII, en el transcurso de las turbulencias de la Guerra Civil inglesa, el filósofo Thomas Hobbes apelaba al impulso básico de autopreservación para promover una teoría del gobierno apuntalada sobre el miedo. La defensa de Hobbes de las políticas del miedo se basaba en una sofisticada filosofía utilitarista que pretendía convertir el instinto de supervivencia de la gente en un valor político. El siglo XXI no requiere una filosofía explícita para sensibilizar a las personas respecto a los requisitos

políticos de la autopreservación; el actual espíritu del survivalismo cumple esa función.

La consolidación y expansión de la mentalidad survivalista de los setenta brinda los cimientos para las actitudes que cristalizarían finalmente en la demanda de espacios seguros. Esta relación la recoge directamente el título del libro de 1987 de Anthony Fry: *Espacio seguro: cómo sobrevivir en un mundo amenazador*. La demanda de espacios seguros expresa la idea subyacente de que fuera de estos hay un mundo que es inherentemente inseguro. Pero ¿respecto a qué tipo de amenazas brindan los espacios seguros protección? No hay un consenso sobre la respuesta a esta pregunta. En los setenta se afirmaba que los gais y lesbianas necesitaban de espacios seguros para poder relajarse y ser ellos mismos sin tener que preocuparse por la animosidad violenta arrojada contra ellos por parte de la sociedad heterosexual. Las feministas también argumentaban que los espacios seguros les permitían expresarse y alzar su voz porque las protegían de las presiones y la hostilidad de la sociedad dominada por los hombres.

En otras épocas, estos primeros argumentos a favor de los espacios seguros señalaban la necesidad de protección respecto a las amenazas, que eran físicas y violentas. Pero incluso en ese momento, la principal preocupación de los defensores del espacio seguro era la necesidad de brindar una oportunidad para el cultivo, la afirmación y la protección de la identidad de los participantes. De modo que lo que hacía de un espacio un espacio seguro era que ofrecía la promesa de seguridad cultural. Hoy en día el atractivo del espacio seguro ya no está confinado a pequeños grupos de activistas que exigen reconocimiento de su identidad y estilo de vida. Cómo y por qué ha adquirido influencia en los campus universitarios es el tema de este capítulo.

Una metáfora cultural frente al miedo

Hasta los setenta, cuando la gente se refería al espacio seguro lo que tenía en mente era un fenómeno físico. En 1833, Josiah Quincy, presidente de la Universidad de Harvard, afirmaba que «sean cuales sean las disposiciones de los individuos ilustrados en favor de ampliar esta biblioteca, no tiene ningún espacio seguro, cosa que puede influir». Para Quincy el problema al que Harvard se enfrentaba era que había un insuficiente espacio que fuera lo bastante seguro para almacenar libros de la biblioteca². Uno se pregunta: ¿qué habrían hecho con la queja de una estudiante de Harvard en 2016, por la cual en nombre del espacio seguro, «se han vetado libros y prohibido temas de conversación»?⁷⁶

Desde una perspectiva sociológica, la idea del espacio seguro se comprende mejor como una metáfora cultural que se vincula a las manifestaciones del miedo existencial. Para los sociólogos, el espacio representa no solamente cualidades físicas, sino también simbólicas, psicológicas y culturales. De modo que cuando alguien afirma «Necesito algo de espacio», no se están refiriendo simplemente a distanciarse físicamente de otra persona.

Probablemente, la primera referencia a la idea de un espacio seguro en la literatura sociológica se halla en la obra de Karl Mannheim, que fue uno de los fundadores de la sociología del conocimiento. Mannheim estaba interesado en comprender la aplicación del concepto de *distancia social* a la vida cultural. A lo largo de la historia, los grupos han tratado de mantener una distancia entre ellos mismos y otros grupos, estableciendo fronteras. Estos otros a veces se consideraban contaminantes, como en el caso del sistema de castas en la India, o como una amenaza para la seguridad de la gente que vive tras las ciudades amuralladas de la Europa feudal.

La distancia social entre grupos estuvo históricamente influenciada por la democratización de la nivelación social, así como por relaciones de confianza y miedo. Mannheim (Kliminster, 2004: 29) argumentaba que el proceso de distanciamiento estaba íntimamente conectado con el miedo a la degradación social y la ansiedad en relación a los «gestos de superioridad de los demás». Las relaciones de confianza dominantes y las actitudes sociales conforman la base de los cálculos a la hora de mantener la distancia y cuánto espacio personal se requiere.

Mannheim (1957: 47) afirmaba que la distancia social podía significar tanto «una distancia externa o espacial» como «una distancia interna o mental». Él creía que el impulso hacia el distanciamiento va ligado a la necesidad de regular y controlar la ansiedad, y sugirió que el distanciamiento es «uno de los patrones de comportamiento esenciales para la persistencia y continuidad de una civilización autoritaria». La democracia, por el otro lado, «disminuye las distancias». Fue en el contexto de los miedos que emergió la época de entreguerras, y la difusión de los movimientos totalitarios, que Mannheim localiza la aspiración de un espacio seguro. Él observa:

La evolución del distanciamiento mental respecto a la distancia espacial puede demostrarse claramente en el caso del miedo. Si mantengo un espacio seguro entre yo mismo y el extraño que es más fuerte que yo, entonces, esta distancia espacial entre nosotros está contenida en la distancia mental del miedo (Ib., p. 48).

La afirmación de Mannheim de que el mantenimiento de un espacio seguro está íntimamente conectado con el miedo a la degradación social, sugiere que lo que también está en juego son las ansiedades respecto a los daños a la identidad.

Desde el análisis de Mannheim de la distancia social, la metáfora del espacio seguro se ha convertido en un ideal cultural que disfruta de apoyo institucional generalizado. Es una metáfora que es ampliamente adoptada en la esfera de la socialización —crianza del niño, guarderías, escuelas y, desde luego, en la educación superior—. Aun así, a pesar de su extendida utilización, el término mismo es rara vez analizado o definido. De hecho, no hay evidencia empírica de que un espacio seguro en realidad logre los resultados que reivindica en su defensa. Lo que parece más importante en la metáfora del espacio seguro es que se dirige a la aspiración general que el sociólogo Anthony Giddens (1991) llama «de seguridad ontológica»: la sensación de orden y continuidad frente a la incertidumbre.

En un importante estudio del uso del término «espacio seguro» en pedagogía, el

pedagogo Robert Boostrom (1998: 397) llama la atención sobre la ausencia de consenso en torno al significado de esta metáfora. Ya en los noventa, Boostrom estaba fascinado por el creciente uso de lo que él consideró como «una figura familiar, aunque en general no analizada, del discurso educativo». En aquella época él identificó el uso de esta «metáfora educativa» como una «reacción esperanzadora ante las penetrantes preocupaciones en materia de aislamiento individual en un mundo cada vez más estresante y pluralista». Sin embargo, él temía que ese espacio seguro se convirtiera en una metáfora hiperutilizada e infrateorizada en la educación superior, cuya aplicación podría ser contraproducente para el aprendizaje.

Llegada la época en la que Boostrom llamaba la atención hacia la silenciosa ascendencia de la idealización de la metáfora del espacio seguro, ya era ampliamente celebrado por sectores de la profesión docente como un importante medio para la educación de los niños y de los jóvenes.

Por ejemplo, la escritora y académica Margaret Randall (1991: 141) se entusiasmó con la contribución que el uso del espacio seguro significó para su experiencia didáctica. Ella afirmaba que los miembros de su clase necesitaban sentirse seguros para «expresar sus opiniones sin miedo a la desaprobación o las represalias», y citó a uno de sus estudiantes, que había escrito en una redacción: «el concepto de ‘espacio seguro’ me permitió hablar sobre mí mismo y asumir riesgos que nunca habría asumido de otro modo». La afirmación de que los jóvenes requieren de un ambiente de aceptación en el que puedan hablar sobre ellos mismos para aprender es algo ampliamente respaldado en pedagogía.

Desde los noventa, la afirmación de que la provisión del clima de tolerancia, validación y respeto que ofrece el espacio seguro mejora el proceso de aprendizaje y permite a los estudiantes desarrollar sus ideas y percepciones es algo que rara vez se cuestiona. Y aun así, los supuestos beneficios pedagógicos de la enseñanza en un espacio seguro siguen sin ser demostrados por parte de la investigación empírica. Más de una década después del estudio de Boostrom del auge de esta metáfora educativa, Betty J. Barrett, de la Universidad de Windsor, en Canadá, publicó una panorámica crítica de la literatura existente sobre este tema. Ella (2010: 1) señalaba que la afirmación de que «el aula puede, de hecho debe, ser un espacio seguro para promover la implicación del estudiante y mejorar sus resultados académicos» era «penetrante en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura» a pesar de «la escasez de evidencia que documente la efectividad de las aulas como espacio seguro en el logro de estas metas». Barrett señaló que lo que resulta curioso respecto a la aceptación de estos supuestos beneficios del espacio seguro no era solo la ausencia de evidencia de los mismos, sino también una falta de acuerdo acerca de qué es lo que se entiende por seguridad.

Barrett llamó la atención sobre un tema recurrente en la literatura sobre el espacio seguro, que era que la provisión de un entorno en el que los estudiantes se sintieran lo bastante seguros como para desplegar sus opiniones y reconocer su vulnerabilidad no solo haría que se sintieran seguros y validados, sino que también mejoraría su aprendizaje. Barrett indicó que «el aula segura por lo común se define como un espacio

metafórico en el que los estudiantes están lo bastante cómodos como para adoptar riesgos sociales y psicológicos expresando su individualidad (particularmente sus pensamientos, creencias, opiniones, experiencias y creatividad)». Sin embargo, ella señalaba que esta idea ampliamente sostenida carece de toda base en la investigación empírica seria:

Aunque los educadores afirmen que la seguridad es esencial para mejorar el aprendizaje del estudiante, yo no fui capaz de identificar ningún estudio empírico en la literatura que evaluara el impacto del espacio seguro en los resultados educativos específicos de los estudiantes (Ib., p. 3).

A pesar de sus supuestos beneficios educativos, hay poca duda de que las prácticas asociadas con el espacio seguro evocan positivamente la perspectiva de los jóvenes. En un informe, los estudiantes indicaron que la característica número uno que ellos asociaban con un ambiente seguro de aprendizaje era que su profesor no era sentencioso, ni tendencioso y era abierto. A diferencia de ello, la característica que identificaron con un aula insegura (Holley y Steiner, 2005: 56 y 58) era un formador que fuera «crítico hacia los estudiantes» y «tendencioso, testarudo o sentencioso». La respuesta de los estudiantes a este informe indica que lo que implica un espacio seguro para ellos es un entorno en el que su identidad sea validada y sus opiniones no sean cuestionadas. Como concluyó Barrett (2010: 4), «desde la perspectiva de los estudiantes, la seguridad en el aula se define por la aceptación acrítica de sus contribuciones, tanto por parte de sus profesores como de sus compañeros».

Que los estudiantes universitarios se sientan atraídos por las prácticas que normalmente se defienden como virtudes del espacio seguro no es sorprendente. Desde una edad temprana, los niños en la escuela son socializados en los valores pedagógicos dominantes de la empatía, la autoestima y el respeto incondicional de la opinión de los demás. A ambos lados del Atlántico, se dice que la baja autoestima de los niños es la responsable virtual de cualquier problema educativo. Esta es la razón por la que en el Reino Unido, se describe con frecuencia la *autoestima* como un valor central. Desde los noventa, el Currículo Nacional británico valora la necesidad de los niños de interiorizar «el valorarse a ellos mismos» como uno de los valores fundamentales que deben interiorizar (Furedi, 2009: 100-102).

Con tanto tiempo y recursos dedicados a validar la identidad de los jóvenes, no es sorprendente que ellos sientan que tienen el derecho a ser validados. De modo que, cuando llegan a la universidad, consideran el entorno de aula ideal como uno en el que ellos sientan que sus yoes y sus opiniones son aceptadas y validadas. Tal vez muchos universitarios nunca hayan oído hablar del espacio seguro, pero su socialización les ha predispuesto a esperar que las instituciones validen su identidad. Y al contrario, muchos universitarios consideran la crítica seria y el debate como un reto inaceptable para su persona.

Una cruzada contra el juicio

Que los estudiantes universitarios identifiquen un entorno de espacio seguro con un profesor que no sea sentencioso no es sorprendente. A lo largo de su escolarización han sido educados con la impresión de que su sensación de seguridad personal es validada, no juzgada. En muchos aspectos, las escuelas de primaria y secundaria han adoptado unas prácticas que el sociólogo Talcott Parsons ha definido como una terapia permisiva. En una relación terapéutica clásica, los pacientes son exentos de juicio y crítica. Las permisivas terapias tratan de validar la experiencia de la gente para hacerla sentir mejor. Desde los setenta, estas prácticas han migrado de un entorno clínico a otras instituciones. Como indican los estudios del giro terapéutico de la educación, el uso de un estilo didáctico permisivo, no sentencioso y validante, a menudo es defendido como una buena práctica (Ecclestone y Hayes, 2009).

La promoción de la falta de crítica ya no está confinada a las instituciones de educación. En las sociedades angloamericanas ha sido interiorizada por el público general. Como concluía un exhaustivo informe sobre la cultura política americana, el «A pesar de todo, no juzgues» se ha convertido en el undécimo mandamiento de la clase media americana. Alan Wolfe (1998: 54), el autor del estudio, señaló que «los americanos de clase media evitan emitir un juicio sobre cómo los demás actúan y piensan». Mientras que algunos interpretan el no juzgar el comportamiento de los demás como un rasgo atractivo de una sociedad abierta, es mucho más probable que represente el declive de todo genuino debate y crítica en la vida pública americana.

La adhesión por parte de los jóvenes a esa afirmación evoca la influencia de su socialización. Dichos sentimientos son comunicados explícitamente por algunos de los estudiantes más expresivos e idealistas, que han interiorizado una narrativa que apareja su actitud con el hecho de sentirse lo bastante seguros como para pasar a la acción. Como señaló Chloe Lew, una universitaria de la UCLA, en su relato de las revelaciones a las que había llegado en el college: «Es probable que nunca hubiera entendido estas cosas si no me hubiera sentido segura hablando de ellas —si no hubiera sentido que mis experiencias y opiniones no serían invalidadas por parte de mis compañeros y profesores —»⁷⁷. Cuando concluyó su relato con las palabras de que esos espacios seguros «nos dan poder», estaba llamando la atención sobre el hecho de que ella, y muchos compañeros suyos, creen que la prerrogativa de su capacidad para la acción independiente es la provisión institucionalizada de seguridad.

Es importante subrayar que la principal razón por la que los inteligentes estudiantes de universidad poseen tales actitudes positivas hacia las prácticas adscritas a los espacios seguros es porque estos encarnan los valores en los que ellos han sido y siguen siendo socializados. Es más, muchos de sus educadores en la universidad siguen promoviendo estos valores. Un relato de una mesa redonda organizada para brindarles a los estudiantes la oportunidad de debatir los espacios seguros en la Universidad de Quinnipiac en Hamden, Connecticut, en diciembre de 2015, es paradigmática a este respecto. La mayoría de estudiantes que intervinieron trataron de dar voz a lo que significaba para ellos «espacio seguro» y tendían a sugerir que servía como un vehículo para ayudarles a respetarse el uno al otro. Pero fueron los miembros del profesorado que asistieron

quienes brindaron una narrativa coherente. Un profesor de psicología afirmó que «los espacios seguros tratan, en última instancia, sobre dar a cada individuo lo que necesita para sentirse cómodo con su propia identidad». Un profesor de sociología concluyó el procedimiento indicando «lo importante que es para los estudiantes sentirse seguros y cómodos dentro de sus aulas»⁷⁸. La idea subyacente es que la seguridad del aula de esta pequeña institución rural no puede darse por sentada, sino que requiere de la ayuda de los profesores para crear espacios seguros. Esta fue la lección que se llevaron consigo muchos estudiantes gracias a este evento.

La exhortación a sentirte cómodo con tu identidad ha adquirido una forma mucho más explícita y sistemática entre los defensores de las políticas culturales. Desde su perspectiva, la validación de la identidad individual y de grupo tiene el carácter de deber sagrado. Las políticas identitarias son profundamente hostiles a cualquier cuestionamiento o crítica que vaya dirigida a su representación del mundo. Las afirmaciones de grupo respecto a quiénes son, su versión del pasado y la interpretación de su experiencia, se presentan como una doctrina sagrada que está más allá de todo debate. Este tipo de reivindicaciones expresan la idea subyacente de que quienes cuestionan su historia están mostrando una falta de respeto. Incluso las críticas relativamente contenidas es probable que sean desestimadas como insensibles y ofensivas para la cultura o la forma de vida de la gente.

Desde el punto de vista de las políticas identitarias, la ausencia de juicio es uno de los rasgos más atractivos de un espacio seguro. Este punto es explícitamente reconocido por muchas universidades, que advierten de su compromiso con este valor central. La «Declaración de valores» de los Servicios para el Estudiante de la Universidad de St Andrews promete «reflexionar activamente» sobre esta «práctica de asegurar que nuestro entorno esté libre de prejuicios»⁷⁹. Una página web que publicita «20 valiosos colleges con espacios seguros» se enorgullece de hacer lugar para el programa de espacio seguro de la Universidad de Colorado Mesa, que «hace hincapié en la importancia de crear un espacio libre de prejuicios y no tendencioso para que los estudiantes tengan una plataforma abierta para cualquier inquietud en materia de los prejuicios que puedan estar experimentando». Los organizadores indican que, a pesar de que este programa esté «relacionado con las personas LGTB», no especifica que «el refugio esté orientado hacia un determinado grupo de personas»⁸⁰. Los espacios seguros dirigidos por la universidad regularmente publicitan la idea de zonas seguras que sirven como refugios respecto al juicio. «Las zonas seguras brindan una vía para que los individuos LGBTQ puedan identificar lugares y personas que sean de apoyo, sin prejuicios y que den la bienvenida a diálogos abiertos en relación a estas cuestiones» declara la Universidad del Estado de Montana, en el anuncio de su Zona segura.

La asimilación de sensibilidades terapéuticas validantes por parte de la educación superior tiene importantes implicaciones para la gestión de su cultura intelectual. No juzgar se considera ahora como una virtud positiva que mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Y eso es un problema para cualquiera que se tome

seriamente el sistema de valores de la educación universitaria liberal. Que el acto del juicio humano, que ha estado vinculado históricamente a la creación de la moral, las decisiones políticas y el desarrollo intelectual, se contemple ahora bajo esa luz negativa es testimonio del extrañamiento de la universidad respecto a sus valores humanistas y de reflexión crítica.

Desde el punto de vista del enfoque liberal y humanista de la educación y la vida intelectual, el juicio no es meramente una respuesta responsable a las creencias y comportamiento de los demás: es un deber público. Los ciudadanos que se juzgan entre sí demuestran que se toman en serio las ideas del otro hasta el punto de reflexionar sobre ellas, evaluando sus puntos fuertes y débiles y criticándolos. Sin juicio, un diálogo abierto y sincero se hace imposible. Basándose en la *Crítica del juicio* de Kant, Hannah Arendt escribió acerca de una «dilatada manera de pensar, que en tanto que juicio sabe cómo trascender sus propias limitaciones individuales». La exposición al juicio nos cuestiona — y sí, a veces no hace sentir muy incómodos— pero también nos ayuda a comprender los puntos fuertes y débiles de nuestros argumentos y a aprender de los demás.

Según los defensores de los espacios seguros, el acto de juzgar socava la autoestima de la gente y alienta la estrechez de miras. De hecho, Arendt (2006: 217-218) sostiene que juzgar juega un papel central a la hora de divulgar a los individuos la naturaleza de su mundo público: «la de juzgar no es una más, sino la más importante actividad en la que se produce este compartir-el-mundo-con-los-demás». Juzgar no significa simplemente el desprecio de la creencia de otra persona: «el poder del juicio descansa sobre un acuerdo potencial con los demás». Y el potencial positivo de un acto de juicio depende del grado en que este está basado en la experiencia, la reflexión y la imparcialidad. No todos los juicios son de igual valor y, como Arendt (2006: 237) destaca, la calidad de un juicio «depende de su grado de imparcialidad». Pero las valoraciones parciales y apresuradas no son un argumento contra el juicio sino únicamente para adoptar una actitud más responsable hacia el mismo.

El ejercicio del juicio tanto por parte de los académicos como los estudiantes es una prerrogativa para el florecimiento de la universidad moderna. La puesta a prueba de ideas, el cuestionamiento de las opiniones de los colegas, y la búsqueda de claridad intelectual requieren de libertad de juicio. La propia idea de la libertad académica se apuntala en el reconocimiento de que el ejercicio del juicio no puede ser limitado sin comprometer con ello la erudición y su vocación. Dentro del contexto de una relación académica, los estudiantes y el profesorado deben estar preparados para que sus ideas y opiniones sean juzgadas por los demás. Los intentos por eludir el juicio o limitar su ejercicio solo pueden comprometer la calidad de la educación superior.

Ahora, una vez más, la gente ha usado su libertad para juzgar de forma irresponsable. Toda universidad tiene su corte de académicos egotistas y estudiantes insensibles. De todos modos, su presencia no justifica que se socaven los propios fundamentos que rigen la universidad. Es tarea de los académicos asegurarse de que el debate y la discusión se conduzcan de forma que lo que se ponga en cuestión y se juzgue sean las ideas y no la persona que las plantea. La distinción entre este planteamiento y el del sistema de valores

del espacio seguro es fundamental. El ejercicio del juicio no se dirige hacia la gente, sino hacia las ideas; su objetivo es trascender lo personal. *A diferencia de este, el sistema de valores de la ausencia de juicio considera que el acto del juicio va dirigido hacia la identidad del individuo y asume que todo es personal.* Su egocéntrico fracaso a la hora de distinguir los asuntos personales de los externos muestra huellas de un narcisismo cultural.

¿Por qué el acto público del juicio se ha devaluado culturalmente? Hasta cierto punto, la devaluación del acto del juicio está influenciada por unas corrientes intelectuales que son escépticas respecto a las afirmaciones del conocimiento y argumentan que deben respetarse las opiniones de todo el mundo. Estas corrientes relativistas a menudo denuncian a la gente con opiniones fuertes como «esencialistas» y «fundamentalistas». Una fuente más importante para la devaluación del juicio es la influencia de la creencia en que la gente carece de resiliencia para lidiar con la crítica.

Esta creencia es ampliamente defendida por los denominados expertos en crianza y los educadores de la primera infancia. Los profesores son formados para que eviten criticar explícitamente a sus alumnos y para practicar técnicas que validen a los miembros del aula. Como señalamos antes, la gente a menudo es percibida como carente de la capacidad para relacionarse con la decepción y la crítica; de hecho, en los Estados Unidos, el sentimiento de que «la crítica es violencia» ha adquirido una significativa influencia en los campus y entre las élites culturales de la nación (Rauch, 1993: 6). El juicio se presenta a menudo como una forma de violencia psicológica, especialmente si se aplica a los niños; el sociólogo Richard Sennett (2003: 98) evoca este sentimiento cuando escribe sobre las «devastadoras implicaciones de la emisión de juicios sobre el futuro de la persona».

Una cruzada contra el pensamiento crítico

La devaluación del juicio y la adhesión positiva a la validación obligatoria tienen un formidable impacto sobre la educación académica. Los informes de los estudiantes universitarios indican que a menudo son «muy críticos con el profesorado que no ha promovido lo que los universitarios consideran que es un “entorno seguro”» (Barret, 2010: 3). Los académicos que practican un estilo didáctico socrático y exponen a sus estudiantes a una rigurosa presión intelectual son a veces acusados de crear un entorno incómodo para el aprendizaje. Aun así, las principales características que se dice que definen un espacio seguro a menudo van a contracorriente de prácticas y valores que son centrales para las tradiciones ilustradas de formación académica.

La enseñanza y el aprendizaje académicos implican análisis, cuestionamiento, debate y adopción de riesgos. Ninguna de estas actividades es particularmente «segura» —a menudo conducen a los aprendices académicos hacia direcciones incómodas y, en vez de validar, fuerzan a la gente a confrontarse con sus limitaciones.

Boostrom (1998: 399) ha señalado que desde «Platón, pasando por Rousseau y

llegando hasta Dewey», la formación de los estudiantes ha llevado a la dolorosa experiencia de «abandonar un estado anterior en favor de una nueva manera de ver las cosas». Él pregunta: «ser interrogado por Sócrates evocaría muchas sensaciones, ¿pero la sensación de seguridad sería una de ellas?». Boostrom afirma que «las expectativas por parte de los estudiantes de hallar seguridad, comodidad y aceptación libre de juicio en sus contribuciones en el aula, así como las afirmaciones por parte de los profesores de que pueden garantizar este tipo de cosas, contradice el rol esencial del aula como un espacio para el diálogo crítico y el intercambio».

Las cuestiones planteadas por Boostrom subrayan lo que es probablemente una de las mayores deficiencias de las prácticas educativas adscritas a la política del espacio seguro: que va directamente en contra del núcleo del pensamiento crítico. Las propias e inseguras prácticas de demostrar, cuestionar, discutir y obligar a la gente a explicarse sirven como un medio para la clarificación intelectual y la cristalización del pensamiento crítico. Por el contrario, «entendido como la evitación del estrés, la metáfora del “espacio seguro” expulsa de la vida en el aula todo impulso para la reflexión crítica», sostiene Boostrom (1998: 406). Explica:

Una cosa es decirles a los estudiantes que no deben reírse por plantear una pregunta u ofrecer una respuesta equivocada. Otra distinta es decir que el estudiante nunca deba ser consciente de su propia ignorancia. Una cosa es decir que los estudiantes no deben ser denigrados por una preferencia personal o acosados porque tengan una opinión impopular. Otra distinta es decir que los estudiantes nunca deben ser preguntados sobre la razón de que sus referencias y opiniones sean diferentes a las de los demás. Una cosa es decir que los estudiantes deben ser capaces de mostrarse a sí mismos. Otra distinta es decir que siempre deba gustarles lo que se les muestra.

El coste de las políticas del espacio seguro no puede medirse simplemente en términos de su conformista influencia sobre los jóvenes. La degradación del rol del juicio fomenta un clima en el que se desalienta en los miembros de la comunidad académica que critiquen y cuestionen constantemente las opiniones e ideas de los demás. La institucionalización del aula segura inmuniza a los estudiantes a la hora de ser expuestos a presiones intelectuales y críticas que son necesarias para adquirir la capacidad de pensamiento y juicio independientes.

Boostrom también está justamente preocupado por el potencial que tienen las políticas de espacio seguro para censurar las opiniones y sentimientos críticos. Rememora un curso de formación docente sobre Diversidad cultural en el que hizo de observador, en el que el profesor pidió que se respetara la contribución de todos los estudiantes. Los estudiantes interpretaron que eso significaba que debía refrenarse toda expresión de desaprobación o crítica; el requerimiento «había pasado a ser entendido como una prohibición general de valorar de forma crítica el trabajo de otra persona o incluso expresar la creencia de que el logro de otra persona podría ser mejor».

Una vez que respetar y valorar las opiniones de los demás constituye un principio fundacional de la interacción que rige un espacio seguro, se vuelve seriamente difícil cuestionar y criticar. Es más, la primacía de un sistema de valores centrado en la validación y la ausencia de juicio promueve un ambiente en el que los individuos que

poseen opiniones que van contracorriente respecto al consenso dominante se sienten constantemente bajo presión para autocensurarse. En un escenario dedicado a hacer que la gente se sienta cómoda, es probable que quienes poseen ideas incómodas se las guarden para ellos mismos. Como explicaba una joven sobre su acto de autocensura:

Me avergüenza admitirlo, pero sumisa y responsablemente suelto todas las respuestas que estos profesores quieren escuchar. Era lo bastante cínica como para reconocer que llevar la contraria solo perjudicaría mi nota, pero también lo bastante impresionable como para «olvidar» a conveniencia mis opiniones críticas⁸¹.

La autocensura es un acto ambiguo que rara vez es consciente. Aunque a menudo empieza como un acto de «olvido» conveniente, frecuentemente conduce a una *acomodación* al consenso dominante. La mayoría de comentarios sobre censura en disputas en el campus tienden a señalar una serie de limitaciones explícitas en cuanto a lo que la gente puede decir. Sin embargo, una consecuencia mucho más insidiosa del sistema de valores que prima la seguridad es que desalienta a la gente a la hora de expresar sus opiniones si no se consideran «seguras». Los estudiantes que desean una vida fácil a veces usan la autocensura en las aulas de forma oportuna. Algunos académicos —especialmente en una etapa temprana de sus carreras— han optado por quedarse para ellos mismos sus ideas para evitar marear la perdiz. Este tipo de calculadas reacciones a la controversia siempre han existido en las universidades. De todos modos, lo que es un fenómeno relativamente nuevo es una situación en la que los estudiantes sienten una pérdida en materia de cómo articulan sus opiniones sobre temas considerados controvertidos por parte de los defensores del espacio seguro.

Son demasiados los estudiantes que se sienten inhibidos a la hora de usar sus seminarios para plantear sus opiniones y en vez de eso optan por discutir las silenciosamente con amigos en situaciones informales. Tras una clase que di en mi universidad en noviembre del 2014 sobre el tema de la libertad de expresión, un grupo de universitarios se dirigió a mí para pedirme consejo sobre cuán abiertos podían ser al criticar las normas dominantes. Lo que me pareció significativo no fue simplemente su consciente dificultad para hablar claro, sino que les molestaba y querían encontrar su voz. Desafortunadamente, sus dudas a la hora de analizar abiertamente sus ideas no es solo una cuestión personal, sino el resultado de una cultura que prima la seguridad y margina el pensamiento crítico genuino.

Muchos defensores de las prácticas del espacio seguro niegan indignados que su enfoque del debate y la discusión debilite el pensamiento crítico y promueva un planteamiento blando de la discusión académica. Pero en un entorno que se enorgullece de brindar un espacio en el que los estudiantes saben que no se enfrentarán con una crítica que les cuestione seriamente a ellos y sus identidades, lo que asegura es la aceptación formal y la validación de opiniones insípidas.

En los últimos años, la práctica extensiva de la autocensura se ha convertido en la agresiva convicción de que el derecho de la gente a la validación obligatoria y el respeto les otorga el derecho de transformar el concepto de espacio seguro en una institución que

posee el poder de vetar a oradores y acallar discusiones de toda idea que parezca no respetuosa y ofensiva. Es esta novedad —la politización del espacio seguro— lo que abordaremos ahora.

La politización del espacio seguro

Hasta hace relativamente poco, la metáfora del espacio seguro raramente salía en las noticias y no servía como un tema de deliberación pública y controversia. Tras su surgimiento en los setenta, la idea del espacio seguro rara vez se analizó más allá de los círculos del feminismo y activistas gais y lesbianas; en los ochenta, la idea migró de la política de género y sexual al terreno de la pedagogía pero, como señaló Boostrom en 1998, rara vez se reflexionó sobre ello en tanto que un tema explícito de indagación intelectual.

Para comprender la introducción del espacio seguro en el discurso público realicé una investigación de la base de datos Nexis sobre vocabulario de los periódicos en inglés. La investigación encontró 1.104 ejemplos de artículos de periódico que contenían el término «espacio seguro» en sus titulares. La primera referencia al espacio seguro dentro del contexto de la educación superior apareció en agosto de 1999⁸². A lo largo de la década posterior, la mayoría de referencias al espacio seguro en el contexto de la educación superior tienen que ver con la necesidad de proteger a los estudiantes gais, lesbianas, transgénero y bisexuales de los «epítetos e insultos»⁸³. Hasta el 2005 hubo relativamente pocos titulares de periódicos que subrayaran el término «espacio seguro». De todos modos, desde 2005 en adelante hubo 1.043 resultados, de los cuales más de la mitad — 531— se publicaron entre marzo del 2015 y marzo del 2016.

El interés mediático en las controversias que rodean a las reivindicaciones en pro de los espacios seguros ha escalado desde esa época⁸⁴. Este período es testigo de un significativo auge en las controversias y protestas en los campus alrededor de la libertad de expresión, la libertad de cátedra, la exigencia de advertencias de contenido, los llamamientos a vetar a determinados oradores y en pro de retirar símbolos y prácticas culturales cuestionables. Muchas de estas campañas han vinculado su causa a la defensa del espacio seguro.

La idea de un espacio seguro, a la que subyace la promoción de prácticas pedagógicas conformistas, es una cuestión que una significativa minoría de académicos serios experimentan como un insulto a su vocación. En consecuencia, algunos de ellos expresan públicamente su desasosiego. Por ejemplo, Judith Shapiro, ex-presidenta del Barnard College, advertía que «para promover la madurez real de los estudiantes, los colleges deben dejar de ayudarles a evitar todo aquello que les incomode u ofenda». Shapiro fue más allá y dijo que el sistema de creencias del espacio seguro constituye un «obstáculo para el desarrollo del valor auténtico»⁸⁵. La intervención pública de un puñado de vehementes académicos críticos con el espacio seguro contribuyó al

continuado interés en el tema.

Se puede decir que la principal razón por la que la cuestión del espacio seguro ha ganado tanta importancia en los últimos años es porque se ha politizado cada vez más. Como señalé con anterioridad, originariamente el término implicaba un lugar de refugio para personas que se enfrentaban al racismo, al sexismo o a la hostilidad antigay, mientras que en los ochenta, el «espacio seguro» pasó a usarse como una práctica pedagógica orientada a ayudar a los individuos vulnerables y minorías a ganar confianza y voz. Como ha argumentado Nadine Strossen, profesora de Derecho y exdirectora de la American Civil Liberties Union, el sentido de esta metáfora ha cambiado para significar protección respecto a «la exposición a ideas que le incomodan a uno»⁸⁶.

La transformación del espacio seguro de una práctica pedagógica a una forma de cuarentena contra el juicio y la crítica va en paralelo a una visible tendencia a politizarlo. Por ejemplo, desde que el Occupy Movement de 2011 adoptó los espacios seguros como uno de los principios organizacionales fundamentales. La página web de Occupy Wall Street muestra la imagen de una mujer que sostiene un cartel que afirma: «En construcción: espacio seguro». Esta declaración, titulada «Todo el mundo tiene el derecho a ocupar espacio, de forma segura», implícitamente redefine el espacio seguro como un derecho humano. Argumenta que «trabajar horizontalmente para hacer unos espacios más seguros» es su «principio central de solidaridad»⁸⁷.

Los movimientos de protesta Occupy a lo largo del mundo occidental han promovido políticas explícitas de espacio seguro. Estas políticas tratan de regular la distancia social y las fronteras psicológicas entre la gente. El lenguaje usado para articular las políticas de espacio seguro frecuentemente emplea las metáforas del espacio, la distancia y las fronteras. Occupy Bristol exige respeto por «las fronteras psicológicas y emocionales de la gente» declarando: «*Hazte responsable* de tus propias acciones y seguridad, así como de la seguridad de quienes están a tu alrededor». Las políticas de espacio seguro de Occupy Londres advierten: «respetemos mutuamente las fronteras psicológicas y emocionales de cada cual», y «sé consciente del espacio que tomas y de las posturas y privilegios que traes»⁸⁸. Occupy Londres se tomó tan seriamente los principios de espacio seguro que se propuso asegurar que toda asamblea del campamento empezara abordándolos.

El destacable énfasis que Occupy hace en el espacio seguro y la regulación de las fronteras emocionales es sintomático de lo que Mannheim identificaba como la íntima conexión entre el distanciamiento social y la ansiedad y el miedo. Sus políticas del espacio seguro están diseñadas para brindar una solución terapéutica para las inquietudes de las personas cuya identidad necesita de validación. «Reconocemos que intentamos no juzgar», informa a los potenciales miembros de su espacio seguro Occupy Londres. Para reforzar su régimen de espacio seguro Occupy Londres incluso tenía un «equipo de tranquilidad».

Y aun así, a pesar de los intentos por representar el espacio seguro como un ambiente relajado y no agresivo, una vez que se ha politizado puede usarse de maneras que

contradicen su sistema de creencias, basado en la validación automática. La politización del espacio seguro ha convertido lo que previamente se presentaba como una medida defensiva diseñada para brindar un refugio a quienes lo buscan en un arma ideológica ofensiva. La afirmación de que uno se siente inseguro e intimidado se utiliza ahora como justificación del uso de la acción contundente contra los demás. Este fue el tratamiento con el que se encontró la activista de los derechos humanos Maryam Namazie, cuando trató de dar una charla sobre el Islam radical en la Universidad Goldsmith en Londres. Los miembros de la Islamic Society de esta universidad apagaron su proyector e interrumpieron su charla, afirmando que Namazie había «violado su espacio seguro»⁸⁹.

El lenguaje usado para justificar la intimidación de Namazie muestra que la seguridad se ha convertido en un valor que puede ser adoptado por diversas causas políticas de hecho contrapuestas. En un post de Facebook, los miembros de la Islamic Society de Goldsmith escribieron:

La universidad debe ser un espacio seguro para todos los estudiantes. Las opiniones islamóforas como las propagadas por Namazie crean un clima de odio e intolerancia hacia los estudiantes musulmanes. La universidad debe ser un ambiente seguro para todos los estudiantes, incluyendo a los musulmanes en este sensible momento⁹⁰.

La práctica de emplear el ideal del espacio seguro para justificar que se acalle a oradores no está de ninguna manera confinado a la Universidad de Goldsmith. Los grupos que se dedican a vetar a los oradores que les hacen sentir incómodos frecuentemente usan el argumento de que si se permite que proceda el evento, se pondrá en peligro su espacio seguro.

En la Universidad de Edimburgo, un estudiante fue acusado de violar las reglas del espacio seguro y se enfrentó a la expulsión durante una reunión del consejo porque había levantado las manos durante un debate. Imogen Wilson, la vicepresidenta de asuntos académicos de la asociación de estudiantes de la universidad, había levantado simplemente las manos en desacuerdo con unos comentarios realizados durante la reunión. Sus acciones violaban la política del consejo de contener los gestos hechos con las manos que «denoten desacuerdo» o «indiquen desacuerdo con una idea o ideas que se hayan expresado»⁹¹.

Una de las consecuencias de la politización del espacio seguro es que su significado se va ampliando continuamente y va abarcando afirmaciones más generales en pro de la seguridad. En una época, el término se refería a un área física específica, normalmente una sala, en la que los estudiantes se sentían cómodos para discutir sus problemas. Ahora, abarca toda la universidad. Esto es a lo que se referían los miembros de la Islamic Society de Goldsmith, cuando afirmaban que la «universidad debería ser un espacio seguro para todos». Esta inflación conceptual del espacio seguro se introduce con frecuencia en los documentos de políticas sobre el tema. Por ejemplo, el Union Council del Imperial College, de Londres, tiene unas «Políticas de espacio seguro», que «abarcen todos los lugares gestionados por el sindicato». De forma similar, las «Políticas de espacio seguro» del Sindicato de Estudiantes del King's College de Londres abarcan

«todo espacio KCLSU [por sus siglas en inglés], o evento»⁹². Los defensores del espacio seguro sostienen a menudo que debería abarcar todas las aulas⁹³.

La inflación conceptual del espacio seguro y su politización se basan en el reconocimiento de que la seguridad goza de un estatus único en tanto que un valor incontestable. Como señalamos antes, la deificación de la seguridad permea cada aspecto de la vida social. En consecuencia, los llamamientos basados en garantizar la seguridad es probable que logren una escucha positiva.

El llamamiento a la seguridad se ha convertido en un recurso cultural al que pueden vincularse diversas campañas. En algunos casos, ambos lados de una disputa política tratan de apelar al mismo valor de la seguridad. Cuando un grupo de activistas estudiantiles de Goldsmith ocupó el Deptford City Hall en marzo del 2015, inmediatamente implementó una política del espacio seguro; y aun así un grupo de estudiantes que lanzó la petición de terminar con la ocupación acusó a sus adversarios de no respetar su espacio seguro. Los ocupantes fueron acusados de «agresivos e intimidatorios» a pesar de haberlo declarado un «espacio seguro»⁹⁴. Ambos se basaron en el espacio seguro para legitimar su postura.

Las reivindicaciones que se oponen al espacio seguro indican que, una vez que se ha politizado, la seguridad puede ser un foco de división y conflicto. En particular, la interiorización del espacio seguro por parte de las políticas de la identidad cultural puede tener consecuencias divisoras. El espacio mismo puede convertirse en un foco de competición en el que los grupos llegan a sentir que su seguridad depende de excluir a la gente que no es como ellos.

El potencial divisor del ideal del espacio seguro fue expuesto a finales del 2015 y principios del 2016, cuando los estudiantes universitarios afroamericanos plantearon la exigencia de espacios seguros segregados en varios campus de Estados Unidos. Aquí, la cuestión del espacio seguro adquirió una dimensión explícitamente racializada. Por ejemplo, en el Oberlin College, los estudiantes exigieron que los «espacios del campus del Oberlin College fueran diseñados como un espacio seguro para los estudiantes que se identifican como africanos».

En el contexto de la politización de la identidad, el sistema de valores del espacio seguro inexorablemente conduce a la práctica de la segregación cultural. En los Estados Unidos se ha producido una creciente demanda de dormitorios solo para negros. La vivienda autosegregada para los africanos americanos y otras minorías se ha institucionalizado en Berkeley y en el MIT. En el Reino Unido un movimiento similar se ha establecido en el alojamiento solo para LGTB. Los estudiantes LGTB de las Universidades de Birmingham, Central Lancashire y York pueden residir en dormitorios espacios seguros, lejos de sus compañeros heterosexuales⁹⁵. Incluso los académicos han caído en el agujero de la segregación. En el Reino Unido el comité de igualdad del sindicato de la universidad y el college decidió que sus miembros académicos que fueran blancos, hombres, heterosexuales y no tuvieran ninguna discapacidad no podrían participar en los debates de su congreso. Según Ciara Doyle, una lectora senior en

estudios de la juventud y comunitarios, este acto de segregación es esencial porque sus «rompedoras sesiones son ‘espacios seguros’ únicos para que aquellos con varias características hablen abiertamente sobre sus situaciones»⁹⁶.

Los llamamientos en pro de los espacios seguros solo para negros y LGTB son el resultado lógico de un movimiento que atribuye tal significación fundamental a la validación de la identidad de la gente. El cultivo de la identidad alienta el tipo de distanciamiento psicológico que Mannheim señalaba en su análisis de los espacios seguros, ya que la gente exige que se le permita compartir espacios solo con quienes se identifica. Escribiendo en esta línea, Morton Shapiro, el presidente de la Northeastern University, afirma que es comprensible que los estudiantes negros que comen en la cafetería no quieran que se les unan los estudiantes blancos. «Todos nos merecemos un espacio seguro», escribió, «y los estudiantes negros tienen todo el derecho a disfrutar de sus almuerzos en paz»⁹⁷.

La apología del espacio seguro segregado que hace Shapiro se basa en la idea de que todo el mundo debería tener acceso a un espacio seguro en el que esté protegido de la posibilidad de que otro tipo de personas le incomoden. Citó con entusiasmo a una universitaria blanca y judía que afirmaba que todo el mundo necesita un espacio seguro y, para ella, se trataba de Hillel House, en el campus de Northeastern. «Ella sabía que cuando estaba allí, se podía relajar y no preocuparse de que la interrogaran no judíos sobre las políticas israelíes u otras cuestiones», comentaba Shapiro.

Ayudar a los estudiantes a que no les «interroguen» sobre las opiniones que sostienen va en contra del valor de la apertura al debate y la clarificación intelectual. Este tipo de enfoque cosifica la creencia de una persona como una forma de propiedad individual que debe ser protegida del cuestionamiento por parte de opiniones contrapuestas. Durante un debate de campus en la Universidad Brown en el que iban a participar individuos cuyos comentarios, según algunos, probablemente fueran «perjudiciales», se montó un espacio seguro para las personas que encontraran incómodos dichos argumentos. Emma Hall, que organizó la sala segura, indicaba que en un momento dado acudió a escuchar el debate pero que pronto volvió a su espacio seguro. «Me sentí bombardeada por un montón de opiniones que realmente iban en contra de mis queridas y tan íntimamente arraigadas creencias», afirmó Hall⁹⁸.

Hall articula una de las prácticas más preocupantes que se han desarrollado junto al extrañamiento de la vida del campus respecto a la crítica y el juicio. Cada vez son más los estudiantes que sienten que se les debe ahorrar la dificultad de hablar con los compañeros que no comparten sus «creencias íntimamente arraigadas». Una líder estudiantil del Oberlin College, Megan Bautista, es de la opinión de que no tiene sentido dedicar tiempo a personas que no comparten sus ideas. «No creo que se le pueda decir a nadie que se exponga a ideas ajenas a las suyas», dijo, y «tras mi quinto año, ya me he hartado de eso»⁹⁹.

Animar a los estudiantes a explicar sus preciadas creencias solía ser uno de los atributos de una institución académica vibrante. Hoy en día, los líderes universitarios son

cómplices del proyecto de liberar a los estudiantes de la incómoda dificultad de someter a explicación sus creencias. El corolario de una noción de espacio seguro que se asocia a ahorrarles el tener que responder a preguntas y críticas sobre una cuestión política difícil es la aceptación de que el debate y la controversia son una fuente de daño psicológico. Que los supuestos riesgos de dicho daño constituyan un argumento para la segregación espacial indica precisamente cuán perniciosos se han vuelto los efectos de la politización de los espacios seguros.

Que se anime a los estudiantes a ocultarse tras, no solo su espacio seguro, sino también su identidad, indica que la sociedad adulta sigue infantilizándoles incluso cuando llegan a la universidad. Existen preocupantes señales de que la próxima generación de estudiantes está incluso más exhaustivamente formada para habitar espacios seguros que sus predecesores. En los Estados Unidos, la Liga Antidifamación brinda consejos a los estudiantes de institutos judíos sobre cómo construir espacios seguros cuando vayan a la universidad. La meta de este consejo es «crear un espacio seguro y entablar una conversación entre estudiantes en materia de problemas de antisemitismo y sesgos antiisraelíes»¹⁰⁰. Los grupos de defensa de los musulmanes también están por la labor de promover espacios seguros para sus correligionarios. Hay incluso un espacio seguro publicitado para los conversos al Islam. MuslimConverts.Org se publicita a sí mismo como «Un espacio seguro y plataforma abierta para los conversos al Islam y los que han vuelto al mismo».

El hecho de que el movimiento a favor del espacio seguro se haya mezclado con llamamientos en pro de la segregación étnica indica cómo la acomodación institucional a las políticas identitarias subvierte los cimientos sobre los que se constituyó la universidad tolerante y liberal. Mientras que históricamente la universidad liberaba a sus miembros del equipaje social y cultural que acarreaban, los estudiantes en la era contemporánea son contemplados no como simples individuos por derecho propio sino como la personificación del grupo con el que ellos se identifican. Una vez que un estudiante individual entra en la cafetería del campus representa la objetualización de un dato cultural. Esta fosilización de la identidad lograda por medio de reducir a los estudiantes al funcionamiento de su cultura, desposee a la gente de su agencia individual y capacidad para la autonomía moral.

La influencia del poder de las políticas identitarias es tan fuerte que incluso los estudiantes que están preparados explícitamente para cuestionar el concepto de espacio seguro les resulta difícil liberarse del mismo. En una astuta crítica, Gregory Santos, un universitario de la Universidad de Emory, acusa a los espacios seguros de promover «el pensamiento único» e intercambiar el diálogo libre por el debate en materia de seguridad. Critica a los defensores del espacio seguro por afirmar ser «la voz de las minorías», argumentando que él y el resto de firmantes de su artículo son todos miembros de grupos minoritarios¹⁰¹. Los 30 estudiantes que firmaron esta crítica tan bien escrita, desgraciadamente, se sintieron obligados a alardear de sus afiliaciones étnicas. Desde Gregory Santos, un cubano americano, hasta Cameron Zuroff, un judío americano,

todos ellos sienten que una referencia a su identidad cultural fortalece su argumento. Esto probablemente sea sintomático de un sistema de creencias presente en los campus según el cual tu identidad cultural importa casi tanto como lo que dices.

Purificación verbal o «medir las palabras» La patologización de la libertad de expresión

Durante los últimos cuarenta años, las universidades se han convertido en el blanco de la vigilancia lingüística. Las palabras que la gente usa en la educación superior son constantemente evaluadas desde el punto de vista que la filósofa política Vanessa Pupavac (2012) ha definido como *gobierno lingüístico*, que convierte la palabra escrita y hablada en un objeto legítimo de regulación formal. Su objetivo no es simplemente prohibir ciertas palabras tabú, sino asegurarse de que el lenguaje sea vigilado para reforzar la armonía del campus. Como argumento, además, también sirve como un medio para la alteración de la gestión del comportamiento.

La vigilancia del lenguaje se ha convertido en algo tan generalmente interiorizado en la educación superior que no hace falta que su refuerzo se relegue a censores designados para tal fin. La cultura de campus contemporánea alienta activamente la práctica de «medir tus palabras».

Aunque los defensores del gobierno lingüístico afirmen que su meta es una ecología de la comunicación, inclusiva y respetuosa, sus acciones salvaguardan los campus de las impredecibles consecuencias de la controversia genuina y el debate serio. Un resultado de la institucionalización del gobierno lingüístico es que el término «controvertido» se usa a menudo con una connotación negativa, para describir temas y cuestiones que tienen el potencial de ofender. La controversia se considera como algo que es mejor que las universidades eviten, más que algo que sea bienvenido.

Según el «Protocolo sobre la libertad de expresión» de la Universidad de Leeds, una reunión «controvertida debe definirse razonablemente como una reunión que tiene el potencial de ocasionar una protesta u ofender a cualquier sector de la universidad o de la comunidad en general» (Pupavac, 2012: 222), y el sindicato de estudiantes ha usado esto para vetar reuniones controvertidas. La experiencia de la Universidad de Leeds muestra que el gobierno lingüístico compromete directamente el ejercicio de la libertad de expresión.

No hace tanto que la controversia era celebrada como un elemento vital de un entorno intelectual dinámico. En la época actual, a menudo una opinión controvertida se considera como algo que probablemente sea desagradable, ofensivo y posiblemente

extremo. En 2013, una declaración de Universities UK, el cuerpo que representa a los vicedecanos, señaló el dilema de acoger o no a oradores controvertidos, ya que algunos de ellos «expresarán opiniones polémicas, incluso provocativas u ofensivas»¹⁰². El espontáneo estilo con el que esta declaración entremezclaba las opiniones polémicas con las provocativas y ofensivas refleja un profundo sentido de la ambivalencia hacia la tolerancia ante un debate muy cargado. Las directrices de la NUS (siglas en inglés de National Union of Students) sobre este tema van más allá; y su publicación, «Gestionar los riesgos asociados con oradores externos: directrices para los sindicatos de estudiantes en Inglaterra y Gales» apareja el término «controvertido» con el discurso del odio e infligir un daño. La meta de su publicación es brindar respuestas a la cuestión de «cómo mitigar los riesgos de los oradores externos controvertidos o polémicos». Ofrece una detallada herramienta de evaluación de riesgos, para ayudar a los cargos estudiantiles a deshacerse de los oradores externos controvertidos.

Desde el inicio de la historia humana, el resultado de la discusión pública y el debate se ha contemplado como arriesgado e incierto. En la Antigua Grecia, que estaba relativamente abierta a la argumentación y al debate, se tendía a desarrollar actitudes sociales que también acogían la incertidumbre¹⁰³. Al mundo occidental contemporáneo le resulta difícil sostener este idea ateniense, y se ha vuelto incómodo con la incertidumbre hasta el punto de que contempla la controversia y la libertad de expresión como un riesgo que debe ser regulado cuidadosamente. Como señalaron las universidades del Reino Unido en su revisión del estatus de la libertad de expresión, «siempre habrá cierto nivel de duda, y sin duda de riesgo, dado que lo que se considera son las reacciones humanas ante asuntos controvertidos»¹⁰⁴.

La incomodidad en relación a «cómo reaccionan los seres humanos a las cuestiones controvertidas» ahora domina la manera en que las autoridades del campus —y de hecho, la sociedad en general— valoran el estatus de la libertad de expresión e incluso la comunicación verbal interpersonal. La falta de confianza acerca de la capacidad de los seres humanos para reaccionar a las cuestiones controvertidas de una manera razonable y madura ha fomentado un clima de preocupación acerca de los riesgos que rodean la respuesta a la expresión, que a menudo se considera que supera los beneficios del debate abierto. En tanto que práctica de gestión, el gobierno lingüístico es indiferente al contenido del discurso; su preocupación gira en torno a los riesgos de tolerarlo.

Con el auge del gobierno lingüístico, la controversia se ha convertido en un objeto de la gestión formal del riesgo. Como secuela del veto a la activista Maryam Namazie para que no hablara en la Universidad de Warwick, el sindicato de estudiantes justificó su acción a través de un vocabulario que habría enorgullecido a cualquier gestor de riesgos. Se jactaba de haber bloqueado la invitación de Namazie «porque tras investigarla tanto a ella como a su organización, se alzaron varias banderas», y añadía: «tenemos el deber de realizar una evaluación de riesgos por cada orador que desea venir al campus»¹⁰⁵.

La subordinación del sistema de valores que sustenta el debate a la lógica de la gestión de riesgos queda claramente ejemplificada por el «Código de prácticas sobre

libertad de expresión» de la Universidad Nottingham Trent. Este código de prácticas insiste en la aprobación formal de «reuniones o encuentros en los que los temas que se aborden incluyan cuestiones sociales, políticas o religiosas que sean conocidas o pueda esperarse razonablemente que invoquen opiniones vehementemente opuestas». Se asigna a un «Gestor de aprobados» el papel de evaluar los riesgos, y en algunos casos se requiere de «la realización de una evaluación formal de riesgos». Este ejercicio decidirá si un evento se aprueba totalmente, lo hace pero con condiciones o bien se rechaza¹⁰⁶. Como de costumbre, este código no tiene nada que decir sobre las virtudes de la libertad de expresión; va dedicado por entero a la regulación de la controversia. Por medio de la adopción del vocabulario de la gestión de riesgos, las cuestiones normativas que tienen que ver con el ejercicio de la libertad de expresión y su relación con la vida académica se eluden, y son transformadas en problemas técnicos.

La gestión de riesgos es un proceso técnico por medio de cálculos que se realizan sobre resultados probables. La imposición de este tipo de instrumento de regulación sobre la búsqueda de clarificación intelectual por medio del debate, y a veces la argumentación sólida, contradice directamente el propósito de la discusión libre. Dado que la búsqueda de claridad a menudo trae consigo resultados impredecibles, debe ser capaz de abrazar e involucrarse con la incertidumbre, no tratar de gestionar el riesgo expulsándolo de la existencia.

La buena disposición con la que las universidades se han preparado para introducir el gobierno lingüístico a menudo se representa como una reacción lamentable pero comprensible al miedo a las denuncias. Según algunos, la razón por la que las universidades están tan preparadas para ceder a las demandas en pro de restringir el derecho a debate son «económicas así como políticas»; los eventos son cancelados por los miedos a las denuncias «contra las universidades», incluso sobre la base del daño emocional», e incluso «cuando las denuncias no preocupan, hay un miedo a que las protestas puedan poner en riesgo su reputación»¹⁰⁷.

Los factores económicos y políticos, y la preocupación por el riesgo, juegan de hecho un importante papel promoviendo la tendencia a la purificación verbal de la educación superior. En este sentido, las universidades han seguido un curso de acción análogo a prácticas desarrolladas por empresas y otras instituciones privadas. Sea como sea, los factores económicos y políticos en sí no explican el extraordinario énfasis sobre la vigilancia lingüística en la educación superior. En el mundo angloamericano, la regulación del discurso y otras formas de expresión es vigilado de forma más sistemática que en casi cualquier otra institución pública o privada.

También es necesario señalar que, por lo general, la iniciativa en pro de la introducción del gobierno lingüístico en las universidades no solo proviene de la gestión y administración. El gobierno lingüístico ha sido una reacción a las presiones culturales hacia la regulación del discurso proveniente tanto de dentro como de fuera de la academia. Desde luego, hay importantes ejemplos de gobiernos, diseñadores de políticas y administradores universitarios que abogan por la restricción de la libertad de expresión.

Por ejemplo, en el Reino Unido, la Ley contra el terrorismo y de seguridad del gobierno de 2015 obliga a los académicos a supervisar a los estudiantes en busca de señales de radicalización. También fuerza a las universidades a negarles a los oradores radicales una plataforma a menos que «el riesgo de los miembros de la audiencia a ser arrastrados hacia el terrorismo pueda “mitigarse plenamente”»¹⁰⁸.

Sin embargo, este tipo de intervenciones externas no ha sido el principal motor de la vigilancia de la libertad de expresión en la educación superior. En las últimas décadas, la mayoría de argumentos e ideas que abogan por las limitaciones legales al discurso se han originado en la Academia. Los académicos del derecho, más que los políticos macarthianos, son quienes han estado en la vanguardia de la innovación de nuevos argumentos en favor de la censura y la criminalización de lo que ellos definen como un discurso dañino, traumático o del odio.

La formalización de la comunicación verbal

A primera vista parece paradójico que la universidad, que se ha dedicado históricamente a la libertad académica y a la relativa apertura a las nuevas ideas, haya adoptado tal orientación prescriptiva y censora hacia la comunicación interpersonal y pública. Hay numerosos argumentos que tratan de justificar la regulación del discurso y la codificación de la conducta. Pero sea cual sea la forma que adopten estos argumentos, todos ellos se basan en la premisa de que no se puede confiar en los miembros de la Academia cuando actúan y hablan de acuerdo a sus propias inclinaciones.

Este imperativo censor está dirigido por una visión paternalista y pesimista de la capacidad de la gente para discriminar entre lo correcto y lo incorrecto. Los defensores de la vigilancia del discurso también creen que a la mayoría de la gente se la debe animar a vigilar lo que dice porque muchas veces no comprenden las implicaciones de lo que están diciendo. «A menudo la gente usa vocabulario discriminador o determinada terminología sin la conciencia de que esta puede ser ofensiva o alienante», advierte la Guía sobre este tema de la Universidad de Melbourne.

En términos históricos, la regulación formal del discurso en las universidades es una novedad relativamente reciente. Según un estudio, las normas de expresión en las universidades americanas empezaron en los ochenta, y el número de universidades que adoptaron estas normas ha aumentado de forma radical en décadas posteriores. Se ha estimado que entre los años 1986 y 1991, 137 colleges y universidades americanos adoptaron nuevas normas de expresión¹⁰⁹. En pocos años, las normas de expresión se convirtieron en un fenómeno global que fue adoptado con entusiasmo por las universidades canadienses, australianas y británicas. En el Reino Unido, la regulación del discurso tiende a no estar formalmente codificado del modo que lo está en Estados Unidos. En cambio, se brinda a los estudiantes y al personal directrices sobre palabras «sensibles» y se les advierte de que deben evitar términos «inapropiados».

La defensa de las normas de expresión ganó adeptos durante finales de los setenta, una época en la que las políticas de protesta viraron de los intereses sociales a los culturales. Fue en ese momento en el que se identificó el cuestionamiento del lenguaje discriminatorio y la alteración del vocabulario de la gente con el proyecto de cambiar la sociedad. En esa época, la mayoría de comentarios sobre este giro en el énfasis hacia las políticas culturales tendió a centrarse en las demandas a favor de la abolición de ciertas palabras —por ejemplo, «esposa»— y la adopción de otras —por ejemplo, «pareja»—. Los críticos de la politización del lenguaje a menudo pasaban por alto el rasgo más importante del proyecto de formalización de la comunicación lingüística, que era que no estaba meramente interesado en las palabras específicas, sino en la institucionalización del gobierno lingüístico.

Desde una perspectiva sociológica, el principal resultado de la formalización de la comunicación verbal es el proceso y creación de reglas. La aceptación gradual de la legitimidad de la práctica de la microgestión del lenguaje ha resultado ser mucho más significativa que la exitosa deslegitimación de las palabras como «todos» o «tullido».

La escritora feminista australiana Dale Spender (1980) elaboró sistemáticamente la relación entre la creación de reglas y la purificación verbal. Publicado en 1980, *El hombre creó el lenguaje* brinda una de las primeras y más coherentes defensas de la regulación del lenguaje. Spender argumentaba que los seres humanos dotan de sentido su existencia por medio de las reglas que adoptan para dotar de sentido sus vidas. Dichas reglas no son simplemente construcciones culturales, sino que se convierten en la realidad cotidiana porque mientras «usamos estas reglas confirmamos su validez, hacemos que “se vuelvan realidad”» (1980, cap. 1). Ella sostiene que las creencias sobre la «superioridad masculina» se apuntalan sobre las reglas e ideas que justifican el poder masculino, y que una de las maneras más importantes que tiene la dominación masculina para perpetuarse son las reglas que pertenecen al uso del lenguaje:

El lenguaje es nuestro medio de clasificar y ordenar el mundo: nuestro medio para manipular la realidad. En su estructura y en su uso nosotros creamos nuestro mundo, y si es inherentemente impreciso, entonces estamos engañados. Si las reglas que subyacen a nuestro sistema de lenguaje, nuestro orden simbólico, son inválidas, entonces nos estamos engañando diariamente a nosotros mismos (Spender, 1980, cap. 1).

Los argumentos de Spender sobre el papel del lenguaje en la clasificación y ordenación de la realidad cotidiana son muy acertados. La experiencia de la historia demuestra que el lenguaje no simplemente refleja la realidad de la gente sino también, hasta cierto punto, la construye. En cualquier caso, lo que era importante de la contribución de Spender no es su reflexión sobre el papel del lenguaje en la construcción de la realidad, sino su defensa de la puesta en marcha de reglas de lenguaje y, en consecuencia, la actual realidad, por medio de otras nuevas.

El llamamiento de Spender en pro de la purificación de lenguaje por medio de deshacerse de términos que legitimen el poder masculino se expresaba en una retórica que normalmente se asoció con el lenguaje de una cruzada moral. «Cada aspecto del lenguaje, desde su estructura hasta las condiciones de su uso, deben ser escudriñados si

queremos detectar tanto los aspectos más obvios como los sutiles, por medio de los cuales se ha montado el edificio de la supremacía masculina», argumentaba (1980: 1). Durante las décadas que siguieron a la publicación de *El hombre creó el lenguaje*, el llamamiento en pro de escrutar y transformar el lenguaje ha adquirido una dinámica propia, cristalizando en una incesante campaña de purificación verbal. Desde el punto de vista de sus defensores, la regulación del discurso es una virtud por derecho propio: los individuos «conscientes» deben escrutar continuamente su propio vocabulario y, desde luego, las palabras de los demás.

El proyecto de purificación del lenguaje brinda un ejemplo clásico de lo que el sociólogo Howard Becker define como una empresa moral. Implica la limpieza del vocabulario de la sociedad de las palabras tóxicas, estigmatizándolas y volviéndolas tabú. La purificación del lenguaje también se dedica a la construcción de nuevas palabras, que contribuyen a comunicar su empresa moral. El concepto de *empresa moral* trata de recoger el proceso por medio del cual los individuos y grupos intentan construir nuevos problemas y reglas para corregir lo que perciben como malo. Becker describe este tipo de creadores de reglas y creadores de conciencia como emprendedores morales, que consideran sus actividades de forma similar a una cruzada. Según Becker, una cruzada moral no está interesada simplemente en resolver un problema: también se orienta a alterar el comportamiento de la gente. A diferencia de una campaña centrada en un objetivo específico, una cruzada moral nunca extraerá la conclusión de que se ha logrado su misión. Los creadores de reglas tienden a asumir que las reglas morales son necesarias y que una cruzada moral rara vez puede aceptar que un problema haya sido resuelto. Esa es la razón por la que un cruzado moral tiende siempre a «descubrir algo nuevo que contemplar con alarma, un nuevo mal sobre el que hay que hacer algo» (Becker, 1963: 153).

Aunque la tendencia hacia el cuestionamiento de las reglas del lenguaje estuvo ligada a la creciente influencia de las políticas identitarias en la sociedad en su conjunto, fue en las universidades donde la búsqueda de la purificación verbal asumió su forma más sistemática. Fueron aquellos académicos que estaban en la vanguardia de la politización de la identidad quienes tomaron la iniciativa al desarrollar las teorías y conceptos que justificaron el surgimiento del gobierno lingüístico. Para los simpatizantes académicos de la vigilancia del lenguaje, cuestionar el vocabulario de la opresión era la prerrogativa para el cambio progresista.

En su estudio *Palabras prohibidas: tabú y la censura del lenguaje*, Keith Allen y Kate Burridge (2006: 90) afirmaban que, a diferencia de las actividades de censura tradicionales, que tienen como objetivo el mantenimiento del *status quo*, lo que ha pasado a ser conocido como «campaña en pro del lenguaje políticamente correcto» trata de promover el cambio político y social. Esto estuvo motivado por el objetivo de alterar el modo en que la gente se comporta y cómo se identifican a ellos mismos. Por esa razón también se dirige a influir en el proceso de socialización de los jóvenes. Así, en 1995, la guardería de la Universidad La Trobe, en Australia, vetó el uso de alrededor de 20 palabras, incluyendo los términos vinculados al género «niño» y «niña» para promover

su misión de alterar los roles sexuales tradicionales. A quienes violaban este código «se les hacía pagar una fianza en una especie de caja de palabrotas» (Ib., p. 93).

En retrospectiva, hay pocas dudas de que la campaña para formalizar la comunicación verbal haya tenido un significativo impacto en las actitudes y comportamiento de las sociedades occidentales. Como observaron Allen y Burrige, ha sido «extremadamente exitosa a la hora de hacer que la gente modifique su comportamiento lingüístico» (Ib., p. 90). Las actitudes hacia el intercambio espontáneo y libre de opiniones se ha visto alterado, al tiempo que la sociedad se ha vuelto cada vez más titubeante en materia de qué palabras son apropiadas y cuáles inapropiadas. El propio uso de los términos «apropiado» e «inapropiado» en conexión con las directrices sobre el discurso es en sí mismo significativo, dado el difundido e incierto significado que adoptan. La pregunta de qué es o no apropiado en el uso de las palabras a menudo no puede responderse por adelantado; el mensaje que se transmite es simplemente: «mide tus palabras».

Muchos críticos de los manuales de estilo de lenguaje políticamente correcto concentran su ardor en la práctica de forzar a la gente a adoptar un lenguaje que es ajeno a su carácter. A menudo, estas críticas se desvían con ejemplos ridículos y extremos, como cuando expresiones como «ruleta rusa» son patologizadas como «racistas». En cualquier caso, lo que es realmente significativo en cuanto a la vigilancia lingüística, no es la construcción de palabras tabú, sino su capacidad para limitar la comunicación verbal libre y espontánea. La emergencia del doblete clave de «apropiado e inapropiado» en el diccionario del censor universitario, sirve como un recordatorio de que son muy pocas las palabras de las que pueda decirse que están más allá de toda discusión.

«Inapropiado» no clarifica *por qué* algo no es apropiado. Evita tomar la responsabilidad de explicar qué está bien y mal en cuanto a una palabra o un acto. Sin ser explícito sobre cuál es el problema, términos como «comportamiento inapropiado», «presión inapropiada», «contenido inapropiado» o «contacto inapropiado», condenan y estigmatizan. Las instituciones que están incómodas con la interacción humana espontánea y a quienes no les gusta la incertidumbre tienen estrictas reglas que proscriben el contacto o comportamiento «inapropiado», mientras que dicen poco acerca de qué constituye un contacto o comportamiento *apropiado*. La significación cultural de estas reglas es que ellos comunican ambivalencia y desconfianza hacia la libre expresión de ideas y palabras.

El término «inapropiado» originariamente significaba algo que no encajaba con una situación en particular. Es la propia ambigüedad de las relaciones humanas la que creó la necesidad de una palabra que aludiera a los modos de comportamiento que eran aceptables en algunas circunstancias pero no en otras. Era el contexto lo que determinaba si algo era apropiado: llevar un vestido de fiesta era apropiado para una velada nocturna, pero inapropiado para un funeral. Con el auge del gobierno lingüístico, las formas de comportamiento que se castigan como inapropiadas no se refieren simplemente al contexto; tienen vida propia. Pensamientos inapropiados, presión inapropiada, contacto inapropiado o palabras inapropiadas que trascienden el contexto, son inherentemente

inapropiadas.

A veces es casi imposible entender por qué un manual de estilo de la universidad ha considerado que ciertas palabras son inapropiadas. ¿Cuál fue el primer moralista universitario que soñó la idea de que la palabra «lavado de cerebro» era una palabra inapropiada que escandaliza a los individuos que sufren epilepsia? Uno tiene dificultades para entender por qué la «Guía de vocabulario inclusivo» de la Universidad Flinders ha decidido que el término «Edad de Piedra» es inapropiado y debe ser sustituido por el término más apropiado de «sociedades complejas y diversas». Una revisión de los manuales de estilo de las universidades sobre lenguaje inapropiado indica que incluso el acto de habla más inocente puede convertirse en blanco de la denigración lingüística. «Preguntarle a alguien su nombre de pila o su apellido también es inapropiado para las prácticas de denominación de varios grupos culturales y étnicos que viven en Australia», advierte el experto en lenguaje apropiado y comportamiento de la Universidad de Melbourne.

Muchas universidades han adoptado, como Flinders, el dispositivo de publicar una columna de palabras inapropiadas junto a su equivalente apropiado. Y aun así este tipo de guías ni siquiera se acercan a agotar la variedad de actos de habla que pueden considerarse inapropiados. En noviembre de 2015 se reportó que un especialista en educación de militares y veteranos de la Universidad de Iowa había sido despedido por usar «lenguaje inapropiado» en un correo electrónico. En este caso, el lenguaje inapropiado se refería al uso de palabrotas. Un destino similar le esperaba a la pedagoga de la Universidad del Estado de Louisiana, Teresa Buchanan, especializada en educación de la primera infancia; fue despedida por unas «declaraciones inapropiadas» que supuestamente hizo ante «estudiantes, profesores y administradores educativos»¹¹⁰. A diferencia de su colega de la Universidad de Iowa, Buchanan no fue simplemente condenada por usar palabrotas —en este caso por contar de vez en cuando chistes sexuales a sus estudiantes— sino también por crear lo que sus superiores llamaron «un ambiente hostil de aprendizaje».

Es precisamente el vago y elusivo sentido del término «inapropiado» lo que hace que se encomiende a las prácticas de la vigilancia del lenguaje. Precisamente por sus cualidades vagas e inciertas, marcar una distinción entre lo «apropiado» y lo «inapropiado» se ha convertido en una tarea que es mejor que gestionen los expertos en lenguaje y comportamiento. Las universidades dirigen seminarios y talleres para ayudar a sensibilizar a la gente para que mida sus palabras y comportamiento. La Universidad de Sheffield ofrece una sesión titulada «Gestión del comportamiento inapropiado por parte de los estudiantes», que está diseñada para ayudar a los académicos a gestionar «incidentes en los que un estudiante exhiba un comportamiento que es considerado inaceptable e inapropiado por la persona implicada». El foco de esta iniciativa es ayudar a los académicos a comprender cómo usar las reglas y regulaciones existentes para gestionar el problema. La descripción de esta sesión indica que «se analizarán pistas y trucos prácticos para encontrar las mejores soluciones y la sesión también señalará cuáles son los procedimientos relevantes y buenas prácticas que pueden emplearse en una gama

de situaciones difíciles». También promete «brindar un conjunto de herramientas de pistas y trucos prácticos para lidiar con el comportamiento inapropiado».

El abastecimiento de pericia técnica para ayudar a los miembros de la universidad a lidiar con el lenguaje y el comportamiento inapropiados indica que la formalización de la comunicación verbal complica las relaciones humanas hasta el punto de que la interacción espontánea debe estar mediada por «un conjunto de pistas prácticas». El problema con los kits de herramientas y las pautas de directrices es, desde luego, que nunca podrán abarcar todas las eventualidades. Por tanto, el lenguaje nunca podrá purificarse del todo, y la batalla contra el lenguaje inapropiado nunca termina. En este tipo de circunstancias incluso las palabras más improbables pueden convertirse en blanco de una mini-cruzada moral.

Cary Nelson, la ex-presidenta nacional de la Asociación americana de profesores de universidad, cuenta la triste historia de lo que sucedió cuando se descubrió que un candidato a un puesto de su departamento había escrito una carta a un periódico argumentando que estaba mal ir descalzo en los espacios públicos. Dado que el candidato era de Nueva Zelanda, uno de los colegas americanos de Nelson dio por sentado que la carta que criticaba el andar descalzo era una forma encubierta de ataque racista contra el pueblo mahorí. Actuando con el espíritu de la policía del lenguaje, este colega hizo circular una petición exigiendo que su solicitud no prosperara. Tras una serie de discusiones, la acusación de racismo fue modificada y declaraba que la crítica a ir descalzo estaba «articulada con racismo y colonialismo». Predeciblemente, el candidato no fue contratado. Que el pueblo mahorí no tiene la costumbre de caminar descalzo era una inconveniente verdad que sirvió de poco para disuadir a los adalides del discurso de extraer la conclusión que la carta era de hecho el producto de una mente racista y colonialista (Nelson, 2010, cap. 4).

Lo que expuso esta controversia de los pies descalzos es el predominio de un clima de intolerancia y desconfianza, en el que demasiada gente está predispuesta a pensar lo peor sobre la intención o el sentido de una afirmación por parte de un colega. El incidente también subraya uno de los aspectos más desagradables del clima de conformismo fomentado por la formalización de los intercambios verbales: la inclinación de muchos miembros de la academia a consentir que los defensores de la purificación verbal les presionen. Sin duda, hubo un gran número de académicos que sabían muy bien que la interpretación adscrita a una carta sobre andar descalzo era un producto de la fantasía de los fanáticos, y aun así optaron por una vida fácil y se quedaron callados. Aún peor, como señaló Nelson, para muchos de sus colegas este incidente brindó una oportunidad para demostrar sus iluminadas credenciales antirracistas (Nelson, 2010: 121). Si los académicos se comportan así, ¿resulta acaso una sorpresa que una sección de la comunidad estudiantil también se ponga en guardia, para demostrar su indignación ante cualquier pista del uso de una palabra inapropiada?

La censura como terapia semántica

Los defensores de las normas de expresión y otras formas de purificación verbal a menudo se consideran a ellos mismos como sólidos luchadores a favor de causas progresistas, no como participantes de una vigilancia del lenguaje. Desde su punto de vista, cambiar las reglas del lenguaje sirve como prerrogativa para alterar las relaciones de poder existentes, y reforzar las nuevas reglas es esencial para transformar las actitudes y comportamiento de la gente. Desde finales de los noventa, el foco en la modificación del comportamiento humano por medio de la manipulación del lenguaje se ha convertido en un tema dominante en la defensa de la censura en los campus. Un síntoma importante de este giro ha sido el creciente énfasis en la extensión del gobierno lingüístico a la gestión del comportamiento humano.

El paso de centrarse en palabras tabú a la modificación del comportamiento lingüístico es promovido de forma consciente por la declaración sobre el tema de la Universidad de Melbourne, que se titulaba —sin ironía— «Vigila tu lenguaje: directrices para el lenguaje no discriminatorio». A diferencia de las directrices sobre purificación verbal de la mayoría de universidades, «Vigila tu lenguaje» no ofrece sin más una pauta simplista de palabras apropiadas: explica por qué la misión de la vigilancia del lenguaje va más allá de la simple censura de específicas palabras tabú.

Las directrices de Melbourne explican que han evolucionado de forma significativa desde sus predecesoras originales en 1987, «Vigila tu lenguaje: una guía del habla y la redacción de género neutro». Indica que la razón para su reevaluación ha sido su reconocimiento de que el problema fundamental con el uso del lenguaje de la discriminación no son meramente las palabras sino las ideas que las mueven. Según esto, la segunda edición de «Vigila tu lenguaje», publicada en 1996, adoptaba con un énfasis «particularmente diferente», lo que se explica en los siguientes términos:

En vez de abordar una lista específica de características que conforman las bases para la discriminación, este librito contempla el lenguaje discriminatorio en las formas en que el lenguaje es usado para excluir o alienar. Exponer las ideas que hay tras el uso del lenguaje es más útil que crear listas de «buenos» y «malos». En vez de brindar un enfoque propio de un libro de recetas, este librito trata de exponer cómo el lenguaje puede usarse de maneras discriminatorias. Este enfoque facilita una comprensión de cómo discriminamos dando por sentado la normalidad y neutralidad de nuestro grupo identitario, o de otro grupo más dominante.

Este argumento a favor de la ampliación del alcance de las directrices ha sido reiterado en posteriores ediciones, publicadas en 2001 y 2005. La principal dirección en el cambio de énfasis de «Vigila tu lenguaje» se aleja de lo que la gente dice, para dirigirse a lo que las personas piensan y quieren decir. Como señalamos en el siguiente capítulo, el resultado lógico de esta reorientación de la vigilancia del lenguaje es la teoría de la microagresión.

El nuevo foco de atención en los fundamentos psicológicos del uso del lenguaje ha alterado significativamente la narrativa por medio de la cual se expone la causa de la purificación verbal. Como antes, la necesidad de proteger a los indefensos y los vulnerables sirve como justificación para la regulación de la expresión. Sin embargo, la nueva narrativa tiene un tono terapéutico explícito que subraya la necesidad de proteger

al vulnerable del daño psicológico que se le inflige con palabras dolorosas. Según esta narrativa, lo que importa no es el contenido de las palabras, sino su efecto sobre la gente.

En consecuencia, la purificación verbal no va simplemente dirigida a limpiar las palabras políticamente cuestionables, sino también a brindar un alivio psicológico del estrés causado por los actos de comunicación perjudiciales.

Los argumentos a favor de la censura terapéutica tienen una larga historia. Surgen en el periodo de entreguerras y fueron elaborados sistemáticamente en los cincuenta por los investigadores a quienes preocupaba contener el prejuicio. El pionero principal, el psicólogo social Gordon Allport, señaló que los perjudiciales efectos de la «hostilidad verbal» significan que la libertad de expresión ya no puede verse como una virtud sin ambages. En su estudio *La naturaleza del prejuicio* (1954: 59), Allport advertía de que «incluso un ataque verbal suave puede iniciar una progresión sin trabas hacia la violencia». Allport argumentó a favor de regular la expresión sobre la base de que la gente necesitaba ser liberada del «fetichismo de la palabra» para «liberar a la persona del prejuicio étnico o político», y concluía que «cualquier programa para la reducción de los prejuicios debe incluir en gran medida la terapia semántica» (Ib., p. 187).

Desde los noventa, el concepto de Allport de terapia semántica ha sido revitalizado e integrado en los argumentos usados en defensa de la vigilancia del lenguaje. «Vigila tu lenguaje» sigue esta tradición, tratando de liberar a la gente de sus prejuicios y argumentando que lo que realmente importa es la «voluntad de reconocer las ideas y valores que fundamentan las elecciones de lenguaje». Y aun así los argumentos originales en pro de la terapia semántica estaban mucho más limitados y eran más titubeantes que los que defienden la censura terapéutica hoy en día. Allport carecía del instinto paternalista del fanático del lenguaje del siglo XXI. Él observó que «es probablemente una mala política tratar de proteger nuestras mentes de toda confrontación con los estereotipos» (Ib., p. 202). En vez de tratar de intentar crear un espacio seguro en torno a la gente y aislarla de las palabras ofensivas, Allport optaba por un curso más proactivo para el cultivo del poder crítico de los ciudadanos, y escribió que en vez de intentar proteger a la gente de los efectos nocivos de las ideas prejuiciosas, era «mejor fortalecer nuestra capacidad para diferenciarlas y manejar su impacto con poder crítico». Para Allport, la libertad de expresión, incluso cuando se utiliza injustamente, era «parte de la tradición de derechos democráticos» que había que preservar (Ib., p. 468).

Dos importantes cuestiones separan la propuesta relativamente acotada de Allport de la terapia semántica del actual proyecto de censura terapéutica. La primera diferencia fundamental toca al sentido de la condición de persona. A pesar de sus reservas sobre que la gente sea capaz de lidiar con sus prejuicios, Allport contemplaba a los individuos como poseedores de más recursos morales, intelectuales y psicológicos de lo que lo hacen los defensores de la censura terapéutica hoy en día. En segundo lugar, su relativo optimismo sobre la capacidad de la gente para razonar significó que no compartía la atribución de daño y toxicidad al poder del lenguaje ofensivo que está de actualidad.

Hoy en día, el daño lingüístico se ha medicalizado, y las palabras ofensivas se representan como vehículos de un trastorno psicológico. La afirmación de que el lenguaje

ofende no es nueva; lo que ha cambiado es la manera en que se representa el estar ofendido. Según el paradigma que subyace a las directrices universitarias sobre la expresión, el lenguaje ofensivo no solo insulta, sino que además constituye un riesgo para la salud de las personas. «Siempre supimos que las palabras podían dañar nuestros *sentimientos*, pero resulta que las palabras tienen un profundo efecto también sobre nuestros *cuerpos*», declara la coach de vida Linda Pucci en su análisis de «las palabras tóxicas»¹¹¹. Si el habla es de hecho una toxina peligrosa que invade el cuerpo humano, la regulación del lenguaje se convierte en esencial para el mantenimiento de la salud pública. Esta medicalización de los peligros de las palabras ofensivas ha ayudado a crear un clima en el que los atributos positivos del argumento y el debate, tales como la clarificación y el desarrollo de nuevas ideas, compiten con las advertencias negativas acerca del nocivo efecto del debate sobre la salud de la gente.

La patologización de las palabras ofensivas permite que los actos de censura se representen como una intervención beneficiosa de salud pública, y la censura como la cura para la enfermedad. Esto es lo que Matsuda quiere decir cuando escribe que «al tiempo que aprendemos más sobre los aspectos compulsivos/psicosociales del racismo, podemos llegar a ver cómo el permitirle al orador racista que caiga en una espiral acelerada y ascendente o un comportamiento racista es similar a dejar que una enfermedad avance sin tratarla» (Gey, 1996: 203). El diagnóstico del discurso ofensivo como una enfermedad brinda una lógica para representarlo como las palabras de una persona mentalmente desequilibrada, que necesita que no se la tome seriamente. Un diagnóstico muy similar se usó en la antigua Unión Soviética, donde las voces disidentes a veces eran despachadas al psiquiátrico.

Las últimas décadas han vivido una explosión de síntomas psicológicos que son supuestamente causados o están vinculados con el discurso y el comportamiento ofensivos. Algunos de «los efectos negativos de la propaganda del vicioso odio» son «los síntomas psicológicos y el malestar emocional que van desde el miedo visceral, la aceleración del pulso y la dificultad para respirar, hasta las pesadillas, el trastorno postraumático, la hipertensión, la psicosis y el suicidio», observaba Matsuda (1993: 6). Otros afirman que el discurso del odio produce síntomas físicos que incapacitan temporalmente a quienes son blanco del mismo. Numerosos defensores de la censura adoptan la estrategia retórica de representar el lenguaje ofensivo como una amenaza equivalente a extremas formas de violencia física. Patricia Williams representa las comunicaciones racistas como una forma de «asesinato del espíritu», mientras que Matsuda las interpreta como actos de «destrucción psíquica», y describe el «discurso del asaltante» como compuesto por «palabras que se usan como armas para tender una emboscada, aterrorizar, herir, humillar y degradar» (Matsuda, 1993: 1).

Por medio de la amplificación de las propiedades perjudiciales de las palabras y el discurso, la comunicación de ideas y palabras desagradables ha sido representada como una forma de contaminación tóxica. «A menudo el discurso del odio pretende ser contagioso; parte del efecto deseado es alentar a los demás a expresar similares venenosas opiniones», advierte Warburton (2009: 56). Los actos públicos de expresión

están desde luego diseñados para «alentar a los demás», pero en vez de contrarrestar la expresión mala con la buena, el diagnóstico del contagio de una enfermedad venenosa conduce a los llamamientos a favor de una cuarentena.

Los cambiantes contornos de la censura

La censura terapéutica representa una importante desviación respecto a la manera en que se había regulado el discurso en el pasado. A lo largo de la mayor parte de la historia, las campañas en pro de la purificación verbal fueron dirigidas contra doctrinas heréticas o ideologías subversivas. Trataron de vetar textos subversivos y blasfemos que amenazaban el orden político y moral dominante. El blanco hoy en día es mucho más probable que sean las palabras y textos que se consideran ofensivos que aquellos que son subversivos.

El paso del veto de lo subversivo a la represión de lo ofensivo representa un cambio importante en el funcionamiento de la censura. En época romana, los magistrados o «censores» no solo tenían la tarea de juzgar a la población, sino también la supervisión de la moral pública. Aunque en los siglos XIX y XX la censura estuvo con frecuencia dirigida por un imperativo moral, su meta siguió siendo esencialmente la vigilancia del comportamiento moral. La censura del siglo XXI continúa esta tradición de empresa moral, pero a menudo bajo una forma terapéutica.

La censura, que en una época fue explícitamente un ejercicio moral, se ha vuelto cada vez más reacia a batallar por valores y principios sagrados. De hecho, desde los setenta, la moralidad tradicional ha estado a la defensiva, y parece que las autoridades han llegado a la conclusión de que censurar las palabras tabú vinculadas con la moralidad tradicional es un ejercicio inútil. La mayor parte de las palabras tabú de la moralidad tradicional han perdido su estigma, y en las universidades; y en la sociedad en general, virtualmente no hay sanciones contra el uso de palabrotas relacionadas con el sexo con la excepción de la «palabra que empieza por c», que es denigrada por su referencia a las mujeres, y no al sexo. Cuando los tradicionales moralistas oyen palabrotas articuladas abiertamente en la televisión, a menudo preguntan si queda algún tabú, pero es probable que hoy en día haya muchas más palabras tabú que en el pasado. Una rápida inspección de las directrices de las universidades en materia de las expresiones apropiadas indica que la invención de nuevas palabras tabú se ha convertido en un mercado creciente; aunque como señalan Allen y Burridge (2006: 106-107), las nuevas palabras tabú no van tanto de sexo como de insultar al individuo y la identidad de determinado grupo.

Una razón por la que las formas tradicionales de censura han declinado en su significación es porque no hay consenso en torno a la constitución del orden moral en la sociedad occidental. La ausencia de consenso es expuesta en el debate en marcha sobre los valores culturales, que se expresan en las discusiones sobre el aborto, el género y la sexualidad, la vida familiar y la eutanasia. Como señalaba un estudio temprano de Frederick Elkin (1960: 71-80) sobre el cambiante patrón de la censura, «en nuestra

sociedad, no hay un consenso total sobre el contenido de nuestros valores centrales». Esta afirmación se publicaba en 1960. Hoy en día el debate sobre los valores morales se ha vuelto mucho más polarizado, y es improbable que pueda forjarse un consenso sobre las palabras que hay que censurar.

Como previno Elkin, las afirmaciones acerca de qué palabras censurar y qué problemas hay que abordar han adquirido una forma competitiva. En los sesenta, Elkin asumía que la naturaleza y el ejercicio de la censura estarían determinados por medio de la lucha competitiva entre diferentes grupos de presión. Lo que no pudo predecir fue el auge de las políticas identitarias que conducen a la constante expansión del número de grupos que exigen protección para sus respectivas identidades. El paso de la censura de palabras específicas a la exhortación a medir nuestro lenguaje está hasta cierto punto movido por la constante demanda de nuevas palabras tabú para aquellas identidades más sensibles. Esta es la razón por la que, al final, los códigos formales de expresión no pueden satisfacer la incesante demanda de purificación verbal.

El imperativo de ampliar el alcance de la purificación verbal se comunica explícitamente en el «Vigila tu lenguaje». Afirma que una «simple regurgitación de lenguaje “políticamente correcto” puede ser en efecto tan ofensivo como algunas de las formas más obvias de lenguaje discriminatorio, ya que fracasa a la hora de atender a las sensibilidades y demandas de las personas a las que pretende dirigirse». Dado que las sensibilidades de las personas son inherentemente subjetivas y a menudo arbitrarias, incluso las palabras que se formulan bienintencionadamente pueden ser percibidas como ofensivas. El trabajo de la policía del lenguaje no puede detenerse nunca.

La pérdida del valor cultural que se le atribuye a la libertad de expresión

El éxito y el aumento de la influencia del proyecto de purificación verbal es al menos en parte el resultado del declive del valor que se le atribuye a la libertad de expresión, particularmente entre aquellos segmentos de la sociedad que habían sido, históricamente, sus defensores más ardientes.

Históricamente, la defensa de la libertad de expresión fue una parte integral del movimiento por la democratización, y para la creación de las condiciones en las que los pobres y los desposeídos pudieran encontrar su voz. Con la patologización del discurso, la interpretación liberal y democrática de la libertad de expresión se enfrenta al cuestionamiento por parte de influyentes fuerzas políticas e intelectuales que han adoptado la visión de que, en realidad, la libertad debe controlarse. En vez de considerar el hecho de que el estado regule el discurso como una amenaza a las libertades civiles, los defensores de la purificación verbal lo acogen como un instrumento esencial para proteger a la sociedad del daño lingüístico.

La censura, que en una época se percibía como un instrumento del ataque autoritario sobre la libertad, hoy en día se suele representar como un ejercicio de gestión del

comportamiento sensible. Una desgraciada consecuencia de la creencia de que la intolerancia hacia el discurso insensible es necesaria para proteger a las minorías y a los vulnerables es que los movimientos que tradicionalmente apoyaban la libertad de expresión se han intercambiado los bandos. Históricamente, fueron los radicales de izquierdas y los progresistas los más consistentes defensores de la tolerancia y la libertad de expresión. Sin embargo, en épocas recientes, la adopción de las políticas identitarias por parte de defensores de causas percibidas como progresistas significa que su constitución ya no puede fundarse sobre el valor de la libertad de expresión. De hecho, quienes se identifican a sí mismos como de izquierdas es probable que sean tan censores como su contraparte a la derecha.

Esta novedad es particularmente llamativa en la cuna de las políticas identitarias, los Estados Unidos. Como ha señalado el defensor de la libertad de expresión, Steven Gey:

Es un desafortunado signo de nuestros ambiguos tiempos que la primera enmienda de la Constitución de los Estados Unidos, a favor de la protección de la libertad de expresión, ya no reciba un apoyo universal entre los académicos de derecho constitucional progresistas y los activistas legales. Los círculos políticos y legales que hace solo una década se podía dar por sentado que defendían los valores de la primera enmienda ahora están cada vez más deseosos de restringir su apoyo a la libertad de expresión, cuando no de abandonar la causa por completo (Gey, 1996: 193).

En el siglo XXI, no hay ningún electorado significativo o políticamente discernible que esté realmente comprometido con el principio de la tolerancia y la libertad de expresión.

Los teóricos legales críticos de los departamentos de Derecho de la universidad parecen dedicar más energía a desacreditar el valor de la libertad de expresión que a defenderla. El académico del derecho, Robert Post, quien observó que «liberados de las tradicionales inhibiciones contra la represión de la expresión, la izquierda se ha movilizado para perseguir una rica variedad de agendas políticas, y celebra este sentimiento» (Jacobson, 2004: 48). Que Robert Post y sus colegas académicos no se sientan inhibidos para promover teorías que apoyen la censura «progresista» es algo que muestra el flujo de monografías publicadas en revistas de Derecho que aplauden la vigilancia del lenguaje.

Algunos pensadores que se identifican a sí mismos como progresistas y activistas van más lejos y asocian la libertad de expresión a un privilegio de la élite. La libertad de expresión se considera como algo que protege el estatus de los poderosos y niega las opiniones o sensaciones de los oprimidos y vulnerables. Según una versión, «los arquitectos de las normas de expresión del campus y los defensores de la legislación contra la pornografía y (el denominado) discurso del odio, consideran que la libertad de expresión es una herramienta de opresión» (Ib., p. 49). Este tipo de impresiones han adquirido una influencia significativa entre los académicos del derecho. Como observa Jacobson, el escepticismo en relación a la libertad de expresión florece en las universidades de los Estados Unidos y está especialmente bien representado entre los profesores de las facultades de Derecho más prestigiosas del país.

En algunos casos, el odio que algunos académicos dirigen hacia el derecho a la

libertad de expresión encaja con la animosidad de la reacción clerical del XIX contra el ideal de tolerancia. «La primera enmienda arma a los racistas conscientes e inconscientes —tanto a los nazis como a los liberales— con el derecho constitucional a ser racista», argumenta un grupo de académicos del derecho (Matsuda et al., 1993: 15).

Esta reinterpretación radical del papel de la libertad de expresión discurre en paralelo a una redefinición fundamental de lo que constituye el problema: para los críticos actuales de la libertad de expresión, el locus del problema no es el censor autoritario, sino las palabras ofensivas y el comportamiento de los individuos. Centran su preocupación en las formas individuales de expresión que dañan a los indefensos.

Esta individualización del papel de la expresión pasa por alto las influencias institucionales y culturales sobre el debate público. La tarea de proteger al individuo del dolor psicológico se percibe como lógicamente prioritario respecto al derecho a la libertad de expresión. Como hemos señalado, la libertad de expresión debe tratarse como un factor de riesgo que hay que evaluar en relación al daño potencial que puede infligirle al individuo. Un defensor del racionamiento de la tolerancia afirma que está preocupado por «los riesgos que implica el derecho a la libertad de expresión para los individuos socialmente desfavorecidos dentro de la comunidad de los oradores que se otorgan ese derecho» (Orville, 2001: 849). Este tipo de declaración parece totalmente indiferente en relación a los riesgos que implica la represión del derecho a la libre comunicación.

Hubo un tiempo en el que los que se tildaban de radicales o progresistas se manifestaban y luchaban por el derecho a la libertad de expresión. En la actualidad, es mucho más probable que los denominados progresistas se manifiesten *contra* el derecho de aquellos que no gusta que hablen abiertamente. Ahora se trata de un artículo de fe en los campus que a los oradores que exponen opiniones supuestamente racistas, misóginas u homofóbicas no se les deba permitir hablar. Como observa Wendy Kaminer, la activista americana de las libertades civiles:

Una de las tendencias más tristes entre las personas que se consideran liberales o progresistas durante los últimos diez o quince años ha sido su creciente intolerancia hacia la libertad de expresión, y su noción de que hay un cierto derecho, algún derecho civil, a no ser ofendido, que triunfa sobre el derecho del otro a hablar de una manera que tú encuentres ofensiva. Es como una enfermedad, una infección, que se ha apoderado de la izquierda. Es una idea increíblemente regresiva¹¹².

Aquellos a quienes preocupa la intervención del estado en el debate público se les contempla como personas dotadas de una obsesión anticuada e irrelevante. Un crítico señala que «la defensa de la libertad de expresión está impregnada de contexto histórico» y que, por tanto, la primera enmienda es una «expresión directa» del histórico «miedo al poder del estado». Su conclusión implícita es que, por tanto, no es un gran problema, y escribe con aparente sorpresa que para «los absolutistas de la primera enmienda, el poder del estado sea inherentemente sospechoso» (Orville, 2001: 850).

La premisa principal de la argumentación a favor de la devaluación de la libertad de expresión es la suposición de que la gente carece de independencia moral o intelectual para evaluar críticamente las opiniones a las que está expuesta. Como señala Gey (1996:

202), lo que «ofende a la mayoría de teóricos críticos antirracistas» es la:

(...) presunción de que los «consumidores» intelectuales en el mercado son actores libres, capaces de considerar de forma inteligente y justa ideas políticas opuestas, propuestas de políticas y sistemas de valores antes de formarse conclusiones propias acerca de la dirección en la que deben moverse el país y su gobierno.

En este modelo, la esclavitud mental triunfa sobre la capacidad de autonomía. La inferencia que se extrae de esta valoración de las capacidades mentales de la gente es que, dado que los ciudadanos no pueden ejercer el juicio independiente, requieren que otra persona lo haga por ellos.

Privar a los miembros de la academia de la capacidad de juzgar por ellos mismos las fortalezas y debilidades de argumentos y opiniones opuestas reduce la calidad de la vida intelectual en los campus. El cultivo de la independencia intelectual requiere que la gente sea libre para deliberar y llegar a sus propias conclusiones sobre las visiones y opiniones que oye. Como explicaba el filósofo Ronald Dworkin (1996: 200), «conservamos nuestra dignidad, como individuos, solo insistiendo en que nadie —ningún funcionario ni mayoría— tiene el derecho a negarnos una opinión sobre la base de que no estamos preparados para oírla y tomarla en consideración»⁴³.

Una vez que a las personas se las juzga como demasiado vulnerables para ser capaces de lidiar con el poder de las palabras, es solo cuestión de tiempo que la comunicación humana en sí misma se convierta en objeto de desconfianza. El argumento del siguiente capítulo es que esto es precisamente lo que ha ocurrido. La teoría y prácticas que se asocian a la idea de la microagresión van más allá de la purificación verbal, y llegan a la regulación de los motivos internos y pensamientos de la gente.

La teoría de la «microagresión»

La hipervigilancia sobre las formas y el pensamiento

El problema más distintivo planteado en la actual fase de la guerra cultural en la educación superior es el de la *microagresión*. Aquellos a quienes se acusa de cometer un acto de microagresión no son simplemente condenados por sus palabras, sino también por el significado oculto y la intención que puede esconderse bajo sus observaciones. El concepto de microagresión brinda una narrativa que ayuda a interpretar la inseguridad ontológica a la que se enfrenta un individuo como resultado de los actos de prejuicio e injusticia de otras personas¹¹³. Al ofrecer una definición tan amplia del perjuicio, este concepto contribuye a alentar y validar una disposición a sentirse ultrajado, y aviva una sensación de hipervigilancia hacia los actos potenciales de sesgo. La teoría de la microagresión tanto universaliza la conciencia de victimización como contribuye a la legitimación de la validación de la identidad herida. Puede usarse para interpretar los funcionamientos de la comunicación interpersonal en general, pero sus defensores afirman que la importancia de la teoría de la microagresión reside en arrojar luz sobre los conflictos culturales de la vida cotidiana.

El término «microagresión» está asociado con la publicación del psicólogo y terapeuta Derald Wing Sue (2007: 271). Sue define la microagresión como «las humillaciones diarias breves y banales, verbales, comportamentales y ambientales, sean tanto intencionadas como no intencionadas, que comunican faltas de respeto e insultos hostiles, despreciativos o negativos, raciales, de género y de orientación sexual dirigidos a una persona o grupo en cuestión». Lo que es importante de esta definición es que estas humillaciones no tienen por qué ser el resultado de un comportamiento intencionado. De hecho, Sue argumenta que «los perpetradores de las microagresiones a menudo no son conscientes» de las humillaciones que infligen sobre los demás.

Que la atención se dirija sobre la dimensión inconsciente o involuntaria de la microagresión es significativamente importante. La gente a la que se la acusa de este mal comportamiento no se la juzga por lo que ha hecho, ni por lo que ha dicho —y ni siquiera por lo que piensa que cree—. Se la acusa por sus pensamientos inconscientes. La microagresión se representa como una forma de ofensa cultural no intencional cuyo

reconocimiento es monopolizado por la víctima. A diferencia de los actos convencionales de agresión, que son visibles, hay poca evidencia de la microagresión, aparte de la reacción subjetiva a la misma.

Como se señaló anteriormente, desde la perspectiva del régimen paternalista de la gestión del comportamiento, lo que convierte en dañino un gesto o una palabra es la manera en que se experimenta subjetivamente. Esta naturaleza inherentemente subjetiva del daño adquiere un carácter incluso más arbitrario e individualizado con el concepto de microagresión, que define cualquier afirmación o gesto que se perciba como un insulto. Una razón por la que este concepto ha ganado influencia es porque brinda una narrativa por medio de la cual la gente puede encontrar una explicación simple para sus problemas existenciales. La microagresión señala la experiencia subjetiva de rechazo, ansiedad y aislamiento, y la redefine como el resultado de un impacto acumulativo del régimen de prejuicio consciente o inconsciente que domina la universidad y otras instituciones.

El concepto de microagresión contribuye a reestructurar la experiencia de decepción, rechazo y dolor por medio del lenguaje que reduce el papel de la intención consciente.

Según Derald Wing Sue, «a menudo las microagresiones se reparten de manera inconsciente bajo la forma de sutiles desaires o miradas de desprecio, gestos y tonos de voz». Pero, ¿cómo se puede demostrar un acto de microagresión? Si son actos que están enterrados en el fondo de la psique y se reparten inconscientemente, ¿cómo se puede verificar su existencia? Por lo que dicen Sue y sus colaboradores, no hay necesidad de un complejo psicoanálisis del subconsciente del acusado, porque «casi todos los encuentros interraciales son propensos a la manifestación de la microagresión racial»; hay poco que demostrar. El mismo diagnóstico se sostiene para los encuentros que implican a individuos mujeres, gais, lesbianas, bisexuales y transgénero, así como grupos de personas con discapacidades.

En todos estos casos, la presunción de culpa precede a las palabras o gestos del inconsciente agresor. Esta es una teoría secular del pecado original que ningún hombre blanco y heterosexual puede trascender de ninguna manera. Según Sue, incluso los «blancos bienintencionados» sufren de «prejuicios raciales inconscientes». Otros autores les atribuyen a los hombres actitudes de prejuicio en sus relaciones con las mujeres.

El individuo que afirma haber sido ofendido determina si un comentario está o no motivado por un prejuicio inconsciente. El contenido o intención de la afirmación no importa: si una afirmación es acusada de ofensiva porque insulta o le falta al respeto a la identidad de quien se queja, se yergue el veredicto de la supuesta víctima. Y es la persona que reivindica la victimización lingüística quien decide el sentido y el estatus de una afirmación, y ahí termina la discusión. Según el sistema de valores promovido por los defensores de la microagresión, ignorar o cuestionar la afirmación de alguien de haber sido ofendida representa un crimen imperdonable de «culpabilización de la víctima» o *victim blaming*.

Una razón por la que la microagresión ha demostrado ser un concepto tan complejo para los activistas es porque ofrece una validación regular e intensificada de las políticas de identidad cultural. En épocas recientes, la cruzada en contra de la microagresión ha

jugado un papel único en la elaboración de las políticas identitarias occidentales. La representación de la indignación que caracteriza las páginas web sobre microagresión juega un importante papel en la transformación de los insultos y malentendidos banales y «micro» de la vida cotidiana a los que se enfrenta el individuo en una importante injusticia que afrontan grupos de víctimas, con carteles que comunican el mensaje que estos no son simples problemas individuales. La representación que hace Sue de la tensión racial como algo connatural representa la contraparte psicológica del paradigma fosilizado de la cultura que articulan los defensores de la existencia de la apropiación cultural.

Cuidando la comunicación: «tú no puedes decir eso»

Los manuales de la universidad para identificar y evitar la microagresión sirven como el equivalente funcional de las normas de expresión de los ochenta. Estas directrices se arrogan la autoridad moral de instruir a la gente sobre sus modales y expresión y normalmente adoptan un tono prescriptivo que se parece a los manuales de urbanidad y comportamiento publicados a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Hablando en perspectiva, el manual que tan orwelliano suena *«Herramienta: reconocer las microagresiones y los mensajes que estas envían»*, que la Universidad de California, en Los Angeles, puso en circulación, prohíbe a la gente plantearles a los asiáticoamericanos la pregunta «De dónde eres» o «Dónde naciste». ¿Por qué? Porque según la doctrina de la UCLA sobre el comportamiento apropiado, este tipo de pregunta puede implicar el sentido de «no eres un verdadero americano»¹¹⁴. La «Herramienta» de la UCLA también aconseja que no puedes decir «América es la tierra de las oportunidades». Aparentemente, llamar la atención sobre las oportunidades disponibles para los americanos insulta a quienes no han experimentado el éxito material, particularmente la gente de color y las mujeres, e implica que los grupos desfavorecidos son responsables de sus problemáticas.

La premisa de las actuales directrices sobre microagresión es que la comunicación entre personas, especialmente quienes tienen diferentes identidades, debe guiarse cuidadosamente. Esta idea se funda en la convicción de que sólo cuando este tipo de actos están sujetos a una fórmula prediseñada se pueden evitar la tensión y el conflicto. Como un guion medieval sobre los modales y comportamiento, la «Herramienta» de la UCLA sobre lo que se puede y no se puede hacer insiste en que los intercambios verbales deben ser cuidadosamente pautados. Se aconseja a los miembros de la UCLA que no le pregunten a un asiáticoamericano ni a un latinoamericano «que les enseñen palabras en sus lenguas nativas», porque este tipo de pregunta envía el mensaje de que «tú eres un perpetuo extranjero en tu propio país».

Hubo un tiempo en el que pedirle a una persona que te enseñara algunas palabras en su lengua era percibido como un intento de entablar un diálogo, y demostrar un interés

por la cultura del otro. Según los misioneros de la microagresión, este tipo de comportamiento ya no puede darse por sentado que sea un gesto inocente, y cada palabra y expresión debe ser supervisada por su intención oculta. Desgraciadamente, muchas universidades han asumido este reto socializando a sus estudiantes para que interpreten las palabras y comportamiento de las personas de otras culturas como potenciales ejemplos de microagresión.

La lógica para obedecer las detalladas instrucciones que brindan las directrices sobre microagresión afirma ser la minimización del conflicto y el establecimiento de un entorno en el que todo el mundo pueda sentirse respetado y valorado. De todos modos, este tipo de directrices tienen la consecuencia no intencional de brindar una doctrina para la búsqueda del conflicto perpetuo. Tratando el acto mundano de comunicación interpersonal como un insulto potencial para una persona de diferente cultura, fomentan una sensibilidad que se dirige a interpretar una miríada de palabras seleccionadas aleatoriamente como desaires. Una vez que se normaliza la doctrina de la microagresión, casi cualquier gesto o palabra ambigua puede convertirse en un medio para expresar sospecha y conflicto. Elogiar a un estudiante por su «excelente uso de la lengua inglesa» se usa a menudo como un ejemplo de microagresión porque implica un prejuicio sobre su capacidad.

Las directrices sobre microagresión amplían la necesidad de hipervigilancia más allá del terreno de las palabras al del comportamiento: no sólo «lo que no puedes decir», sino también «lo que no puedes hacer». La «Herramienta» de la UCLA ofrece el siguiente ejemplo:

Mientras pasea por los pasillos del edificio de Química, un profesor se dirige a un estudiante postdoctoral de color para preguntarle si está perdido, dando por sentado que la persona está tratando de entrar sin permiso en uno de los laboratorios (Ib.).

Lo que resulta interesante de este ejemplo es el prejuicio que este autor da por sentado. La «Herramienta» no puede imaginar que un profesor de Química pueda estar motivado por el impulso de ayudar a alguien que parezca perdido: más bien, salta a la conclusión de que se ha producido un acto basado en un prejuicio, y convierte esta idea en el comportamiento prejuicioso del profesor de Química.

Las directrices sobre comportamiento microagresivo tienen poca consecuencia directa, aparte de mandar un mensaje. En el caso analizado anteriormente, no se está contribuyendo a que los profesores se detengan a preguntarles a los estudiantes postdoctorales si se han perdido, cuando sea el caso. Sea como sea, la descripción de este escenario arroja una capa de sospecha sobre la interacción interpersonal entre (presumiblemente blancos) académicos y los estudiantes de color, intensificando la disposición a interpretar el comportamiento de la gente como una expresión de ideas prejuiciosas.

La cruzada contra la microagresión lleva el proyecto de purificación verbal, más allá de la regulación del lenguaje, hasta el mundo interior de la gente, del sentido y del pensamiento. Una de las afirmaciones centrales que hacen los defensores de la

purificación verbal es que lo que hace que las palabras sean dañinas es la reacción subjetiva a las mismas; los miembros de las campañas contra la microagresión argumentan que no importa lo que puedas pensar que has dicho, es el individuo que ha sido herido u ofendido por ellas quien decide lo que realmente querías decir. Se autoriza por tanto a la gente a canalizar su frustración cotidiana mediante su problemática con un lenguaje significativo de justicia e injusticia. Esa es una razón por la que la microagresión se ha convertido en un concepto tan influyente en los campus.

Es casi imposible refutar una acusación de microagresión; es la razón por la que, en las universidades, incluso una sola y absurda acusación de microagresión puede obligarte a tener que dar una disculpa. Tomemos la exagerada reacción de la Student Society de la Universidad McGill a una única queja realizada por un vídeo doctoral del presidente Obama dando una patada a una puerta, que Brian Farnan, el vicepresidente de asuntos internos de la Student Society, en octubre de 2013, mandó por correo electrónico a 22.000 estudiantes. El clip era parte de un número del *Tonight Show*. Farnan lo mandó como una broma diseñada para distraer a los universitarios de la presión de sus exámenes de mitad de trimestre¹¹⁵. A instancias de la Student Society, Farnan mandó una larga disculpa en enero de 2014, y prometió que se sometería a una formación en sensibilización. En un ritual de humillación, Farnan afirmó que «la imagen en cuestión era una extensión de la herencia cultural, histórica y de vida que rodea a la gente de color —particularmente a los hombres jóvenes—: el ser retratados como violentos en los medios y cultura contemporánea», y añadía que «usando esta imagen en particular del presidente Obama, yo, sin saberlo, estaba perpetuando esta herencia viva»¹¹⁶.

Los escándalos menores en torno a actos de microagresión se han vuelto cada vez más comunes.

La veloz asimilación del término en el vocabulario político de la educación superior y de la sociedad en general es algo casi asombroso. «Hay una nueva palabra ahí fuera, y si no la has oído aún, pronto lo harás», escribió una perspicaz columnista del *Guardian*, Lucy Mangan, en mayo de 2013¹¹⁷. El examen de la base de datos de Nexis de nuevas fuentes encontró 2.019 artículos que se refieren al término «microagresión»: de estos, sólo 53 se habían publicado antes del 2013¹¹⁸.

La influencia del concepto de microagresión la indica cuánto se ha extendido su uso más allá de las universidades, en la vida pública. En marzo de 2016, se informó que el Departamento de Estado de Estados Unidos había decidido disciplinar a la gente que cometiera un acto de microagresión. El funcionario en jefe del Departamento de Estado en Diversidad, John Robinson, afirmó que «los empleados que cometieran “microagresiones” corrían el riesgo de estar violando las leyes de acoso al hacerlo»¹¹⁹. Robinson se había basado en la «Herramienta» de la UCLA para la conceptualización de la microagresión que justifica esta afirmación, informando al público de que preguntarle a una persona asiática «¿De dónde eres?» es un claro ejemplo de este pecado.

Que las ideas asociadas a la microagresión se han integrado en el debate público, especialmente en los Estados Unidos, es algo que reflejaba el humorista Louis C.K., al

afirmar que «cuando una persona te dice que heriste sus sentimientos, no podrás decidir que no hiciste tal cosa»¹²⁰. El estilo prosaico con el que este influyente humorista desposee al autor de una afirmación de toda autoridad sobre su interpretación, brinda un llamativo ejemplo de la unilateral manera en que se construye el diálogo público. Y aun así, los sociólogos Wendy Hollway y Tony Jefferson (1996: 378) señalan en su análisis de la definición subjetiva de acoso sexual, que esta «subvierte simultáneamente dos principios centrales de la justicia natural». Primero, «privilegiando absolutamente la percepción del acosado, se elimina todo requerimiento *mens rea* y por tanto toda posible defensa en base a la presunción de inocencia»; y segundo, «haciendo que la prueba de lo que constituye acoso sea totalmente subjetiva (...) la naturaleza del delito no es ni clara ni cognoscible por adelantado». La microagresión abole la intención inocente (y la ausencia de intención) y, en un radical alejamiento respecto a las normas previas de justicia, devalúa de un plumazo el estatus de intencionalidad y de motivación consciente.

La promoción del asunto de la microagresión ha sido avivada por la politización de la identidad. En el Reino Unido, la denuncia de la microagresión se ha entremezclado constantemente con la obsesiva búsqueda de gestos hirientes y palabras asociadas con el sexismo y el racismo en lo cotidiano. El énfasis en lo *cotidiano* tiene una importancia crítica, porque señala la idea de que los actos baladíes de discriminación y prejuicio son la norma en la educación superior. Una periodista, al escribir para *The Guardian*, expresaba esta idea cuando decía: «cada vez que conozco a estudiantes a punto de empezar la universidad, desearía poder escribirles una guía sobre cómo lidiar con algunas de las microagresiones a las que se van a enfrentar»¹²¹.

Los relatos sobre la normal y constante presencia de la microagresión alientan a los estudiantes a ver sus experiencias a través de la lente del conflicto cultural. Un informe del Centro por la Excelencia Multicultural de la Universidad de Denver representa la problemática a la que los estudiantes están a punto de enfrentarse en sus campus en los siguientes términos:

Los estudiantes reportan que a menudo están sometidos a microinsultos y microinvalidaciones... por parte del profesorado (y otros estudiantes) en base a la raza, la etnicidad, la religión, la nacionalidad, la orientación sexual, la expresión de género, la identidad de género, la discapacidad, el estatus socioeconómico y otras diversas dimensiones. Bromas inapropiadas, comentarios maliciosos, dar un trato especial a los estudiantes, fijar exámenes o fechas de entrega en festividades religiosas y estereotipar, son sólo algunos ejemplos que los estudiantes con alguna diversidad siguen experimentando y reportando en el aula.

Este informe no deja lugar a dudas. Toda posible manifestación del prejuicio está incluida en él, y el comentario de que esta lista de microagresiones contiene «sólo algunos ejemplos» señala que los estudiantes se enfrentan a nada más y nada menos que una epidemia de prejuicios. El propósito principal de estos alarmistas informes y directrices sobre la microagresión es concienciar. Como es a menudo el caso, el acto de concienciar significa el cultivo de la sensibilidad hacia un problema; en este caso brinda una narrativa a través de la cual se alienta la gente a reinterpretar su vida «cotidiana» bajo el azote de la injusticia.

Las políticas en gestión del comportamiento

Una justificación de la concienciación es la afirmación de que la gente puede que no sepa siquiera que está siendo microagredida. Escribiendo en esta línea, un miembro del proyecto de investigación que recibe apoyo del NUS señaló que muchos participantes no lograban darse cuenta de que las «inocuas» bromas que les dirigían constituyeran un acto microagresivo. «Durante mi investigación, muchos de los que compartieron sus experiencias de estas “bromas” estaban sin saberlo describiendo ejemplos de microagresiones»; escribió Arman Osmany¹²². Aparentemente, estas agresiones son tan micro que se necesita de un experimentado experto para detectarlas.

Desde el 2014, y especialmente desde 2015, se ha producido un notable paso de la preocupación por las palabras y actos, abierta y explícitamente discriminatorios, a unos que son supuestamente encubiertos o inconscientes. En muchas universidades, la microagresión se ha convertido en sujeto de regulación, y algunas instituciones demuestran que se toman este asunto seriamente alentando a sus miembros a denunciar a los estudiantes y personal a los que se considere culpables de este delito cultural.

En marzo de 2015, el Consejo Estudiantil del College Ithaca, al norte de la ciudad de Nueva York, propuso un sistema de denuncia online de microagresiones. Angela Pradhan, una estudiante de primer año que hizo la propuesta, explicaba que las microagresiones son «declaraciones por parte de una persona de un grupo privilegiado que desprecia o aísla a otro miembro de un grupo no privilegiado, ya que se vincula con la raza, la clase, el género, la orientación sexual y otras cosas». Como ejemplos de ese tipo de palabras, Pradhan se refirió a una serie de declaraciones que ya estaban contenidas en los manuales universitarios de microagresión de todo el país, tales como: «¿de dónde eres realmente?», «hablas un buen inglés», o «no pareces discapacitado».

Desde esta iniciativa, las demandas a favor de la institucionalización de un sistema de denuncia —incluyendo un apartado para declaraciones anónimas— se han generalizado. Por ejemplo, un grupo de estudiantes negros de la Universidad Emory exigió que su declaración para la evaluación del profesorado debería permitirles asignarle una nota a su profesor en materia de microagresión. Hacían hincapié en sus demandas en los siguientes términos:

Exigimos que las evaluaciones del profesorado que todo estudiante debe completar por cada uno de sus profesores incluyan al menos dos preguntas abiertas como: «¿El profesor ha cometido contra ti alguna microagresión por tu raza, etnicidad, género, orientación sexual, idioma, y/o cualquier otra identidad?» y «¿Crees que este profesor encarna la visión de la Universidad de Emory en tanto que una comunidad atenta a los individuos de todas las identidades raciales, de género, de capacidad y clase?»¹²³

Demandas similares para denunciar la microagresión se han planteado por parte de estudiantes, colleges y universidades, incluyendo la Penn State, la Universidad George Washington, el Occidental College y Wesleyan.

En la Universidad de Stanford, la campaña «¿Quién nos está enseñando?»

organizada por el Comité de activismo de Stanford de asiáticos americanos exigía una «plataforma responsable para denunciar y registrar las microagresiones del profesorado». En línea con el planteamiento de otras campañas, insistía en que la gente que denuncia a miembros del profesorado por sus microagresiones debería poder hacerlo confidencialmente. La campaña también argumentaba que las denuncias deberían usarse en las evaluaciones del profesorado de esos académicos en cuestión. Como era previsible, los estudiantes no tuvieron que protestar demasiado, porque los administradores de la universidad se mostraron deseosos de institucionalizar un sistema para reportar casos de microagresión.

En enero de 2016, la Universidad del Estado de Pennsylvania organizó una campaña que urgía a los estudiantes a denunciar actos de microagresión. Similares pasos se dieron en la Universidad de Michigan-Flint, que en febrero del 2016 lanzó una página web que les daba a los estudiantes la oportunidad de realizar acusaciones, también anónimas¹²⁴. La palabra debe haber circulado entre los administradores universitarios, porque lanzar una página web dedicada a denunciar actos de microagresión se ha convertido en un componente esencial del mecanismo regulador de la vida del campus. Instituciones como la Universidad de Portland y la Universidad de Colorado, en Boulder, siguieron el modelo. Según un informe publicado en marzo de 2016, más de 100 colleges americanos tenían «Equipos de reacción a los prejuicios» para gestionar las quejas de los estudiantes¹²⁵.

Animar a los miembros de una comunidad académica a denunciarse el uno al otro representa un nuevo nivel en la burocratización de la vida del campus. Al informante, una vez considerado como la personificación de la corrupción moral, ahora se le admira por contribuir a la cruzada contra la microagresión. La Universidad de Colorado, en Boulder, exhorta a todos los estudiantes a informar a los administradores de cualquier acto o expresión de prejuicios con el que se encuentren. Desean que los estudiantes brinden información detallada sobre el microagresor, incluyendo su nombre, fecha de nacimiento, género y número de la seguridad social.

Se ha abierto la veda para informar sobre el personal y los compañeros estudiantes. En enero de 2016, la Universidad de Portland lanzó su página web «Speak Up» para animar a los estudiantes a denunciar «supuestos incidentes discriminatorios e incómodos en relación a interacciones intolerantes que hayan observado o experimentado»¹²⁶. La categoría de «incidente incómodo» habla de una difusa y subjetiva reacción que puede activarse por cualquier cosa: una mirada, una sensación o sentirse decepcionado o cohibido, reaccionar contra que alguien te ponga en tu sitio, sentirse bajo presión, sentirse no respetado o insultado. La alusión a «interacciones intolerantes» no es más claro. ¿Se refiere a un acto de rechazo, o a un gesto que señala «vete»? Los propios términos generales con los que la página web «Speak Up» estructura la experiencia de microagresión pueden, en principio, abarcar la mayoría de actos de falta de comunicación verbal y comportamental.

De todos modos, la sensación de incomodidad no tiene ni siquiera por qué provenir

de las palabras insensibles de alguien. El informe «Microagresiones raciales @ Universidad de Illinois, Urbana-Champaign» representa el dibujo de una mujer sosteniendo un cartel que afirma «Ser la única persona no blanca en la clase me hace sentir como si no perteneciera aquí»¹²⁷. Este desliz conceptual, de la sensación de aislamiento a un argumento que justificaría un acto de culpa, subraya la tendencia hacia el cultivo de la indignación.

La pronta aceptación por parte de los administradores universitarios de los procedimientos para denunciar y vigilar la microagresión puede ser interpretada como un ejemplo de la práctica de seguir estando en la vanguardia. Por otro lado, la rápida adopción de un sistema de denuncia de prejuicios también puede considerarse como una ilustración del modo en que la ecología organizacional del proceso y de la microgestión de la universidad se posiciona continuamente dando la bienvenida a nuevas formas de regulación paternalista del conflicto y de la conducta. Las nuevas directrices sobre microagresión se construyen sobre los códigos de expresión ya existentes, las pautas sobre palabras apropiadas e inapropiadas, y los procesos de gobierno lingüístico. El sistema de informar de actos de microagresión sirve como un instrumento de disciplina que ayuda al mantenimiento de control administrativo, y tiene un efecto corrosivo sobre la libertad de expresión y comportamiento.

La teoría de la microagresión les ha dado a los gestores universitarios la oportunidad de ampliar el alcance de la regulación paternalista del comportamiento. Ampliando de forma tan general su red y haciendo un llamamiento a la necesidad de abordar los prejuicios inconscientes e involuntarios de la comunidad universitaria, la escala del problema con el que hay que lidiar ha aumentado exponencialmente. Dado que la queja de que una determinada palabra o acción ha hecho que alguien se sintiera incómodo sirve como evidencia *de facto* de microagresión, los emprendedores moralistas, seguidos por otras secciones de la comunidad académica, pueden declarar que los actos de discriminación y prejuicio están mucho más generalizados que en épocas anteriores. Las directrices de la universidad se hacen eco ritualmente de esta impresión e implícitamente tratan las alegaciones de microagresión como si fueran la cruda realidad.

En marzo de 2016, la decana de la Universidad de Wisconsin-Madison, Rebecca Blank, hizo circular una carta abierta en la que hacía énfasis en su exhaustivo programa de gestión del comportamiento, que aborda las demandas en materia de microagresión. El mensaje sugería que no había mejorado mucho desde los malos y antiguos tiempos, cuando la discriminación florecía por todo el país. «Hemos contemplado una compleja cadena de incidentes, denunciados por medio de nuestro sistema de denuncias de odio y prejuicios, que han afectado directamente y herido a miembros de nuestra diversa comunidad». Y añadía: «estos incidentes afectan a todos y cada uno de nosotros y revelan que no hemos progresado como debiera en la construcción de una comunidad inclusiva y acogedora»¹²⁸.

La declaración de Blank sobre una «compleja cadena de denuncias de incidentes» debe examinarse detenidamente. Su referencia a «incidentes reportados» se refiere a

denuncias realizadas por estudiantes que afirmaron haber sido víctimas de microagresión. A menudo dichos reportes se refieren a supuestos incidentes en los que el que plantea la queja interpretó las palabras de alguien como despreciativas, y con frecuencia se relacionan con incidentes de supuesta estereotipación cultural. En Wisconsin, como en otras universidades, los estudiantes, a título individual, comunicaron su indignación por haber sido estereotipados en las redes sociales.

En su pionero estudio «Microagresión y culturas morales», los sociólogos Bradley Campbell y Jason Manning (2014: 693) llamaron la atención sobre la creciente tendencia a publicar este tipo de desaires que se perciben en páginas web. El efecto acumulativo de la gente que comparte este tipo de historias es alentar a los demás a divulgar sus experiencias. Las historias que la gente comunica online parecen desmontar que una universidad está dominada por el azote de los prejuicios y comportamiento discriminatorio. Como de costumbre, en estas páginas web aparecen individuos sosteniendo un cartel que dirige un mensaje de estudiado desafío contra el microagresor. De modo que los estudiantes de Oxford han imitado la campaña de «Yo también soy Harvard», y en la página web de «Yo también soy Oxford» publican fotos de ellos mismos sosteniendo pancartas que publicitan los insultos que han recibido. Un cartel reza «—Uau, tu inglés es genial/ —Sí, gracias; nací en Inglaterra». Otras repiten líneas similares que expresan una sensación de incompreensión en relación a las supuestas afirmaciones insultantes que se les dirigen.

Una vez que la práctica de denuncia de comportamiento supuestamente prejuicioso se ha institucionalizado, la manera en que los miembros de una comunidad universitaria hablan e interaccionan los unos con los otros se altera. Algunos individuos optarán por guardarse sus pensamientos para ellos mismos, y otros adoptarán un tono defensivo. Dado que el foco principal del informador son los encuentros culturalmente cargados, es probable que su actividad lleve a que se reduzca el diálogo entre personas con diferentes identidades culturales.

En Wisconsin, se organizó este mismo tipo de campaña en torno al hashtag #TheRealUW. Rápidamente despegó y pronto circularon relatos sobre estudiantes africanoamericanos airados porque los estudiantes blancos daban por sentado que eran atletas. Muchos de los comentarios relataban la rabia y la frustración de la gente que sentía que no era aceptada o tratada en sus propios términos. Lo que muchos de estos indignados comentarios pasaba por alto es que la sensación de falta de reconocimiento es un rasgo común de la condición humana. La manera en que los demás nos ven rara vez se corresponde con quién creemos que somos, y cómo nos gustaría que nos vieran.

Tomemos el relato que contaba Alexandra Ariagga, una estudiante de cuarto año de la Universidad de Wisconsin. Su resentimiento se dirige a individuos que «sintieron que tenían algún tipo de derecho sobre mi identidad de latina». Su actitud de propiedad respecto a su identidad —alentada por un clima que valida las expresiones de indignación que se formulan culturalmente— significaba que había presumido automáticamente que las preguntas que se dirigían a su herencia mexicana representaban actos de objetualización. La frase «Déjame adivinar tu etnicidad, dame cinco oportunidades», o la

suposición de que cocinaba comida mexicana, se usaron como evidencias de las microagresiones que se le infligían.

La agudizada sensibilidad de Ariagga hacia los comentarios sobre su herencia se veía reforzada por la convicción de que sus compañeros estudiantes no tienen derecho a afirmar nada sobre su cultura. Esta tendencia a contemplar la cultura como una posesión cultural se ve animada por el espíritu que rodea la *patología de la apropiación cultural*.

Fueron las historias de supuesta insensibilidad cultural que circularon por las redes sociales, y conducidas por #TheRealUW, las que sirvieron como base para la carta abierta de la decana Blank. En cualquier caso, incluso antes de esta carta, la Universidad de Wisconsin había empezado ya a movilizar sus recursos para abordar la microagresión. En octubre de 2015, la campaña «Sólo palabras» del Inclusive Excellence Centre de la Universidad de Wisconsin se propuso «concienciar de las microagresiones y términos despreciativos, de su impacto, dando una idea de su significado»¹²⁹. La página web de la campaña dio el inusual paso de anticipar las críticas, declarando que las palabras que cuestionasen su misión eran por definición inapropiadas y recogían el espíritu de la microagresión. El término «políticamente correcto» era una de esas palabras inapropiadas: sin la más mínima ironía, la página web «Sólo palabras» afirmaba que se había convertido en un «término despreciativo» que algunas personas usaban para sugerir «que la gente es demasiado sensible» y que se utilizaba para vigilar el lenguaje.

En su construcción de esta nueva palabra tabú, la campaña «Sólo palabras» inadvertidamente confirmaba que el sentido que se le atribuye a lo «políticamente correcto» alberga una verdad. La vigilancia del lenguaje es sin duda una actividad que no resulta ajena a la mirada del Inclusive Excellence Centre de la Universidad de Wisconsin.

El programa delineado por la decana Blank para cambiar la cultura y comportamiento de los miembros de la Universidad de Wisconsin iba explícitamente dirigido a la resocialización de los estudiantes y del profesorado. Ella explicó que desde septiembre de 2016, todos los nuevos estudiantes participarían en un programa que describió eufemísticamente como de «competencia cultural». También prometió dedicar más fondos y personal a los servicios de asesoramiento para los estudiantes que se enfrentan a problemas de salud mental relacionados con este clima de microagresión. La competencia cultural hacía referencia a la adquisición de las actitudes correctas necesarias para negociar los encuentros interpersonales entre personas de diferentes identidades.

La microagresión también sirve como una poderosa herramienta para vigilar a los académicos. El caso de Val Rust, profesor emérito de educación en la UCLA, sirve como un conmovedor ejemplo del hecho de que la acusación de microagresión expresa la presunción de culpa. Rust fue humillado y disciplinado por los administradores de la UCLA por su supuesto acto de «microagresión racial». Entre sus numerosos micropecados estaba haber corregido la ortografía de la palabra «indígena» escrita por el estudiante en cuestión, además de tratar de mejorar la gramática de todos estudiantes exigiéndoles que usaran *The Chicago Manual of Style* estudiantes negros argumentaron que el enfoque de Rust de la gramática reflejaba una visión ideológica opresiva de la

lengua. La administración de la UCLA estuvo de acuerdo con eso y concluyó que, dado que Rust aparentemente mostraba una falta de respeto hacia el punto de vista ideológico del estudiante, debía ser disciplinado.

Un crítico de la mano dura de la UCLA para con Rust fue Eugene Volokh, un profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad. Volokh atacó la supervisión de la microagresión como «un serio golpe a la libertad de cátedra y a la libertad de expresión en términos más generales»¹³⁰. El peligro señalado por Volokh era que la UCLA no simplemente disciplina al personal por un acto de microagresión, sino que también trata de imponer una política partidista en todos los académicos.

A principios de 2015, Janet Napolitano, presidenta de la Universidad de California, organizó un seminario sobre inclusión para decanos y jefes de departamento. El tema principal era abordar la cuestión de cómo lidiar con las microagresiones que se perpetran en la universidad. Las iniciativas que se diseñan para reeducar a los académicos de modo que se ajusten a esta doctrina representan una expansión de la vigilancia del lenguaje a la vigilancia del pensamiento. Se espera de los académicos, especialmente del personal recién contratado, que se familiarice con lo que puede y no puede hacer en materia de las directrices sobre microagresión.

La práctica de enseñar a los académicos a identificar un acto de microagresión no está confinada en la UCLA. La Universidad de Wisconsin, en Stevens Point, ha lanzado una lista de microagresiones que espera que el nuevo personal lea. La lista copia más o menos el contenido y enfoque de las directrices de la UCLA. Titulada «Ejemplos de microagresión racial», el documento señala ejemplos de microagresión racial y explica su significado encubierto. Se promueven talleres y directrices sobre microagresión como herramientas para ayudar a los académicos a identificar el problema. De todos modos, estas iniciativas sirven principalmente como un medio para ganarse la aquiescencia de los académicos y que así autocontrolen la microagresión.

El The Teaching and Learning Portal, en el University College, en Londres (UCL), instruye a los académicos a «Aguzar el oído ante las microagresiones». Afirma que un «proyecto global consideró la experiencia de los estudiantes en campus de todo el mundo» y descubrió que muchos habían sido sometidos a «microagresiones» —comentarios que se basan consciente o inconscientemente en estereotipos y prejuicios—. La guía de la UCL indica «puede que oigas estos comentarios por el campus o en tu tiempo libre; si se trata de una “microagresión” y otro estudiante está incómodo con lo que se está diciendo, es buena idea cuestionar las ideas que hay tras lo que se ha dicho». También añade, con pragmatismo, que «hay un nuevo curso online disponible en el moodle [el entorno virtual de aprendizaje] sobre sesgos inconscientes que puede resultarte útil». Las directrices de la UCL son relativamente relajadas y contenidas, pero sin embargo el mensaje es claro: en tanto que académico tienes que aguzar el oído ante la microagresión y estar listo para cuestionar los comentarios que hacen que los estudiantes se sientan incómodos.

El sindicato de estudiantes de la UCL ha adoptado la teoría de la queja. En abril de 2015, se publicó una declaración en su página web apoyando el sindicato de la

Universidad Golsdmith, que argumentaba a favor de la exclusión de los hombres y personas blancas de las reuniones en torno a actividad antirracista. La declaración decía:

Los espacios de autodefinición son tan importantes porque la realidad no permite que se mantengan los debates que hay que tener con tus opresores en la sala —incluso aunque no estén diciendo nada—. Los estudiantes negros o de minorías étnicas... están acostumbrados a ir por la vida enfrentándose a microagresiones —a veces hasta el punto de que ni siquiera se percatan de ellas, hasta que un igual les cuenta los horrorosos relatos de sus experiencias¹³¹.

Esta declaración explica con bastante timidez cómo la microagresión cobra realidad. La gente que «no se percata» de las aparentes injusticias a las que se enfrenta necesita «que un igual» le cuente los «horrorosos relatos de sus experiencias». El acto de reinterpretar un prejuicio previamente inadvertido en un horroroso relato queda validado por la teoría de la microagresión.

Validación teórica del conflicto perpetuo

La teoría de la microagresión parte de la premisa de creer que lo que la gente dice y hace enmascara su pensamiento, que está profundamente anclado inconsciente o semi-inconscientemente. Su principal foco es el prejuicio y sesgo involuntario e inconsciente, que se dice que influye en la comunicación y relaciones interracial e interculturales. Aunque algunas teorías sugieren que todas las personas están en mayor o menor grado movidas por sesgos involuntarios en encuentros raciales, se dice que los actos de microagresión caracterizan particularmente los patrones comportamentales que se asocian con el denominado *privilegio blanco*. La obra de los teóricos de la microagresión y el racismo involuntario hacen hincapié en el mundo de los mensajes ocultos y los sentidos encubiertos. Insisten en que a menudo los comentarios aparentemente inocentes e incluso elogiosos hechos por personas blancas ocultan actitudes raciales despectivas.

Sue, el teórico más influyente de la microagresión, explica que «las microagresiones raciales pueden, en la superficie, parecer como un cumplido o ser bastante inocentes e inocuas, pero sin embargo, contienen lo que llamamos meta-comunicaciones despreciativas o mensajes ocultos»¹³². Las advertencias continuamente repetidas en las directrices de las universidades sobre cosas como preguntarle a la persona de dónde es son un ejemplo de una pregunta aparentemente «inocente e inocua» que expresa un insultante mensaje oculto.

Según Sue (2010), los actos de microagresión son particularmente insidiosos porque son invisibles y dejan al blanco de los mismos confundido, indignado y exhausto. Sue hace hincapié en que la invisibilidad es crucial para su argumentación: «Muchas microagresiones raciales son tan sutiles que ni siquiera el blanco de estas ni el perpetrador pueden entender completamente lo que está pasando», escribe. Sue llega al punto de argumentar que «la invisibilidad de las microagresiones raciales puede ser más dañina para la gente de color que los crímenes de odio o los actos abiertos y deliberados de los

supremacistas blancos como el Ku Kux Klan o los skinheads». Su opinión parecer ser que para las víctimas, los actos invisibles de agresión son más difíciles de manejar que «los actos conscientes y deliberados de racismo».

La teoría de la microagresión no sólo extiende el diagnóstico de racismo al terreno del inconsciente; también plantea esta amenaza encubierta como más dañina para la gente que los actos deliberados de racismo. La significación de la expansión del racismo al terreno del inconsciente es que le otorga a este problema un carácter ilimitado, universal y quasi-natural. Incesantemente plantea un escenario en el que las actitudes raciales involuntarias de los individuos convergen para fomentar un clima de constante invalidación de los grupos estigmatizados. Señalando su impacto dañino en la educación superior, Sue sugiere que crea un «clima de trabajo o de campus hostil e invalidante».

El psiquiatra de Harvard Chester Pierce inventó el término de microagresión en 1970, para describir los desaires e insultos que las personas blancas dirigían a los afroamericanos. Durante los siguientes años, el concepto se expandió para definir actos de sesgo hacia mujeres, discapacitados, gais y lesbianas, musulmanes —de hecho, todas las identidades culturales y grupos que afirman ser víctimas de discriminación—. Los cimientos conceptuales de esta teoría descansan sobre el trabajo realizado por la Facultad de Frankfurt de Investigación Social y por científicos sociales influenciados por la tradición freudiana de la psicología de masas del fascismo. El principal objetivo de estos científicos sociales era dejar al descubierto las influencias psicológicas subyacentes que disponían a las masas a la aceptación de los prejuicios xenófobos y raciales. La contribución más influyente a este proyecto fue *La personalidad autoritaria* de Theodor Adorno, publicada en 1950, que afirmaba dejar al descubierto los rasgos presentes en los individuos que les predisponen a la aceptación de influencias fascistas y autoritarias. Como escribe durante la era del ascenso del marcarthismo, Adorno concluye que la principal amenaza de la democracia son los prejuicios profundamente arraigados de los obreros americanos.

El hecho de que la Escuela de Frankfurt convirtiera el racismo y el antisemitismo en un problema psicológico en los cuarenta y cincuenta alentó a los científicos sociales a dirigirse al terreno del inconsciente para dotar de sentido a estos problemas. El giro hacia un análisis de las actitudes psicológicas de las personas de clase obrera tuvo una importante influencia en la conceptualización de la cuestión de los prejuicios. En *El único y verdadero cielo*, Christopher Lasch (1991: 451) llamó la atención sobre la defensa de Adorno del modelo medicalizado del prejuicio, argumentando que *La personalidad autoritaria* ha convertido el prejuicio en una enfermedad social y al hacerlo ha «sustituido un modismo político por uno médico». Lasch advertía que este enfoque «había relegado a la clínica una amplia gama de asuntos controvertidos».

El modelo de prejuicio de Adorno brindó los cimientos intelectuales para el giro de su análisis del terreno de lo público a la vida interior del individuo. Como señalaba Lasch, «no bastaba con tener ideas liberales; uno debía tener una personalidad liberal» (Ib., p. 454). Desde ese momento en adelante, los investigadores del prejuicio se interesaron no en lo que la gente decía sino en lo que «realmente» pensaba. Desde los ochenta, ha ido

adquiriendo impulso una preocupación por los sesgos inconscientes e involuntarios y el racismo.

En el Reino Unido, la redefinición de racismo de un acto de opresión consciente a un problema mental involuntario fue impulsado por el ex-juez de la Corte Suprema británica, Sir William Macpherson, en su informe de 1999 sobre el manejo por parte de la policía metropolitana del asesinato de un adolescente negro londinense, Stephen Lawrence¹³³. El informe Macpherson definía el racismo institucional como algo «que puede verse o detectarse en proceso, actitudes y comportamiento que equivale a discriminación por medio del prejuicio, la ignorancia, la falta de reflexión y la estereotipación racial involuntaria hacia personas desfavorecidas de minorías étnicas». La palabra clave aquí es «involuntario», que define el racismo como una reacción inconsciente movida por emociones inespecíficas. La idea de que la gente puede ser «involuntariamente» racista significa que cualquiera, literalmente, puede ser racista, tanto si lo sabe como si no.

El concepto de racismo involuntario, como el término de «microagresión», en la misma órbita, considera que cualquiera es tanto un racista potencial como víctima potencial del racismo. Racializa toda faceta de la vida. «El racismo inconsciente es ubicuo», argumenta un reciente libro sobre el tema. ¿Pero quién decide si tal o cual persona es culpable de comportarse de una manera racista posiblemente inconsciente? La respuesta de Macpherson era simple y directa: «un incidente racista es cualquier incidente que sea percibido como tal por la víctima o cualquier otra persona»¹³⁴. El principio de que una ofensa está en los ojos del ofendido está ahora ampliamente codificada a través de las directrices sobre estas cuestiones de la educación superior.

La defensa de la causa de las víctimas de microagresión evoca un estado general de desconfianza que rodea la gestión de las relaciones humanas. En las últimas décadas, a la sociedad le ha ido incomodando dejar la interpretación y gestión de las interacciones personales a la gente a quien le atañen. La proliferación de reglas y códigos de conducta que abarcan el bullying, el acoso y el conflicto significa que las tensiones interpersonales y los malentendidos a menudo los gestionan profesionales, en vez de que los resuelvan las partes afectadas. Ahora se ha sometido a la atención de los creadores de reglas y los administradores de la universidad toda una nueva dimensión: el comportamiento inconsciente y sus indeseadas consecuencias. El proyecto de regular los pensamientos inconscientes o semiconscientes y actitudes conduce invariablemente a intentos de convertir la vida interior de la gente en un territorio para la intervención pública. Expande el objeto de la vigilancia del lenguaje y la actitud presente en la advertencia «no puedes decir eso» a la admonición «¡no puedes pensarlo!».

La teoría de la microagresión ofrece un paradigma simplista para la comprensión de la comunicación interpersonal. Pasa por alto el hecho de que la comunicación humana siempre ha sido un tema complicado. La lectura del lenguaje corporal y la interpretación de palabras y gestos es constantemente sujeta a la malinterpretación. No siempre está claro qué quiere decir la gente con las palabras que usa; una sonrisa o risa pueden interpretarse como la afirmación de un lazo común o como un gesto insultante. A

menudo la gente no logra captar las señales sociales, y usa palabras que tienen el efecto opuesto al que pretendían.

En encuentros cotidianos con frecuencia se producen actos de mala comunicación que involuntariamente causan dolor a los demás. Pero un dolor que ha sido involuntariamente infligido en la otra persona no debe constituir una evidencia de un acto de sesgo o prejuicio involuntario. El intento de reducir los resultados negativos de los actos de mala comunicación a un ejemplo de microagresión pasa por alto una realidad en la que la impresión de un desaire personal a menudo es más un resultado de la interpretación de las palabras por parte de la parte agraviada que el resultado de las palabras mismas. No hay duda de que hay muchos casos en los que tras un comportamiento aparentemente neutral de la gente se ocultan motivos racialmente discriminatorios. Pero presumir automáticamente que las palabras y gestos son actos de sesgo involuntario es en sí mismo un acto de prejuicio.

Hacer que la gente rinda cuentas de sus pensamientos inconscientes socava el estatus de la responsabilidad moral. Una sociedad ilustrada reconocerá que es difícil, si no imposible, hacer responsable a la gente de las consecuencias no deseadas de sus acciones y palabras. La intencionalidad juega un papel importante en el modo en que la sociedad civilizada se forma juicios sobre el comportamiento humano. Dada la emergencia del ideal liberal de la tolerancia en el siglo XVII, los filósofos ilustrados como Spinoza y Locke argumentaron que estaba mal controlar y regular los pensamientos y creencias internas de la gente. Ambos establecieron una distinción entre creencia/pensamiento y acción, y la oposición que marcaron sirvió como un punto de partida para la elaboración de dos esferas distintas, la de lo privado y lo público (Furedi, 2011: 38-39). Si se le piden cuentas a la gente no por lo que han dicho o hecho sino por sus pensamientos inconscientes, la idea de responsabilidad moral se vacía de significado.

El concepto de microagresión no dice simplemente que los actos explícitos de discriminación representan sólo una pequeña parte del problema del racismo; sugiere que estas formas invisibles de agresión son más dañinas que su variante más explícita. Esta expansión de la definición de racismo desdibuja la distinción entre intención y resultado como un acto de mala comunicación y un calculado insulto. Desde el punto de vista de la investigación científica social rigurosa, el problema con las definiciones amplias y subjetivas tales como «microagresión» es que brindan una garantía para interpretar diversos ejemplos inconexos de mala comunicación en tanto que un asunto generalizado y sistémico. El efecto principal no es tanto identificar un problema, sino construir otro. Ofreciendo una interpretación y una narrativa de la sospecha, se anima a la gente a considerarse a sí misma como víctima, o víctima potencial, de la microagresión.

¿Intervenir también el pensamiento?

La prerrogativa para la creciente influencia del concepto de microagresión es la creciente convicción de que la vida interior de la gente es un terreno legítimo para la

intervención de los diseñadores de políticas y expertos. Los defensores dan por sentado que poseen la autoridad moral para pronunciarse sobre cómo la gente debe pensar y, si es necesario, reeducarla sobre las ideas que sostienen.

Hasta hace poco, la vigilancia del pensamiento estaba vinculada a sociedades como la China maoísta, donde el liderazgo del Partido Comunista lanzó su «Reforma del pensamiento» en 1951. Reforma del pensamiento, también conocida como «remodelación ideológica», basada en el adoctrinamiento por medio del uso de técnicas psicológicas (Lifton, 1962). En la educación superior occidental, se evita la dimensión coercitiva más encubierta de la reforma del pensamiento. En su lugar, las instituciones se basan en formas indirectas de presión para fomentar un clima de conformidad.

La página web de la Universidad de Rutgers «Prevención del sesgo y comité de educación» exhorta a los estudiantes que la visitan a «¡Piensa antes de hablar!». La exhortación a «Pensar» no afirma la virtud de pensar por uno mismo: implica que la gente debe pensar de acuerdo a las directrices que señala la página web: «antes de hablar». De modo que esta llamada al pensamiento no trata de promover la reflexión desapasionada de las cuestiones previa a la comunicación, sino que es una exhortación a adoptar ciertos pensamientos y deshacerse de otros: «olvídate de los estereotipos sobre cualquier minoría»¹³⁵.

La idea de que alguien pueda sostener legítimamente unas ideas sobre la gestión de las relaciones humanas y los diversos asuntos personales que contradigan las normas dominantes es algo que va a contracorriente de la cultura de campus actual. La principal consecuencia del gran predominio de la teoría de la microagresión es una forma inaceptable de gestión del comportamiento y de control, y un ataque contra la autonomía moral del individuo.

El conflicto cultural sobre los valores fundamentales

La búsqueda de nuevas etiquetas

Se ha señalado ampliamente el dramático contraste entre la impresión del «todo vale» que predominaba en la cumbre de los sesenta, y el espíritu conformista y prescriptivo del sistema de valores de la universidad del siglo XXI¹³⁶. Algunos observadores afirman que el paternalista gobierno de las universidades actuales es una reacción natural a los excesos del pasado; pero un diagnóstico como este pasa por alto el hecho de que la sociedad occidental —más allá de la universidad— ha sido testigo del surgimiento de un planteamiento prescriptivo y altamente legalista de la gestión de los asuntos cotidianos sociales y culturales. En parte, este giro legalista ha sido una reacción a la pérdida de influencia de la moral convencional o tradicional sobre la gestión de la vida cotidiana. La fragmentación de la vida comunal y social y la cada vez menor influencia de las reglas informales, que se da por sentado que gobiernan la gestión del comportamiento y lo interpersonal, han discurrido en paralelo al auge de una sensibilidad preocupada por garantizar la seguridad por medio de la creación de reglas.

El predominio del proceso en la vida pública —y especialmente en la educación superior— es un producto colateral del vaciado de un vocabulario moral y político. A menudo se inventan nuevas reglas y códigos cuando las convenciones e ideales que gobiernan la interacción entre personas y grupos pierden su influencia. En dichos escenarios, lo que antes se daba por sentado ya no puede dejarse al azar. Dentro de la vida pública y las instituciones privadas se ha producido una perceptible tendencia hacia la formalización de las convenciones. La universidad ha jugado un papel prominente al brindar unos cimientos intelectuales para la defensa de la creación de reglas.

La codificación de la vida en la educación superior no prescribe meramente procesos que haya que seguir, sino que también trata de estipular la adherencia a unas normas nuevas y no tradicionales de conducta y comportamiento.

Las sociedades occidentales están cada vez más incómodas con los valores del pasado y abiertas a adoptar maneras alternativas de otorgar sentido a la experiencia humana. Cuando las reglas dominantes de comportamiento pierden su fuerza, es probable que haya una demanda de nuevas formas de gestionar la conducta. Desde los

sesenta, la erosión de la red de sentido por medio de la cual las comunidades lidian con las incertidumbres de la existencia ha creado la demanda de una nueva etiqueta que guíe la gestión de los asuntos humanos. Una de las consecuencias de la cada vez menor influencia de las convenciones tradicionales es lo que el filósofo Jürgen Habermas (1987: 364 y 369) describió como la juridificación de la vida cotidiana. Una vasta red de códigos de conducta y de habla que han alentado la microgestión de la conducta individual. Este tipo de reglas formalizan las relaciones entre personas e incluso someten la interacción informal a su alcance. La juridificación de la vida cotidiana no sirve meramente como un instrumento para el control de las relaciones personales; las nuevas reglas también mandan un mensaje.

El sociólogo alemán Norbert Elias (2000: 68-69) ha publicado un importante estudio sobre el imperativo de elaborar complicadas reglas de conducta cuando el cambio social supera las prácticas previas. En su estudio de la «civilización» de los modales y el comportamiento de la gente desde la Edad Media, él explica cómo, cuando los hábitos de conducta que antes se daban por sentado fueron superados por nuevas maneras de organizar la vida, «todos los problemas que conciernen al comportamiento adoptaron una nueva importancia». Elias escribía sobre una época en la que los acuerdos sociales que habían prevalecido en la Edad Media habían dado paso a un mundo incierto en el que distintos tipos de personas se topaban juntas por primera vez y se necesitó de reglas para gestionar su interacción. En este contexto, el «código de comportamiento se volvió más estricto» y «el imperativo social de no ofender a los demás se volvió más obligatorio, en comparación con la fase precedente». La incertidumbre sobre las reglas de conducta creó una demanda de libros sobre modales y manuales de comportamiento.

Hay una diferencia fundamental entre la era de valores cambiantes y los modales discutidos por Elias y la situación actual, en la que hay escaso acuerdo sobre cuáles son los principios normativos sobre los que debería descansar la virtud de la *civilitas*, o la cortesía. El conflicto cultural sobre los valores fundamentales de la vida hace difícil producir algo como los antiguos manuales de modales. Esa es la razón por la que, en años recientes, los sucesivos llamamientos a favor de rehabilitar la idea de civismo no han logrado tener eco en la vida pública¹³⁷. Los intentos por construir un movimiento de civismo en las universidades americanas no han demostrado ser más exitosos que los promovidos por los políticos.

En la universidad la tensión no resuelta provocada por el conflicto cultural ha adquirido su manifestación más aguda. Como señaló David Bromwich (1992: 103), un profesor de Inglés en Yale, «la mayor parte del debate cultural en América ahora se realiza en las universidades». Las universidades han jugado un papel central en tratar de formular una etiqueta de conducta por medio del cuestionamiento de las reglas tradicionales de comportamiento y los valores que las sostienen. Desde que los «valores tradicionales» han perdido su capacidad de motivar a una sección significativa de la sociedad —particularmente aquellos que han recibido una formación universitaria— los opositores a las convenciones tradicionales y valores han logrado influir en las instituciones de la cultura y la educación y, en general, en la vida pública. De todos

modos, los antitradicionalistas han fracasado a la hora de elaborar un sistema de valores alternativos y explícito. Se han basado en la puesta en marcha de procesos y reglas para influir en el comportamiento y pensamiento de las demás personas.

Las reglas que abordan al uso del lenguaje y el comportamiento en la educación superior van principalmente dirigidas a jugar un papel expresivo. Como es el caso con «la ley de expresión», las reglas tienen una importante dimensión simbólica y señalan qué es un comportamiento bueno y legítimo (Adler, 2000). Las leyes sobre expresión respaldan ciertos valores y desprecian otros. Están diseñadas para mandar un mensaje, y a lo largo de la historia, la mayoría de sistemas legales han tenido una dimensión expresiva, con leyes que tratan de dar sentido a las costumbres y normas preexistentes. De todos modos, en el siglo XXI, las leyes de expresión y reglas a menudo juegan un rol que se dirige no a mantener costumbres tradicionales, sino a desacreditarlas. Es la dificultad de formular un sistema de significativas nuevas formas y valores lo que ha conducido a esta hiperdependencia de la universidad respecto a la creación de reglas.

Por sí mismas, las reglas administrativamente creadas y los procedimientos carecen de la profundidad moral para motivar y dar sentido a la vida humana. El sociólogo alemán Max Weber reconoció las limitaciones de las reglas y normas legales en este sentido:

En comparación con las firmes creencias en el carácter positivo religiosamente revelado de una norma legal o la condición sagrada e inviolable de una época, incluso las normas más convincentes a las que se ha llegado por abstracción parecen ser demasiado sutiles para servir como bases de un sistema legal¹³⁸.

En consecuencia, las importantes cuestiones sobre el sentido de la existencia quedan irresueltas.

Las reglas de conducta que se construyen a través de la creación de políticas y la deliberación no pueden encajar con la influencia de normas que se dan por sentadas y que se han cultivado durante generaciones. Los valores que se producen y se confeccionan administrativamente por medio de esfuerzos de comités de expertos y diseñadores de políticas carecen de una relación orgánica con un sistema de creencias y experiencias compartidas. Este tipo de valores son inherentemente inestables porque invitan al cuestionamiento y al escepticismo. La propia construcción de este tipo de valores plantea implícitamente la pregunta de por qué habría que escoger ese determinado valor, opuesto a otro producido por otro experto. En el Reino Unido, por ejemplo, ha habido interminables debates sobre cuáles son de hecho los valores británicos, y por esta razón si se pueden o no enseñar (Furedi, 2014: 214-220).

Habermas (1976: 71) señala que una «tradición cultural pierde su fuerza precisamente tan pronto como se la prepara objetivamente y se la emplea estratégicamente». Este tipo de normas se convierten en sujeto de impugnación y modificación incesante. Esto conduce a lo que Habermas denominó «la provocación de los asuntos culturales»: algo que se ha convertido en un rasgo constante de la educación superior. Las nuevas normas que se han puesto en marcha por medio de reglas y regulación en las universidades y sociedad tratan de ignorar el problema de la motivación

moral, pero al hacerlo simplemente están alentando las declaraciones que compiten a favor de nuevas reglas. En la educación superior, la codificación de nuevas reglas a menudo tiene la involuntaria consecuencia de generar una demanda de reglas aún mayor.

Evitar las sensibilidades morales

Los códigos de expresión de la universidad, las directrices sobre microagresión y la organización de cursos de sensibilización, deben ser interpretados como intentos de ofrecer una manera alternativa de guiar la gestión de las relaciones entre las personas. Aparentemente, estos códigos, que a menudo atañen a las menudencias de la vida cotidiana, se asemejan a textos religiosos premodernos y manuales de etiqueta. Sin embargo, difieren en que los códigos de conducta actuales de los campus evitan conscientemente un tono moralizante. El concepto de microagresión es invención de psicólogos, no de filósofos morales ni teólogos. Su defensor más influyente, Sue, apela al lenguaje de la investigación psicológica más que a la moralidad para argumentar contra la microagresión. Como los promotores de la purificación verbal, los defensores de la teoría de la microagresión están implicados en un constante sermoneo, pero en una forma que carece de cimientos en un sistema moral.

La retórica de las directrices de campus tienden a evitar el lenguaje de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, apelando en cambio al lenguaje terapéutico de los sentimientos. Las frecuentes referencias a proteger a la gente de la incomodidad indica que lo que está en juego no es una guía de la conducta humana que se base en la moral, sino el proyecto de gestionar emociones. A los sentimientos de la persona se les ha otorgado un elevado estatus cultural —lo que permite al sujeto afirmar que posee la autoridad para decidir si se ha cometido una transgresión—. Esa es la razón por la que la última palabra sobre si un acto o una palabra deben ser considerados microagresión o acoso sexual lo deciden las reacciones subjetivas de su receptor. El planteamiento de la Universidad de Michigan de la definición de acoso sexual es, como de costumbre, inequívoco a este respecto: «la intención del perpetrador no es determinar si el comportamiento cuenta como un acoso sexual o no», sino que «la clave es la perspectiva de la víctima»¹³⁹.

En los últimos años, la definición de acoso sexual se ha expandido para «incluir conducta que es sencillamente “no bienvenida”»¹⁴⁰. El *Oxford English Dictionary* define «problemático» como «algo que constituye o presenta un problema o dificultad; difícil de resolver; dudoso, incierto, cuestionable». Este es un adjetivo que deja sin resolver y en última instancia, sin juzgar, el objeto que le ocupa. Es su capacidad para significar un sentido que está implícito más que explícito lo que lo hace tan atractivo para los defensores de la purificación verbal.

La «Guía de lenguaje libre de prejuicios» de la Universidad de New Hampshire ha publicado una lista de palabras que son «problemáticas» y que deben por tanto dejar de

usarse»¹⁴¹. En el Reino Unido, el término «problemático» ha sido adoptado como la palabra de elección para comunicar una forma de crítica que se detiene justo antes de emitir un juicio moral explícito. Fran Cowling, una representante LGTB de la National Union of Students, justificaba su rechazo a compartir una plataforma con el activista gay Peter Tatchell sobre la base de que «muchos activistas negros LGTB han señalado y me han advertido en contra de la historia de Peter de comportamientos y creencias problemáticas». Un análisis sobre el derecho de Chris Patten, el decano de la Universidad de Oxford, a criticar la campaña «Rhodes debe caer» se expresaba en los siguientes términos: «Patten, el ex-ministro del gabinete Tory, ex-gobernador de Hong Kong y jefe de la BBC, es un hombre blanco privilegiado y, en el actual debate sobre el discurso e imágenes aceptables, eso resulta problemático»¹⁴².

La aplicación del término «problemático» para describir el comportamiento y creencias de Tatchell y Patten cumple el objetivo de cuestionar su integridad moral y estatus, pero de una forma que evita el uso de un lenguaje no ambiguo de condena moral. Tampoco se les acusa de una fechoría específica, y se evitan términos más cargados como «homóforo» o «racista». De esta manera, la acusación de comportamiento problemático incluso podría referirse a los sesgos inconscientes y no intencionados de los individuos y los pensamientos propios de su posición de privilegio.

La palabra «problemático» se introdujo en el vocabulario académico inglés en 1970, en la traducción de Ben Brewster de *Leer el Capital* de Louis Althusser y Etienne Balibar¹⁴³. La palabra se convirtió en parte integral de la jerga académica postmarxista de los setenta. El espíritu de radicalización que motivó la mirada de los académicos postestructuralistas y postmarxistas fue vívidamente captado por medio de lo que Camille Paglia describió como su «jerga opaca y contorsionada». Como señaló Paglia, el propio hecho de que su lenguaje «llegara a considerarse izquierdista, como aún lo es» indica que se ha producido un giro fundamental en la manera en que la izquierda comunica sus ideas políticas. «El izquierdismo auténtico es populista, dotado de una brutal franqueza», ella señalaba¹⁴⁴. La franqueza ahora se considera problemática o un acto de microagresión por parte de los defensores de esta nueva etiqueta.

Sin embargo, no fue hasta 2010 —precisamente en la época en que surgió la actual fase de purificación lingüística— cuando esta palabra, que rara vez se usaba fuera de las discusiones esotéricas de seminario, realmente se impuso en el terreno público¹⁴⁵. Que los activistas estudiantiles adoptaran la palabra «problemático» no es sorprendente, porque se usa en general en la academia para evitar el juicio y la acusación directa y explícita. Una ilustración de esta preferencia por el comentario vago y difuso es la página web de la Universidad Carnegie Mellon, titulada «Abordaje del comportamiento problemático de los estudiantes», que elabora una lista, tanto de banales problemas de aula, como el llegar tarde y salir antes, así como de actos más serios, como copiar¹⁴⁶. También brinda una prolongada discusión y análisis del comportamiento problemático de los estudiantes, pero opta por tratarlo como un asunto técnico, y evita conscientemente

hacer juicios de valor.

El uso de un lenguaje opaco e implícito está directamente vinculado con la baja estima que se le tiene a la narrativa moral en amplios sectores de la educación superior. Los argumentos y afirmaciones que se comunican por medio de un lenguaje obviamente moral rara vez se toman en serio. En la literatura académica, los argumentos que se expresan moralmente se desprecian como un signo de ingenuidad o se tildan de retóricos. Los sociólogos Shai Dromi y Eva Illouz señalan una tendencia a la «generalizada fusión de la moral con las estructuras ideológicas coercitivas». Añaden que «a lo largo del siglo XXI, tanto la sociología como el psicoanálisis han considerado la moral como una forma de falsa conciencia, que reprime a la clase trabajadora o disciplina el ego»¹⁴⁷.

Hay un indicio de lo que hay de problemático en «la terminología problemática» en la guía ofrecida por la Universidad de New Hampshire: «Guía de lenguaje libre de prejuicios». Usa un doblete de «problemático/ desfasado» como contraste para la categoría de «palabras preferidas»¹⁴⁸. Cuando una palabra se considera problemática porque está desfasada, esto claramente significa una orientación negativa hacia el lenguaje del pasado y los valores que lo apuntalan. Esto está íntimamente vinculado con el rechazo académico al lenguaje de la moral.

Sin embargo, en el propio acto de rechazar los valores del pasado, surge una importante pregunta: ¿cuáles son los ideales y principios que deben guiar el comportamiento humano hoy en día? Es esta, realmente, la pregunta que tratan de eludir todos estos vagos modismos.

Por medio del uso de estos vagos modismos, la retórica dominante en la educación superior evita implicarse explícitamente con los principios de lo correcto y lo incorrecto y el sistema de valores que subyace a la moral. En vez de cultivar su propia moral positiva y antitradicionalista, opta por la estrategia de moralizar —que es la arrogante condena de los pensamientos y conductas inapropiadas—. Como señaló el sociólogo Alvin Gouldner (1979: 19), algunos sectores de la academia —incluyendo a los administradores—han deslegitimado y desacreditado con éxito las convenciones tradicionales por medio de la promoción de su autoridad y pericia profesional.

El estudio de Gouldner, *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase* (1979), ofrece una persuasiva explicación sociológica del ascenso de un lenguaje e ideología antimoral y antitradicional en las universidades americanas. Escrito a finales de los setenta, Gouldner señalaba el papel de lo que denominó una nueva clase de trabajadores intelectuales y del conocimiento en la promoción de un giro antitradicionalista en la sociedad, y especialmente dentro de la universidad. El ejercicio del monopolio que este grupo tuvo sobre la educación y la experiencia desata fuerzas que operaron la desautorización de la autoridad tradicional y cultural. Gouldner sostiene que esto se vio facilitado por el declive de la autoridad paternal dentro de la familia. Las fuerzas hermanas de la emancipación de las mujeres y la expansión de la educación en el contexto de la creciente prosperidad debilitaron la autoridad paterna, que a su vez dañó la capacidad del sistema dominante de socialización para comunicar su herencia y los

valores del pasado.

En el centro de la argumentación de Gouldner había una novedad de tremenda importancia sociológica, que es la perturbación y despliegue del proceso de socialización actual. A la autoridad de los padres en general, y a la autoridad paternal en particular, le resulta difícil imponerse y reproducir «sus valores sociales e ideologías políticas en sus hijos» (Ib., p. 2). La dimensión más significativa del análisis de Gouldner eran sus revelaciones en materia de la relación entre la socialización perturbada y la intensificación del conflicto cultural. Argumentó que las escuelas y, principalmente, las universidades, asumían un papel central en la socialización de los jóvenes, reafirmando su derecho a formarlos de acuerdo a sus ilustradas opiniones e, incluso en las escuelas, no detectando «ninguna *obligación* de reproducir los valores paternos en sus hijos». En consecuencia, la expansión de la educación superior reforzó el aislamiento de la influencia cultural de los padres respecto a sus hijos. Gouldner escribía:

El nuevo sistema educativo estructuralmente diferenciado de forma cada vez más aislada respecto al sistema familiar, se está convirtiendo en una importante fuente de valores entre los estudiantes, divergentes respecto a los de sus familias. La socialización de los jóvenes por parte de sus familias ahora está mediada por un grupo *semi*-autónomo de profesores (Ib., p. 3).

Como resultado de esta novedad, «los sistemas educativos públicos» se convierten en una «importante influencia *cosmopolitizadora* sobre sus estudiantes, con el correspondiente distanciamiento respecto a los intereses y valores *localistas*». Gouldner afirmaba que «la autoridad paterna, particularmente la del padre, es cada vez más vulnerable y es por tanto menos capaz de insistir en que los hijos respeten la autoridad social o política fuera del hogar» (Ib., p. 14).

Una de las novedades más sorprendentes de la educación superior desde los setenta ha sido el surgimiento del tema lingüístico y la aparición de unas normas alternativas de expresión. De hecho, en los debates públicos sobre corrección política, son las tan sofisticadas modificaciones del vocabulario cotidiano las que han producido la mayor parte de comentarios. Gouldner señala que los ataques sobre el vocabulario convencional no son simples manifestaciones de lo que los críticos conservadores a menudo denigran diciendo que «la corrección política se ha ido de las manos»; se trata más bien de que una de las maneras en que los hijos se distancian culturalmente de los valores de sus padres es por medio de su «conversión lingüística» a una forma de hablar que refleja los valores de la nueva clase. Lo que Gouldner (Ib., p. 29) definió como la «cultura del discurso crítico» de las nuevas clases «desautoriza todo el discurso que se base en la autoridad social tradicional», mientras que se autoriza a él mismo, la «elaborada variante del habla de la cultura del discurso crítico, como el estándar de toda expresión “seria”».

El análisis de Gouldner de la conversión lingüística anticipó la institucionalización de las normas de expresión y el control del lenguaje de las décadas posteriores. También brindaba importantes revelaciones sobre las fuertes críticas que a menudo rodean las disputas sobre las palabras, la reacción conservadora ante lo que se describe como corrección política y los correspondientes llamamientos a favor de censurar las

expresiones «ofensivas». Y es que lo que está en juego no son meramente palabras, sino la contestación de la autoridad cultural.

Aunque empatizara con las metas de la nueva clase, Gouldner reconocía que representaba una fuerza que a veces tiene una ambición desatada. Escribía que «la cultura del discurso de la Nueva Clase trata de *controlarlo* todo, su tema y a ella misma, creyendo que este tipo de dominación es el único camino hacia la verdad» (Ib., p. 89). Un profético defecto del análisis de Gouldner era su tendencia a representar el conflicto cultural que cristalizó en los setenta por medio del lenguaje de la intención de clase y subjetiva. En este sentido, su análisis refleja la crítica conservadora a la corrección política que señala con el dedo para acusar a los «permanentes radicales» que se manifiestan por la academia. Es mucho más útil considerar el surgimiento del gobierno lingüístico y la presión en pro de la conversión lingüística como una respuesta a la demanda de una nueva etiqueta para compensar la erosión de la tradicional.

La impugnación de valores

Las agrias controversias que rodean los conflictos sobre la expresión y el comportamiento en la educación superior son síntomas de un choque de valores. El declive de lo que a menudo es descrito como valores tradicionales se expresa continuamente por medio del frágil consenso sobre cuestiones básicas a las que se enfrenta la sociedad. Los conflictos sobre los valores han adquirido una enorme significación en la vida política. Los recientes debates sobre el aborto, la eutanasia, la inmigración, el matrimonio homosexual y la vida familiar indican que hay una ausencia de acuerdo sobre algunas de las cuestiones más fundamentales a las que la sociedad se enfrenta. La impugnación de normas y valores ha politizado la cultura y a menudo los estilos de vida de la gente —con quién te vas a la cama, qué comes y consumes, cómo alimentas y crías a tu hijo, el lenguaje que usas—son interpretados como declaraciones políticas.

La politización de la cultura está directamente conectada con el agotamiento de alternativas ideológicas. Llegada la década de los 80, y definitivamente con el final de la Guerra Fría, era evidente que las energías emocionales que hasta el momento se invertían en ideales políticos se canalizaban cada vez más por medio de asuntos culturales y ligados a valores. En la época, Christopher Lasch (1984: 196) señaló que:

(...) las largamente establecidas distinciones entre derecha e izquierda, liberalismo y conservadurismo, políticas revolucionarias y políticas reformistas, progresistas y reaccionarios, se están rompiendo frente a nuevas cuestiones en materia de tecnología, consumo, derechos de las mujeres, descomposición medioambiental y armamento nuclear, preguntas para las que nadie tiene respuestas fáciles. Nuevos asuntos dan pie a nuevas configuraciones políticas. *Y así le sucede a la creciente importancia de los asuntos culturales* [la cursiva es mía].

Desde principios de los ochenta, las tendencias identificadas por Lasch no han hecho más que intensificarse; y las cuestiones como la multiculturalidad, la inmigración y la

sexualidad, así como los asuntos de estilo de vida, dominan el debate público.

Los defensores de las políticas identitarias han logrado marginalizar la influencia de los valores tradicionales y su «anticuado lenguaje». En la sociedad contemporánea, las declaraciones morales rara vez se toman en serio y parecen tener la forma de una súplica. Quienes repiten que «debemos volver a los valores tradicionales» carecen de convicción real. Saben que sus ideales no evocan el espíritu contemporáneo. Los críticos de los valores tradicionales han intentado consolidar su autoridad cultural optando por la estrategia de encontrar otras cuestiones culturalmente asociadas a la moral. La moralización del espacio, por medio del concepto de «espacio seguro», ilustra un ejemplo del intento de moralizar nuevas dimensiones de la experiencia humana.

En los campus universitarios y más allá, la sospecha dirigida hacia los valores normativos y la lengua de la moralidad discurre en paralelo al intento de moralizar problemas que están conectados con la identidad cultural, los estilos de vida y la esfera prepolítica de la vida privada. Esta dinámica interconectada es señalada por el sociólogo Andrew Sayer (1999: 52) en los siguientes términos:

En muchas sociedades, estamos siendo testigos tanto de un declive de los antiguos principios morales-políticos en relación a la pobreza, la igualdad y la justicia como de lo que consiste en una nueva moralización de asuntos antes aceptados sin lugar a dudas, por ejemplo, en lo que atañe a roles de género, sexualidad y medio ambiente.

Por medio de la moralización de nuevos asuntos, los defensores de las políticas culturales tratan de dar sentido a la experiencia humana. Sin embargo, esto carece de profundidad y del sentido necesario para ir más allá de la moralización de una determinada cuestión y no logra contribuir al desarrollo de un sistema moral no tradicional. El difuso contenido de las directrices universitarias, y su dependencia de fuentes no morales tales como el gobierno de las emociones y sentimientos de la gente, subraya los límites del proyecto de moralizar nuevos asuntos.

Desde finales de los setenta, los científicos sociales han afirmado que los valores tradicionales han sido desplazados por los valores postradicionales o postmaterialistas. Ronald Inglehart (1989), uno de los defensores más influyentes de este argumento, indica que los valores postmaterialistas y el comportamiento están influenciados por metas tales como la autoexpresión, la calidad de vida, y el sentido de pertenencia. Su tesis está respaldada por la evidencia, que señala un significativo auge en la valoración del estilo de vida, la identidad y las metas terapéuticas. Pero los valores postradicionales, con su énfasis en la autoexpresión y la autoestima, tienen poco que decir sobre cómo forjar unos cimientos consensuados para un orden moral. Es más, el peso vinculado a la identidad individual y cultural enfatiza la afirmación de la diferencia, en vez de valores que aúnen una sociedad.

La politización de la cultura contiene el potencial de expresar conflictos y problemas en una forma que es difícil de resolver. Como explica el sociólogo Donald Black (2011: 101), «la cultura es un juego de todo o nada», y por esa razón rara vez puede resolverse a través de un consenso.

Una lamentable consecuencia de la creciente influencia de la individualización y la celebración de la autoexpresión y la identidad individual ha sido que el conflicto cultural se dirija a la esfera privada. El conflicto sobre la familia, la sexualidad y la gestión de las relaciones íntimas ha otorgado a los conflictos culturales un carácter dramáticamente personal, como comunica la expresión «lo personal es político». El conflicto en la esfera privada y en la prepolítica se asemejan en el hecho de que pertenecen a la sociedad en general. La ausencia de consenso en materia de normas y valores fundamentales crea los cimientos para conflictos y divisiones. El estilo privativo con el que se experimentan estos conflictos significa que en algunos casos pueden adquirir una forma intensamente emocional.

La personalización de la política puede ser interpretada como un ejemplo de lo que Weber denominó la «estilización de la vida». Por medio de la adopción de estilos, la gente se separa, refuerza su estatus y traza una diferencia moral entre sus estilos de vida y los de los demás. Como señaló Pierre Bourdieu (2010: 49) en su influyente obra sociológica, *La distinción*: «la intolerancia estética puede ser terriblemente violenta». Él explicaba que la «aversión hacia los estilos de vida diferentes sea tal vez una de las barreras más fuertes entre clases». Las luchas en materia del «arte de vivir» sirven para marcar líneas entre el comportamiento y las actitudes consideradas legítimas y aquellas que merecen una condena moral.

Las políticas culturales antitradicionales del siglo XXI están inherentemente predisuestas hacia las luchas por el arte de vivir. En las universidades, esta tendencia se expresa de la forma más llamativa por medio de los conflictos de apropiación cultural descritos en los capítulos anteriores. Los pleitos sobre el consumo de alimentos, llevar ropa inapropiada y la adopción de peinados «problemáticos» indica que nada es demasiado trivial o personal en el campo de batalla del estilo de vida. Los llamamientos a la sensibilidad cultural no están exentos de mala educación ni de un enfoque competitivo hacia otros estilos de vida e identidades. En marzo de 2016, la campaña de la sección LGTB de la National Union of Students difundió una resolución que llamaba a la abolición de los representantes de los hombres gais. Según los defensores de esta moción, los hombres gais son casi tan privilegiados como los hombres blancos heterosexuales y ya no se enfrentan a la opresión en la comunidad LGTB. La campaña también sugería que los gais se han vuelto cómplices en la opresión de otros, afirmando que «es probable que la misoginia, la transfobia, el racismo y la bifobia se produzcan cuando la sociedad está dominada por hombres blancos cis gais»¹⁴⁹.

En ausencia de un consenso moral, es difícil evitar un eterno conflicto sobre la identidad. Las directrices sobre expresión y comportamiento deben interpretarse como un intento de llenar ese vacío. La generalizada adopción de este tipo de directrices indica que hay una demanda evidente de nuevas soluciones para la gestión del conflicto cotidiano.

Hacia nuevas formas de comportamiento

El veloz auge de un lenguaje y prácticas culturales que cuestionan las normas convencionales y comportamiento asociados con la época previa a los sesenta no tiene precedentes. El historiador Eric Hobsbawn (2004: 327 y 334) observó que se había producido una verdadera «revolución cultural», que había conducido a la «ruptura de las amenazas que en el pasado habían entretejido a los seres humanos con las atmósferas sociales». Estos cambios tuvieron un desproporcionado impacto sobre las reglas de la conducta humana y en el modo en que se dirigían las relaciones. Fue en la esfera prepolítica de las relaciones interpersonales donde la revuelta cultural golpeó con más fuerza. Umberto Eco observó que «aunque todas las huellas visibles del 1968 hayan desaparecido, éste cambió profundamente la manera en que todos nosotros, al menos en Europa, nos comportamos y nos relacionamos los unos con los otros». Añadía que «las relaciones entre jefes y trabajadores, estudiantes y profesores, incluso niños y padres, se han abierto», y que por tanto, «nunca serán las mismas» (cit. en Muller, 2013: 200).

La transformación de las reglas de comportamiento avanza rápidamente —y la educación superior va abriendo camino—. Las reglas que gobiernan la cultura de campus han pasado por una dramática transformación desde los emocionantes y radicales finales de los sesenta y los setenta. La veloz interiorización de una serie de ideas interrelacionadas tales como el espacio seguro, la apropiación cultural, la microagresión y las advertencias de contenido indica que hay una demanda de nuevas maneras de dotar de sentido a los problemas de la vida y la gestión del conflicto.

Un catalizador de estos cambios ha sido la consolidación de las políticas identitarias, que ha creado la demanda de una nueva etiqueta en la gestión de relaciones entre diferentes grupos culturales. La institucionalización de la formación en sensibilización y diversidad representa una reacción a la aparente demanda de guía en la relación entre diferentes grupos de personas.

La vasta mayoría de universidades asume que a menos que su personal y estudiantes estén formados en sensibilización en relación a diversos grupos e identidades del campus, carecerán de los recursos necesarios para la interacción humana. Poco puede dejarse al azar, razón por la que una institución líder mundial como la Universidad de Cambridge se siente obligada a organizar eventos: «para celebrar el Mes de la Historia de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transgénero, el Mes de la Historia de los Negros y Minorías étnicas, el Día Internacional de las Mujeres, el Día Internacional de las Personas con Discapacidades, y el Día del Memorial del Holocausto». La universidad ofrece programas de formación y cursos online para ayudar a las personas a adquirir la habilidad de «gestionar la diversidad»¹⁵⁰. Este tipo de cursos presume que la gestión de la diversidad y las relaciones entre las personas requiere de pericia profesional.

A lo largo y ancho de las instituciones de educación superior, hay un verdadero ejército de formadores y funcionarios encargados de la tarea de brindar asesoramiento y reforzar las reglas. La lógica de la profesionalización de la gestión de las relaciones interpersonales es otorgarle al experto una influencia que es similar a las formas tradicionales de autoridad. El Centro para la Diversidad e Inclusión (CDI; por sus siglas

en inglés) de la Universidad Americana, en Washington, expresa esta impresión con la afirmación «5 razones por las que el CDI debería ser tu mejor amigo»¹⁵¹.

Los expertos en diversidad de la universidad van continuamente en busca de nuevos grupos que puedan requerir sus servicios; y recientemente el número de grupos a los que abastecen los expertos en diversidad no ha dejado de aumentar. El Centro para la Diversidad e Inclusión en la Universidad Americana, en Washington, ofrece talleres sobre «Espacios seguros», «Comprendiendo las identidades LGBTQ», «Trans 101», «Desenmascarando tu privilegio», «Creación de comunidades inclusivas» y «Abriendo camino». También hay un taller titulado «Apoyar a los estudiantes universitarios de primera generación»¹⁵². Aparentemente, ser un estudiante universitario de primera generación ahora es constitutivo de una identidad, y el CDI se refiere a ellos como «comunidad de primera generación». La construcción de nuevas identidades vive un poderoso momento y la frase «Me identifico como...» habla de una demanda en expansión en pro de una nueva forma de validación.

A través de la formalización de las diferencias entre grupos, los expertos en diversidad han jugado un papel clave en fosilizar sus identidades. Uno de los desgraciados productos colaterales de la promoción de la profesionalización de la diversidad es que ha brindado legitimación para el encumbramiento de la conciencia de grupo. Desde el punto de vista del formador en diversidad, lo que importa no son los individuos, sino el grupo al que pertenecen.

Los expertos en diversidad y relaciones son fervientes diseñadores de reglas que se ocupan del negocio de codificar los desaires e injusticias que requieren de un cuidado sensible. En su análisis de los expertos en raza, que promovían una formación en sensibilización para la gestión de las relaciones interraciales, la historiadora Elisabeth Lasch-Quinn (2002: xii) argumenta que la involuntaria consecuencia de sus esfuerzos fue «prolongar las antiguas tensiones raciales y fomentar nuevos malentendidos y ansiedades». Un patrón similar está en funcionamiento en las universidades, donde la intervención experta en las relaciones interpersonales ha formalizado y complicado su gestión.

La formación en diversidad, como otras formas de asesoramiento y consultoría sobre relaciones, asume que los estudiantes requieren de la adquisición de habilidades especiales para interactuar entre ellos, especialmente en su relación con personas con diferentes identidades. Esta doctrina conduce inexorablemente al proyecto de codificación. Las directrices y la creación de reglas en las universidades están justificadas sobre la base de que la tensión y el conflicto entre la gente requiere de la formalización de una relación académica introduciendo un denso sistema de notificaciones. El entorno intensamente regulado de la universidad que abordamos en los primeros capítulos es la consecuencia del imperativo de convertir en formal la interacción informal.

Irónicamente, el propio intento de formalizar las relaciones humanas y codificar las formas apropiadas de comportamiento alimenta la desconfianza. Predispone a la gente a considerarse la una a la otra, y a quienes tienen «autoridad», con sospecha, y conduce a

la anticipación de resultados negativos. El problema se complica ulteriormente por el sentido difuso, subjetivo y en última instancia elusivo que se halla contenido en el evasivo lenguaje adoptado por la etiqueta cultural que los expertos favorecen. La falta de claridad sobre qué es un comportamiento «apropiado» contribuye a estimular el malentendido y el conflicto. A las personas ya no se las desprecia o se las trata mal: en una época en la que la conducta personal se ha formalizado, la persona agraviada se convierte en herida, ofendida, victimizada, traumatizada, dañada y abusada. Cada uno de estos estados mentales constituye un derecho a la vindicación moral y la indignación. Un profundo sentido del daño es característico de la gente que vive a la sombra de este reglamento.

Los contratos y reglas se hacen en circunstancias en las que no se confía en que la gente haga lo correcto. En consecuencia, las personas se contemplan las unas a las otras desde la perspectiva de una transacción formal. Dado que una transacción y un contrato parten de un conflicto de interés entre las diferentes partes, todo a quien le concierna altera su comportamiento, considerándose entre sí como potenciales adversarios en vez de colaboradores. Las diferencias se agudizan y, en una atmósfera de sospecha, se hace difícil gestionar informalmente las disputas. En este tipo de circunstancias, la gente a menudo adopta una actitud defensiva para evitar exponerse a sí misma a la crítica. Los académicos, en particular, pueden adoptar un estilo de enseñanza defensivo para evitar ser denunciados por ofender a alguien de su comunidad.

A pesar de que la codificación de la vida académica se justifica sobre la base de que contribuye a gestionar la tensión y el conflicto, ha fomentado un clima de desconfianza que incita a las personas a percibir su problemática a través del lenguaje del perjuicio psíquico.

En el curso de conducir las disputas por medio de canales formales, las actitudes a menudo se endurecen, y las quejas tienden a aumentar. Las quejas que chocan se dirigen a la atención de terceros que hacen de árbitro, que deciden quiénes deben ser reconocidos y a quiénes hay que apoyar. Dado que el apoyo de una tercera autoridad es considerada como esencial, existe la tentación de intensificar las diferencias. Esa es la razón por la que, una vez que se ha denunciado una ofensa, se hace difícil resolver una disputa informalmente. Campbell y Manning (2014: 699) argumentan que la implicación de una tercera parte en las disputas cotidianas en los campus ha creado un incentivo para avivar el fuego en disputas sobre problemas como el de la microagresión.

La dependencia de la educación superior respecto a la formación y la microgestión es en parte una respuesta a su fracaso a la hora de elaborar normas y valores que brinden una visión positiva para los miembros de la comunidad académica. El objetivo de este tipo de campañas es «concienciar». La palabra «conciencia» significa «atento, vigilante, precavido, *ser consciente de*; protegerse de algo»; el sustantivo «conciencia» se vincula con el saber que se es consciente de algo. En términos ideales, concienciar significa mejorar la conciencia de la gente sobre un problema. Pero en la práctica, este tipo de campañas hacen poco más que subrayar un mundo de ideas destructivas e insensibles que deben ser desenmascaradas. Cada vez más, el estatus de concienciado ha servido

como una marca de distinción cultural, connotando una identidad de superioridad respecto a aquellos que se presume que son inconscientes y aún viven entre tinieblas.

Las iniciativas de campus diseñadas para concienciar consisten principalmente en brindar a los participantes virtudes y cualidades morales que les distingan de quienes no han visto la luz. El propio gesto de «concienciar» implica, por tanto, esbozar distinciones simbólicas entre quienes poseen esta cualidad y los que no. En la práctica, esta distinción es utilizada para llamar la atención sobre un contraste fundamental entre quienes saben y quienes son ignorantes, así como entre los que son moralmente superiores y los moralmente inferiores. La imputación de inteligencia, sensibilidad, amplitud de miras, sofisticación y entendimiento asegura que las campañas que se orientan a la concienciación brinden un importante recurso cultural para la defensa ideológica. Quienes se basan en estos recursos tienen todos los incentivos para inflar las distinciones comportamentales y culturales entre ellos mismos y el resto de la sociedad.

Esa es la razón por la que los que se dedican a concienciar están preocupados por construir un estilo de vida que contrasta tan agudamente con el de quienes perciben como moralmente inferiores. Lo que es importante no son tanto los valores que despliega su estilo de vida, sino que sea diferente en cada detalle de aquellas personas supuestamente retrógradas que carecen de la sensibilidad de los que son moralmente superiores. La posesión de conciencia es un marcador de un estatus superior, mientras que su ausencia representa su opuesto moral. Esa es la razón por la que el rechazo a tolerar su exhortación de «sé consciente» invita al acto de la condena moral.

Concienciar no tiene por qué tener ningún objetivo en particular. Se representa como un valor por derecho propio. Como señaló la página web de una institución de educación superior, «tanto el Sindicato de Estudiantes como la Universidad estarán atentos a seguir concienciando»¹⁵³. Las prácticas asociadas a la concienciación evitan estructurar su aspiración en el lenguaje de la moral. Más bien, la ambición moralizante se dirige a reforzar la convicción de que quienes poseen una conciencia cultivada son mejores personas que las que no.

Demandando la intervención de terceros

Ha habido muy poca oposición a la codificación de la vida del campus o del papel de los formadores y expertos profesionales en la gestión del comportamiento de la gente. En parte, la aquiescencia de las comunidades académicas en relación a este régimen está conectada con la influencia que ejerce la profesionalización de la vida cotidiana en las sociedades occidentales. En las últimas décadas, la pericia en las relaciones, en la forma de consejeros, mentores, expertos en crianza, coaches de vida, etc., ha aumentado su influencia sobre la gestión de la vida cotidiana. La falta de claridad sobre cómo resolver el conflicto cotidiano ha conducido a muchos a buscar soluciones expertas como la manera más práctica de lidiar con los agravios.

En la educación superior, la mediación de terceros guiada por formadores e ingenieros sociales ha adquirido una poderosa influencia. Su aumento es parejo a la introducción de códigos formales para la gestión de las relaciones interpersonales. Las nuevas generaciones de estudiantes asumen que es normal para ellos estar sujetos a paternalistas programas de socialización y formación. La descripción de un taller en la Universidad de Harvard, en la que un experto trataba de explicar la diferencia entre un encuentro romántico y una «conducta inoportuna de naturaleza sexual», describía a los líderes estudiantiles que asistieron como «desconcertados»¹⁵⁴. De todos modos, los estudiantes aprenden a usar el argot, y después de un tiempo, algunos de ellos empiezan a interpretar sus experiencias a través de expresiones como «palabras inoportunas» y «conducta inoportuna». Muchos también empezarán a esperar que los formadores, expertos relacionales y sus códigos brinden soluciones a las problemáticas con las que se van encontrando.

Campbell y Manning (2014: 697) usan el término de «hiperdependencia legal» para relatar la disponibilidad con la que los estudiantes atienden a las reglas y a terceros, los mediadores y formadores para resolver los problemas a los que se enfrentan. Es un resultado de un proceso de socialización que cultiva entre los jóvenes una actitud de eterna dependencia.

Uno de los rasgos más notables de la fase del espacio seguro del activismo universitario es su pasividad y dependencia en relación a la gestión y la administración para lograr sus objetivos. En particular en los Estados Unidos, los estudiantes han exigido que las autoridades universitarias proporcionen la dirección para que los campus se deshagan de lo que ellos perciben como un creciente clima de racismo, homofobia, sexismo y otros delitos motivados por prejuicios. Como Jonathan Zimmerman, un profesor de Educación e Historia, observaba: «casi toda demanda planteada por los estudiantes incluía una petición de un nuevo funcionamiento universitario, regla o regulación» durante la protesta de campus del otoño de 2015¹⁵⁵.

Por su parte, la burocracia de la educación superior está más que dispuesta a cumplir. Como afirma Zimmerman, mientras que en los sesenta «los funcionarios universitarios consideraban a los manifestantes estudiantiles como una amenaza existencial para la propia universidad», hoy en día «los administradores acogen a los manifestantes, prometiéndoles “hacerlo mejor” —y no es casual— brindarles más administradores». Zimmerman añadía que «algunas facultades prometieron contratar «Funcionarios en jefe de diversidad»; otras acordaron instituir nuevas formaciones y programaciones de diversidad; otros además anunciaron nuevos centros multiculturales y de asesoramiento, dirigidos especialmente a ayudar a los estudiantes miembros de minorías»(Ib.).

La predisposición de los administradores universitarios para institucionalizar las demandas de los manifestantes es indicativa del espíritu de paternalismo que guía la gestión de la educación superior. Ahora se sabe que las universidades y colleges «dedican millones a abordar las quejas de acoso sexual». Se ha producido un significativo aumento en los puestos de formadores, consultores y expertos que gestionan las quejas de acoso.

En una nota más ominosa, estos nuevos emprendedores morales están ocupados encontrando nuevos problemas que resolver. Un informe reciente de una asociación nacional de profesores en los Estados Unidos advertía de que esta nueva burocracia «había empezado a violar la libertad de cátedra, iniciando investigaciones en torno a las clases y obras de los miembros del profesorado»¹⁵⁶.

La formalización de las relaciones interpersonales y académicas en las universidades angloamericanas, señala Zimmerman, también ha sido testigo de un giro dramático en los patrones del empleo universitario, alejándose del profesorado y más hacia los administradores. En 1975, en los Estados Unidos, había «al menos el doble de profesores que de administradores, hoy en día los administradores superan con creces a los profesores»¹⁵⁷. Este cambio en el equilibrio entre el personal académico y no académico en la educación superior tiene una tremenda significación sociológica y cultural sobre la gestión de los asuntos universitarios. Amenaza con perturbar la relación entre personal y estudiantes, y entre los académicos mismos. Las tensiones y conflictos normales de la vida académica adquieren un sentido diferente cuando están sometidos al gobierno por medio de procesos. Son arrebatados de las manos de las partes directamente implicadas con dichas tensiones y conflictos y se convierten en cuestiones formales a ser gestionadas por diseñadores de reglas.

Cuando la vida académica queda sometida a los dictados del proceso, los académicos y los estudiantes se enfrentan a una amenaza que es similar a las que en una época se planteaban para la integridad de la investigación intelectual independiente por parte de la fría mirada de las órdenes religiosas.

La intervención de terceros implica la posibilidad de una solución a los numerosos problemas que se enfrentan en la vida del campus. Los administradores universitarios han adoptado la práctica de publicitar los sistemas de apoyo que han creado como los vehículos para la socialización de nuevos estudiantes, al tiempo que eluden la tradición clásica de depender de los académicos para socializar a los jóvenes universitarios en la cultura de su asignatura.

En el Reino Unido, la interrupción de la relación académica tradicional entre estudiante y profesorado ha sido sistemáticamente promovida por medio de la institucionalización del National Student Survey (NSS), esponsorizado por el gobierno. El objetivo ostensible del NSS es mejorar la calidad de la «experiencia» de los estudiantes validando sus críticas. Pero la exhortación a que aumente la satisfacción del estudiante implica de forma implícita la demanda de alterar la identidad y comportamiento académicos. El impacto del NSS tiene una inmediatez corrosiva que alienta la subordinación de la educación y la erudición al arbitrario imperativo de la «satisfacción del estudiante».

La subordinación de tan buena parte de la vida académica al imperativo del cultivo de la satisfacción del estudiante conduce invariablemente a la inversión de roles entre la autoridad del académico y la del estudiante. En lo tocante a la medición de la calidad de la experiencia del estudiante, lo que cuenta no es el juicio de un académico, sino la

opinión de un estudiante. En estas circunstancias, la pregunta de «¿qué quieren los estudiantes?» frecuentemente choca con «¿qué necesitan los estudiantes?». Probablemente el resultado más dañino del NSS es la contribución que hace a adular a los estudiantes. La partidista línea oficial frente las críticas de los estudiantes y quejas es prometerles mejorar su «experiencia»¹⁵⁸.

Aparentemente, el NSS parece otorgarles nuevos poderes a los estudiantes en tanto que consumidores indignados y críticos de la práctica académica. Pero la introducción del halago institucional tiene el perverso efecto de infantilizarles. Los intentos por «mejorar» la experiencia del estudiante llevan normalmente a rebajar el nivel de exigencia y hacer que la vida sea menos difícil. Los administradores en el Reino Unido se han doblegado y han retrocedido para acomodarse a las quejas de los estudiantes sobre el material de las asignaturas para instruir al personal docente para que se comporten y brinden más recursos —apuntes de clase, lecturas, modelos de trabajos— de modo que los universitarios se liberen de la molestia de asistir a una clase o visitar una biblioteca.

El efecto acumulativo de estas pequeñas modificaciones del trabajo de las asignaturas es erosionar gradualmente la distinción entre el alumno de escuela y el estudiante universitario. En el Reino Unido, el modelo de enseñanza que se está lentamente deslizando en la vida universitaria es uno en que los universitarios son percibidos como alumnos biológicamente maduros que requieren de una constante dirección y guía. La idea de un estudiante universitario como alguien que se supone que se involucra en el estudio independiente y el trabajo autodirigido y que había funcionado durante buena parte de la historia es puesto en cuestión.

Hacer del consentimiento algo principal

El atractivo que tiene la resolución de los problemas académicos por parte de un tercero para la actual generación de estudiantes muestra la dominante influencia de sus prácticas paternalistas. En diciembre de 2015, los estudiantes de la Universidad de Wisconsin organizaron una manifestación para llamar la atención sobre la importancia de hacer que su campus fuera más inclusivo. Una de las demandas clave era la introducción de «una formación obligatoria en concienciación racial» para todos los miembros —estudiantes y personal— de la universidad. La otra demanda clave era «más fondos para los profesionales de salud mental del campus», particularmente para «los de color»¹⁵⁹. Los estudiantes hicieron similares llamamientos en pro de la formación obligatoria y la provisión de expertos en salud mental en 70 campus de los Estados Unidos.

Un patrón similar es evidente en el Reino Unido, donde grupos de activistas estudiantiles han acogido la llamada en favor de programas obligatorios de concienciación. Los llamamientos para que los estudiantes deban ser obligados a asistir a talleres sobre consentimiento muestra que los defensores de la concienciación tienen pocas inhibiciones en materia del uso de la coerción y la presión para promover su causa.

Hasta hace poco, la idea del consentimiento estaba asociada a un acto que es aceptado libremente, y no es el producto de la coerción o la obligación. Esta versión clásica del «consentimiento» es definida por el *Oxford English Dictionary* como «el acuerdo voluntario o aquiescencia en lo que otro propone o desea». Razón por la que es en parte paradójico que en muchas universidades, los defensores de los talleres sobre consentimiento deseen que se conviertan en obligatorios para todos los estudiantes. «Los colleges de Cambridge han dado un gran paso introduciendo charlas y talleres sobre consentimiento, pero me gustaría ver que estos se convierten en obligatorios en todas las universidades del Reino Unido», argumenta uno de sus defensores¹⁶⁰. «Es crucial que sean obligatorios, o la gente que los necesita no irá», declaraba otro¹⁶¹. Forzar a la gente a asistir a este tipo de clases indica que sus defensores son selectivos en cuanto a su adhesión al principio del consentimiento.

Aunque la *Guía para el facilitador de talleres sobre consentimiento* del NUS promete brindar un «espacio seguro en el que la gente se sienta cómoda para explorar temas, definiciones y mitos», el debate que defiende es cualquier cosa menos exploratorio. La *Guía* promueve una rígida línea partidista, y todo lo que se desvíe de la misma es castigado como un mito o como una opinión «problemática» del consentimiento que hay que rectificar. Esa es la razón por la que la *Guía* de NUS insiste en que el papel del facilitador incluye «cuestionar mitos y rectificar perspectivas problemáticas sobre el consentimiento» además de «alentar una visión sana del consentimiento». Aunque «sana» sea aparentemente un término médico, su utilización en este caso es intrínsecamente moral; el opuesto moral a un sentimiento enfermizo.

A pesar de que los defensores de las clases de consentimiento usan el vocabulario de la apertura y la exploración, no hay nada más que tolerancia hacia las opiniones alternativas o disidentes. Desde la perspectiva del consentimiento, cualquiera que se desvíe del guion es por definición «problemático». La necesidad de adoptar una línea firme e inflexible está justificada sobre la base de que lo que está en juego es demasiado grave como para tolerar diferentes opiniones sobre el tema del consentimiento. ¿Por qué? Porque el objetivo principal de los talleres de consentimiento es re-socializar a sus participantes y alterar su comportamiento. El blanco de los facilitadores del taller son las actuales normas y convenciones sociales y morales, que se dice que legitiman prácticas opresivas y violentas —particularmente contra las mujeres—. El objetivo del taller es concienciar sobre lo que se describe de muchas formas, como cultura de la violación, cultura de la cuadrilla o *lad culture* y cultura de la victimización.

Los llamamientos en pro de los talleres obligatorios de consentimiento y la formación en diversidad indican que la presunción de que la gente necesita que se la forme para adquirir actitudes no prejuiciosas, sensibles y conscientes ha ganado actualidad y se ha generalizado en los campus. La importancia de formar a los miembros de la comunidad académica implica que no se confía en ellos para que adquieran el nivel de «conciencia» requerido. La desconfianza y la sospecha también se ocultan tras la dimensión obligatoria de la formación. No se le permite a la gente hacerse una idea propia sobre si desea o no

participar en estos talleres, porque de no ser así, «la gente que los necesita no asistiría».

Los miembros de la comunidad universitaria, como los de otras instituciones, siempre han estado sujetos a la presión de conformarse al sistema de valores oficialmente sancionado y dominante. Pero hay una diferencia cualitativa entre la fuerza de la presión (informal) y el poder de la obligación (formal). La obligación de asistir a unas clases que están diseñadas para moldear el comportamiento e imbuir a sus participantes de valores afirmados oficialmente se ha asociado históricamente a instituciones religiosas e ideológicas comprometidas. Afortunadamente, las universidades han logrado resistirse relativamente a la imposición de una línea partidista sobre sus miembros. En la actualidad, este importante legado de sostén de las opiniones divergentes corre el peligro de ser socavado por estos intentos de introducir formación en valores obligatorios por parte de nuevas cohortes de estudiantes.

La Universidad del Estado de Oregón anunció en la primavera de 2016 que planeaba introducir un nuevo programa de formación para su nueva matrícula de estudiantes, que tenía el objetivo de educar a los estudiantes sobre «la importancia de la diversidad y la inclusividad» y «construir una conciencia de la historia y el contexto de la diversidad y la justicia social» en la universidad. El curso online indica que los estudiantes «aprenderán cómo aplicar una comprensión de la inclusión y la igualdad, y la justicia social a situaciones cotidianas y promover los valores de la comunidad OSU». La promoción de «los valores de la comunidad OSU» se representa por medio del lenguaje técnico y neutral de un «resultado del aprendizaje». De este modo, un programa de ingeniería social de defensa de valores se enmascara como un módulo educativo normal.

Formar a los estudiantes para promover los «valores de la comunidad OSU» preexistentes plantea la cuestión de qué oportunidad tienen a su disposición los estudiantes para desarrollar, explorar y promover sus propios valores individuales. ¿Y qué pasa con los estudiantes que puede que deseen actuar conforme a valores que contradicen o están en conflicto con los promovidos por el Módulo de Aprendizaje en Justicia Social? El curso online transmite la idea preconcebida e imperiosa de que los valores que enseña están más allá de todo cuestionamiento. Por lo tanto, deben ser aprendidos y, lo que es más importante, deben ser vividos por todos los miembros de la universidad. Como en una antigua institución teológica, no creer en la Verdad no es una opción. El control moral es ahora conducido por medio del tecnocrático lenguaje de la formación. El formador en las competencias de la nueva etiqueta sirve como el equivalente funcional al antiguo teólogo.

Advertencias de contenido

La representación de la conciencia

De todas las novedades que se han debatido en este libro, la demanda de advertencias de contenido y la controversia que la rodea, es la que mejor ejemplifica los rasgos culturales específicos de nuestro tiempo. Los comentarios mal informados sobre el tema a menudo insinúan que los llamamientos a favor de las advertencias de contenido son una expresión contemporánea de la «corrección política» asociada a los ochenta. Y, aun así, hay poco que sea explícitamente político en este fenómeno. Un informe publicado por la estadounidense Coalición Nacional Contra la Censura (NCAC; por sus siglas en inglés) en diciembre de 2015 señalaba que «a pesar de la narrativa mediática de ‘la corrección política’ las peticiones de los estudiantes [de advertencias de contenido] abarcó una gama muy diversa de temas de todo el espectro ideológico»¹⁶². El informe del NCAC indica que «muchos profesores informan de que han ofrecido advertencias de contenido en virtud de los estudiantes conservadores o religiosos».

Si es que el llamamiento en pro de advertencias de contenido posee ambiciones políticas, lo hace por medio de una narrativa terapéutica que exige la protección respecto del daño psicológico. La exigencia de advertencias está motivada por una definición de la fragilidad humana que considera la vulnerabilidad como un estado normal del ser. Los principales protagonistas en el drama de las advertencias de contenido son los estudiantes. Es la primera vez que los jóvenes demandan que les protejan del perturbador contenido del material de las asignaturas y de sus clases; y la necesidad de extender el sistema de valores del paternalismo directamente a la esfera de la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escucha, representa una amenaza mayor para la vida académica que cualquiera de las numerosas iniciativas censoras lanzadas desde los setenta. La propia integridad de la empresa académica y de la libertad de enseñanza, de acuerdo con los requerimientos de las asignaturas, se ve directamente amenazada. Esa es la razón también por la que, por primera vez desde los setenta, una significativa minoría de académicos haya reaccionado públicamente contra el actual paternalismo en la educación superior.

Sin embargo, la actual moda de las advertencias de contenido no se originó en la universidad. Inicialmente, ganó importancia en las redes sociales, donde se puso de moda

poner advertencias de salud sobre el contenido de los artículos en la parte superior de los posts. Este tipo de alertas aconsejaban a la gente que el material que estaban a punto de leer podía desencadenar distintos trastornos de salud mental, particularmente un trastorno de estrés postraumático (TEPT). El ímpetu provino de las blogueras feministas americanas, cuyo objetivo era advertir a la gente acerca del doloroso contenido de los textos que estaban a punto de leer. Aunque estas alertas iban al principio dirigidas a personas que sufren determinadas enfermedades mentales, pronto adquirieron el carácter más general de una advertencia de salud que sirve para todo.

Durante la segunda década del siglo XXI, la aplicación de advertencias de contenido se ha expandido y se ha convertido en algo que los blogueros utilizan cuando quieren señalar que se debaten temas sensibles como la muerte, el suicidio, la violación o la adicción a las drogas. También se han usado cada vez más como un medio para hacer una declaración política. Las advertencias de que un texto podía contener declaraciones homófobas, racistas o intolerantes aparecían con el objetivo de proteger a los lectores en quienes podía desencadenar un daño, o que podían traumatizarse. Un artículo que apareció en *Slate* describía la publicidad que los medios le dieron a estas alertas, y designó el 2013 como «El año de las advertencias de contenido».

Los defensores de las advertencias de contenido afirman que ofrecen protección respecto a las palabras e imágenes que podrían volver a traumatizar a aquellas personas que previamente hayan sufrido un incidente traumático. Si este tipo de advertencias funcionan o no en realidad es materia de debate. Muchos psicólogos y psiquiatras argumentan que hacen más mal que bien, alentando formas de comportamiento evitativo, que, a su vez, fomentan sensación de indefensión¹⁶³. De todos modos, desde una perspectiva sociológica, la significación del fenómeno de la advertencia de contenido reside no en su función terapéutica, sino en su dimensión cultural y performativa.

El uso de una advertencia de contenido tiene una cualidad fundamentalmente ritual. Señala que el autor de la afirmación es «consciente», «responsable» y está plenamente del lado de las víctimas del trauma. Representa una forma de virtud que señala que se está de acuerdo con el mensaje: «Siento tu dolor». Es esta dimensión performativa de las advertencias lo que ha atraído a algunos estudiantes universitarios y académicos. Una de las primeras adhesiones a las advertencias de contenido por parte de una institución de educación superior provino del Oberlin College en noviembre del 2013. Su guía para el profesorado —que posteriormente fue retirada en respuesta a la presión por parte de los académicos— decía así:

Emite una advertencia de contenido. Una advertencia de contenido es una declaración que advierte a las personas de un desencadenante potencial, de modo que puedan prepararse para ello o decidir que lo evitan. Emitir una advertencia también mostrará a los estudiantes que te preocupas por su seguridad.

El uso de advertencias de contenido «para mostrar a los estudiantes que te preocupas por su seguridad» se plantea explícitamente como una de las lógicas clave de estas directrices. Que el uso de estas alertas va de mucho más que de no desencadenar el trauma es algo que sus defensores indican. En el informe del NCAC de 2015 antes

mencionado, un defensor de las advertencias de contenido dijo que «los estudiantes aprecian la preocupación». Otros afirmaban que «el propio acto de respetar a los estudiantes contribuye a que se vuelvan de mentalidad más abierta» y «cuando los estudiantes saben que te preocupas por su bienestar, están deseosos de arriesgar más»; o que la provisión de alertas ofrece «un reconocimiento y sensibilidad hacia determinadas marginalidades en el aula»¹⁶⁴. En estas afirmaciones, la provisión de advertencias de contenido sirve como un gesto de cuidado, respeto y sensibilidad.

Las advertencias de contenido también se han convertido en un artificio político para llamar la atención sobre un determinado argumento. En septiembre de 2015, un informe publicado por la británica National Union of Students (NUS) sobre el tema de la *lad culture* o cultura de la cuadrilla advertía: «Este informe lleva una advertencia de contenido por abordar la agresión sexual y la violación»¹⁶⁵. Dado que el informe iba evidentemente sobre agresión sexual y violación, el único posible propósito de la advertencia de contenido era mandar el mensaje de que el informe era realmente serio, y que quienes lo publicaban eran sensibles a los lectores.

Cuando las demandas en pro de las advertencias de contenido por parte de los estudiantes universitarios se reportaron por primera vez en los medios norteamericanos en marzo de 2014, muchos afirmaron que la cuestión se había magnificado y que pronto desaparecería. Un bloguero que escribía para *Mother Jones* predijo que «Las advertencias de contenido han tenido este año sus 15 minutos de fama, un artículo sobre ellas —que apareció en el New York Times este fin de semana— está siendo difundido por la blogosfera»¹⁶⁶. Lo que este autor no captaba es que las exigencias de que el material de las asignaturas y las listas de lecturas deban ir acompañadas de una advertencia de contenido evoca lo que los académicos definieron como «el giro emocional en la educación superior» (Gilmore y Anderson, 2016). Tampoco parecía consciente del hecho de que, aparte del brillo que les aporta la publicidad, las «advertencias de contenido» ya estaban siendo usadas ampliamente por grupos de académicos.

Dentro de la universidad, el movimiento a favor de las advertencias y la politización de la exigencia de ser protegidos, es dirigida a menudo por estudiantes. Ha habido casos en los que profesores universitarios y estudiantes han adoptado visiones diametralmente opuestas sobre este tema. En septiembre de 2015, el Senado Americano de Profesores de Universidad adoptó una *Resolución sobre la libertad de expresión*, que cuestionaba la pertinencia de las notas de advertencia: el Senado de Estudiantes respondió votando unánimemente a favor de respaldar el uso de las advertencias de contenido. Cuando surgen este tipo de tensiones, es normal que los académicos lo dejen estar.

El espíritu paternalista de nuestros tiempos y la atmósfera de antiliberalismo ha asegurado que, en algunos casos, incluso los educadores que se habían opuesto a las advertencias de contenido se acomodaran a las exigencias que dictan que los estudiantes deben ser protegidos del material de las asignaturas que sea perturbador. Algunos académicos han reaccionado a las quejas de los estudiantes sobre su asignatura pasando

por la propuesta de brindar advertencias de contenido al principio de cada semestre. En Estados Unidos otros las han adoptado sinceramente: una significativa minoría (el 17-20 por ciento) las considera favorablemente. Alrededor de la mitad de los académicos que participaron en el informe del NCAC indicó que había brindado «Advertencias del contenido de su asignatura»¹⁶⁷.

Las advertencias de contenido se comunican de diversas formas. El NCAC las ha definido como:

(...) las advertencias de contenido que alertan con antelación a los estudiantes de que el material asignado en determinada asignatura puede ser incómodo u ofensivo. Originariamente pretendían advertir a los estudiantes de la existencia de descripciones gráficas de agresión sexual que podían desencadenar un trastorno del estrés postraumático (TEPT) en algunos estudiantes, últimamente las advertencias han pasado a abarcar materiales que tocan una amplia gama de temas potencialmente sensibles, que incluyen la raza, la orientación sexual, la discapacidad, el colonialismo, la tortura y otros temas. En muchos casos, la petición de advertencias de contenido proviene de los propios estudiantes¹⁶⁸.

Como indica esta definición, la demanda de advertencias de contenido contiene una dinámica expansiva. En los últimos años, los activistas han tratado de extender el uso de advertencias de contenido virtualmente a todas las esferas de la vida pública, considerándolas como un instrumento para la creación de un «espacio seguro para el diálogo»¹⁶⁹. En algunos casos, las advertencias de contenido se usan en reuniones políticas y eventos públicos. Los estudiantes han exigido que se utilicen advertencias de contenido en las redes sociales, como Facebook y Yik Yak. Se ha dicho que los carteles y los objetos de arte podrían tener un efecto desencadenante de trauma sobre algunos de los estudiantes.

Lo que empezó como una demanda terapéutica para la protección ahora se utiliza frecuentemente para hacer una declaración política.

Cómo se usan las advertencias de contenido

«Las advertencias de contenido deben ser una práctica regular en clases y seminarios», exigía una reciente ocupación estudiantil en el Goldsmith College, en Londres¹⁷⁰. Que los estudiantes se manifiesten para que se les diga qué es y qué no es un texto incómodo es una novedad asombrosa de las políticas del campus. Y, aun así, estos llamamientos se han convertido en un importante rasgo de la protesta en los campus a lo largo de todo el mundo angloamericano.

La atención pública y el comentario de los medios se ha centrado a menudo en lo que se consideran como extraños casos de estudiantes que exigen que se ponga una advertencia de contenido en libros y obras de teatro bien conocidas y muy valoradas. Un estudiante de la Universidad de Rutgers escribió que *La señora Dalloway*, de Virginia Woolf, podría desencadenar «recuerdos dolorosos en los estudiantes que se autolesionan». También sugirió que debía añadirse una advertencia de contenido de

«suicidio, abuso doméstico y violencia gráfica» a *El gran Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald.

Incluso los textos antiguos pueden convertirse en blanco del movimiento a favor de las notas de advertencia. Los activistas estudiantiles de la Universidad de Columbia, que exigían que se le colgara una advertencia de contenido a la *Metamorfosis* de Ovidio, argumentaron que «como tantos textos del canon occidental, contiene material que desencadena disgusto y es ofensivo, ya que margina las identidades de los estudiantes en el aula». Su llamamiento a favor del control de la lectura de este clásico griego se justificaba sobre la base de que este tipo de textos «pueden ser difíciles de leer y discutir» por parte de un «superviviente, una persona de color o un estudiante que provenga de un contexto desfavorecido». Un estudiante de Durham se quejaba de que se esperaba de sus compañeros que «permanecieran sentados durante clases y tutorías discutiendo la violación de Lavinia en *Titus Andronicus*», aunque estaba encantado porque «logramos una advertencia de contenido sobre la bestialidad de la clase sobre *Sueño de una noche de verano*»¹⁷¹.

Que algunos estudiantes crean ahora seriamente que el hecho de que les adviertan sobre el contenido de *Sueño de una noche de verano* es un ejemplo de buena práctica académica puede parecer desconcertante para millones de lectores de Shakespeare que consideran las turbulencias emocionales de sus obras como parte de una maravillosa experiencia estética. Sin embargo, los estudiantes que han exigido advertencias de contenido para *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain, *Todo se desmorona*, de Chinua Achebe, *El guardián entre el centeno*, de J. D. Salinger, o *Edipo, Rey*, de Sófocles, simplemente están poniendo en práctica las teorías en las que han sido socializados y educados en las escuelas.

El estudiante de la Universidad de Durham que escribió, en mayo de 2016, que nuestro objetivo debería ser crear una cultura en los campus, y con suerte en la sociedad en su conjunto, en la que las advertencias de contenido sean consideradas la norma, simplemente da voz a unas actitudes que han estado en circulación —al menos de una forma inconclusa— durante muchas décadas. En tanto que académico senior que ha trabajado en la universidad desde los setenta, me di cuenta de lo mucho que esta había cambiado en diciembre del 2001, cuando se supo que Alan Heesom, el decano de Artes y Humanidades de la Universidad de Durham, había mandado una memoria a su equipo indicando que necesitaría obtener la aprobación de un comité de «ética», y asegurarse de que «se avisara apropiadamente a los estudiantes» si se deseaba dar clase sobre temas que pudieran ofender a los estudiantes. La circular aludía a temas como la eutanasia, el aborto y la brujería¹⁷².

En esa época, el *Times Higher Education* reportaba esta historia bajo este titular: «La ‘Ética’ dominante plantea sus temores por la libertad de expresión». Ya en 2004, que se les impusiera a los académicos la obligación de obtener una aprobación para dar clases sobre temas que pudieran ofender a los estudiantes, era visto por la comunidad universitaria como un ataque explícito a la libertad de cátedra. De todos modos, aunque no se hubiera actuado según la circular, la visión de que los estudiantes no deben ser

expuestos a temas sensibles y a asuntos que puedan hacerles sentir incómodos había ganado peso.

El memorándum de Durham de 2004 centraba su atención en «todo contenido que plantee cuestiones que puedan ofender». Desde esa época, el planteamiento del problema de ofender se ha extendido y ha pasado de ser un asunto supuestamente ético a uno psicológico. Es la tarea del gobierno lingüístico y las normas de expresión, que hemos abordado en los capítulos previos, el proteger a los estudiantes de estas ofensas. La principal justificación de las advertencias de contenido es que, dado que muchos estudiantes son inherentemente vulnerables a nivel emocional, deben ser protegidos para que los temas, textos y reflexiones perturbadoras no desencadenen en ellos un disgusto.

Sin embargo, en la práctica, este argumento que se basaba en la teoría psicológica del trauma parece haberse convertido en una demanda censora para acallar el debate de cualquier asunto problemático. Un administrador americano que había recibido numerosas quejas de los estudiantes por la ausencia de advertencias de contenido, observó que «han aparecido algunos problemas personales postraumáticos, pero no es tan frecuente». Otros indican que «se piden advertencias para todo material que los estudiantes encuentran simplemente incómodo, complejo u ofensivo para sus creencias». Como señaló un académico, «los estudiantes que NO han tenido experiencias traumáticas significativas están usando las peticiones de advertencias para evitar involucrarse en el material de las asignaturas que les resulta incómodo»¹⁷³.

Un veloz acomodo a los «temas difíciles»

La comunidad académica está más preocupada por el uso de advertencias de contenido de lo que lo está por otras prácticas paternalistas que se han impuesto en décadas recientes sobre las universidades. «La exigencia de que los profesores brinden advertencias de contenido si el material asignado contiene algo que pueda desencadenar reacciones emocionales difíciles en los estudiantes es una amenaza real para la libertad de cátedra», advertía un informe publicado por la American Association of University Professors en agosto del 2014¹⁷⁴. Numerosos académicos han reiterado impresiones similares. Por ejemplo cuando, en mayo del 2016, el director de los estudios universitarios de Derecho de la Universidad de Oxford pidió a los profesores que «tuvieran en mente» el uso de advertencias de contenido cuando dieran clases que contuvieran contenido «potencialmente estresante», y una profesora de Derecho, Laura Hoyano, respondió poniéndolo en evidencia. Afirmó que «no podemos eliminar los crímenes sexuales de los libros de leyes, obviamente» y concluía que «si vas a estudiar Derecho, tendrás que lidiar con cosas que son difíciles»¹⁷⁵.

Sin embargo, a pesar de la inquietud expresada por numerosos académicos, muchas universidades se han acomodado discretamente a la adopción de advertencias de contenido. La respuesta de la Universidad de Oxford a las preguntas lanzadas por los

medios acerca del uso de advertencias de contenido por su Departamento de Derecho fue publicar un comunicado diciendo que «la universidad buscaba promover un pensamiento independiente y crítico, y no pretendía, como regla, proteger a los estudiantes de ideas o material que pudieran encontrar incómodo». Y añadió, «sin embargo, habrá ocasiones en las que un profesor sienta que es apropiado prevenir a los estudiantes sobre un contenido de la asignatura que pueda causarles angustia».

La declaración de la Universidad de Oxford no indicaba cuándo ni por qué era «apropiado advertir a los estudiantes de la presencia de temas potencialmente estresantes». Pero legitimando la premisa sobre la cual se producen las advertencias de contenido, estaba validando la necesidad de proteger a los estudiantes de «ideas o material que puedan encontrar incómodo». De modo que no resulta sorprendente que un estudiante de Inglés en Oxford indicara que, al estudiar el poema «Para la unión de los muertos» de Robert Lowell, se les advirtiera de que contenía un agravio racial y que podían abandonar el aula antes de leerlo en voz alta o pasar la página.

Es improbable que la práctica de advertir a los estudiantes de que pueden abandonar la sala para ahorrarles el daño ocasionado por la lectura de un poema de Lowell se vaya a difundir por las universidades del Reino Unido. Sin embargo, el hecho de que unos cuantos académicos hayan adoptado esta práctica significa que otros pronto se enfrentarán a la presión de hacer lo mismo y cambiar sus prácticas de aula. Existe una creciente evidencia de que una parte significativa de la comunidad académica ya se ha acomodado a un mundo en el que se da por sentado que las ideas que producen malestar y son incómodas deben ir acompañadas de una advertencia de salud. Como reconocía un académico americano: «He adaptado mis materiales didácticos intencionalmente al tiempo que los vientos políticos han cambiado»¹⁷⁶.

Una mesa redonda organizada por *The American Historian* en mayo de 2015 brinda una interesante ilustración del modo en que amplios sectores de la academia han interiorizado los argumentos para tratar las ideas incómodas y los temas molestos como un problema de salud. El objetivo de este evento era ofrecer las opiniones de un grupo de seis historiadores sobre la enseñanza de «temas violentos y traumáticos en el aula». Aunque el grupo consistió tanto en defensores como en opositores a las advertencias de contenido, la mayoría de los participantes aceptaban la premisa de que para muchos estudiantes los eventos violentos del pasado tenían una inmediatez personal directa y que, por tanto, se requería de medidas terapéuticamente fundamentadas para enseñar dichos temas. La manera en que esto se discutió se parecía al modo en que se aconseja que los padres y maestros de primaria que aborden asuntos como la muerte o la enfermedad con niños muy pequeños, y algunos historiadores sonaban como empáticos terapeutas discutiendo las directrices para el tratamiento de sus pacientes. Así se expresaba la profesora Nancy Bristow, una historiadora de la Universidad de Puget Sound en Tacoma, Washington:

No dudo que los estudiantes puedan traumatizarse con los materiales que se encuentran en el aula. No estoy hablando aquí de que los estudiantes se sientan incómodos, sino de que realmente están experimentando un trauma. Hace unos años un estudiante en una de mis asignaturas fue diagnosticado con

lo que creo que se denomina como «TEPT secundario» a consecuencia de su exposición a las lecturas de la asignatura. Como otro ejemplo, una vez trabajé con un estudiante cuyo TEPT se había vuelto más difícil de gestionar tras la exposición continuada a un determinado tema¹⁷⁷.

Bristow reconocía que estas reacciones extremas son «inusuales», pero sin embargo sentía que tenía que enseñar de una manera que reconociera que «para algunos estudiantes, determinadas imágenes, lecturas y debates pueden ser particularmente difíciles, o incluso inapropiados».

Que algunos temas académicos son difíciles es algo que nunca se ha puesto en duda. Pero el paso conceptual de Bristow de «difícil» a «inapropiado» legitima la opinión de que para algunos —si no todos— los estudiantes, algunos temas son *inapropiados*. La lógica de este enfoque es ofrecer a los estudiantes temas y lecturas alternativas para evitar que se desencadene un malestar debido a estos temas «inapropiados». Bristow promociona esta práctica en una «Nota sobre el contenido de la asignatura» que reparte entre sus estudiantes y en su clase sobre *Cultura americana y catástrofe*, en la que afirma:

Como sabéis, una asignatura sobre catástrofe necesariamente aborda muchos temas y fuentes que discuten, representan y toman en consideración temas difíciles. Reconozco que, para algunos miembros de la asignatura, sus experiencias personales pueden hacer que un determinado tema sea muy difícil de procesar, o incluso, que en los tiempos que corren sea inapropiado tratarlo académicamente. Si te preocupa que abordemos algún tema, asunto o fuente, por favor, ven a verme para que determinemos un camino apropiado. Se pueden acordar trabajos alternativos si es necesario, de modo que, por favor, no dudes en abordar conmigo este tipo de conversación. Desde luego, ese tipo de conversación sería confidencial (Ib.).

Los «temas difíciles» a los que esta «Nota sobre el contenido de la asignatura» se refiere, no son asuntos intelectualmente difíciles que requieran de una rigurosa atención o sofisticación teórica. Un «tema difícil» es un eufemismo para un tema que es psicológicamente doloroso. El propio estilo en que esta guía de una asignatura sobre Historia está estructurada, alienta a los estudiantes a contemplar los episodios dolorosos del pasado como una amenaza personal directa para su salud mental.

La afirmación de que el hecho de que algunos temas sean «difíciles de procesar» signifique que «en los tiempos que corren sea inapropiado tratarlos académicamente» respalda explícitamente la idea de que hay áreas de la experiencia humana en las que la erudición y la enseñanza no deben aventurarse. En siglos previos, los censores teocráticos y autocráticos, que trataron de limitar el desarrollo del conocimiento, tenían su propia versión de las advertencias sobre los peligros del estudio de temas peligrosos. La principal diferencia entre lo que se consideraba como un tema académico «inapropiado» en el pasado y hoy en día es que, en otras épocas, la preocupación giraba en torno al peligro que representaba para el orden moral. Ahora, de lo que se trata, es de los riesgos psicológicos que plantea para los estudiantes vulnerables.

Durante el curso de la discusión en la mesa redonda de *The American Historian*, se evidenció que la mayoría de participantes estaban de acuerdo con la impresión de la profesora Bristow de que la enseñanza de la historia es una empresa arriesgada. Angus

Johnston, un profesor adjunto asistente del Hostos Community College, afirmó que «al menos tan importante como el riesgo de infligir trauma» es «la posibilidad de volver a despertar trauma pasado». Esta preocupación ha sido en los últimos años ampliamente respaldada por un grupo de académicos —particularmente de la generación más joven—, que afirman que hoy en día es probable que los universitarios hayan sufrido más trauma que las generaciones tradicionales del pasado. Como explicaba Johnson:

Merece la pena recordar que las historias de vida de los estudiantes contemporáneos de college son más variadas y complejas que las de las anteriores generaciones de universitarios. Muchos de mis estudiantes son padres, por ejemplo, y algunos han experimentado la pérdida de un hijo. A un estudiante que se halle en esa posición un debate sobre el linchamiento de Emmett Till o la muerte de la hija de Darwin bien puede ser que le resulte emocionalmente difícil, incluso abrumador (Ib.).

El argumento de que los estudiantes actuales son diferentes a los de generaciones anteriores conduce invariablemente a la conclusión de que, dadas sus circunstancias, han experimentado un gran trauma. Jacqui Shine, una estudiante doctoral de Berkeley, afirmó en la mesa redonda que «lo que motiva mi pensamiento sobre este tema» es «el propio dato real de que la gente que ha sufrido y sobrevivido al trauma entra en las aulas cada día». Para Shine, «señalar que abordaremos material difícil» contribuye al trabajo de los estudiantes «de superar el día de forma más fácil». Los defensores académicos de las advertencias de contenido que tratan de minimizar los daños que ocasionan los «temas difíciles» evocan la visión de un ambiente universitario en el que deben contribuir a la lucha de los supervivientes de trauma para superar la jornada.

Los defensores de las advertencias de contenido a menudo argumentan que las advertencias son necesarias porque las universidades se enfrentan a «una crisis del apoyo en materia de salud mental para los estudiantes»¹⁷⁸. Los administradores universitarios, cuyas paternalistas políticas se han estructurado cada vez más a través del lenguaje de la salud mental, han abrazado esta visión. Dado que los jóvenes han estado socializados para interpretar los problemas existenciales por medio de los modismos de la psicología, no resulta sorprendente que haya una inexorable tendencia a la escalada de los problemas de salud mental¹⁷⁹. Además, la medicalización de la vida del campus legitima la adopción de las prácticas antiliberales que se vinculan a las advertencias de contenido.

Elementos o asuntos que pueden desencadenar trauma

Dado que cualquier aspecto de la condición humana puede constituir un desencadenante potencial de trauma, la demanda por tratar cuidadosamente o evitar toda discusión puede aplicarse a cualquier tema. El Oberlin College advierte a su profesorado de que «cualquier cosa puede ser un desencadenante: un olor, canción, escena, expresión, lugar, persona, y así sucesivamente», y concluye que «algunos desencadenantes no pueden anticiparse, pero muchos de ellos sí». Las experiencias de quejas por parte de los estudiantes por haber experimentado como un desencadenante

«arañas, “imágenes de nacimientos”, un suicidio en el ballet, artefactos indígenas, imágenes de cadáveres, “gordofobia”, escenas sangrientas en una película de terror» y otros asuntos diversos indica que los malestares normales de la vida pueden ahora experimentarse como amenazas para la salud mental¹⁸⁰.

No resulta sorprendente que algunos estudiantes usen el riesgo a que se les desencadene una reacción postraumática como una justificación para ser dispensados de la lectura de ciertos textos o de asistir a clases. La demanda de un tratamiento especial estuvo en el centro de una de las primeras iniciativas de los estudiantes por institucionalizar las advertencias de contenido. En marzo de 2013, el consejo de estudiantes de la Universidad de California distribuyó una resolución que exigía que los estudiantes «que podían verse duramente afectados» por el TEPT, deberían poder saltarse las clases que contuvieran material desencadenante sin perder nota. Los académicos han reportado que algunos de sus estudiantes les han pedido textos alternativos o permiso para abandonar la clase para evitar el desencadenamiento de una reacción postraumática.

Aunque este tipo de exigencias a favor de recibir un trato especial pueden presentar problemas, los problemas que plantea la legitimación de las advertencias de contenido van más allá de esto. En algunos casos, los estudiantes universitarios han intentado validar la hostilidad política hacia sus adversarios argumentando que corren el riesgo de «sufrir una reacción postraumática» por sus opiniones.

La politización de las advertencias de contenido ha sido ampliamente promovida por los adversarios de Donald Trump durante la campaña presidencial americana del 2016. Cuando alguien escribió «Donald Trump 2016» en tiza por todo el campus de la Universidad de Emory, los agitados estudiantes exigieron que la administración universitaria les protegiera de lo que percibían como una amenaza a su seguridad.

Que un simple mensaje de apoyo a un destacado candidato presidencial pueda desencadenar un intensa sensación de daño confirma la tesis de que en un mundo en el que cualquier cosa puede constituir un desencadenante, la gente puede sufrir el desencadenamiento de una reacción postraumática por cualquier cosa.

«No merezco sentirme insegura», afirmaba una estudiante. Sobre la base de que Donald Trump contaba aparentemente con «apoyo entre los estudiantes de nuestro campus», ella añadió: «nuestra administración muestra que ellos, con su silencio, le apoyan también». Los manifestantes gritaban fuera del edificio de la administración universitaria: «¡No estáis escuchando! ¡Venid a hablar con nosotros, estamos sufriendo!». Una carta escrita a mano producida por un grupo de activistas afirmaba que los mensajes con tiza «atacaban a las comunidades de minorías y marginalizadas de Emory, creando un ambiente en el que muchos estudiantes ya no pueden sentirse seguros». Según esta declaración, «para algunos estudiantes, la simple visión de la palabra “Trump” pintada por el campus trae a la mente sus múltiples y ofensivas citas y sus odiosas acciones»¹⁸¹.

El evocador lenguaje usado por algunos de los estudiantes de Emory para describir

sus miedos deja poco margen a la interpretación. «Legítimamente temo por mi vida», afirmaba un universitario de primer año «que se identifica» como latino. Otro estudiante reportaba que «algunos de nosotros esperamos tiroteos y tenemos miedo de caminar solos». Esta melodramática reacción a los grafitis de tiza en apoyo a Trump ilustra la cultura política de un campus en la que extraordinarias afirmaciones acerca de temer por la vida de uno discurren en paralelo con el constante aumento del nivel de amenaza al que se enfrentan los estudiantes universitarios. En un contexto diferente, esta teatral retórica —que reclama una autoritaria represión por parte de las autoridades del campus— sería clasificada con el lenguaje de las *políticas del miedo*.

Predeciblemente, la administración reaccionó a la demanda de terapia paternalista en el lenguaje que ahora es obligatorio en el medicalizado campus. Su declaración señalaba: «está claro para nosotros» que la pintada de «Trump 2016» está «desencadenando reacciones de estrés postraumático en muchos de vosotros» y «nos gustaría expresar nuestra preocupación en relación a los valores expuestos por los mensajes desplegados y nuestra simpatía por el dolor experimentado por los miembros de nuestra comunidad»¹⁸². James Wagner, presidente de la universidad, lanzó una declaración informando de que, en su reunión con los manifestantes estudiantiles, «ellos habían expresado su genuina preocupación y dolor frente a esto que se percibe como una intimidación», y afirmando que «no podemos negar su expresión de sentimientos y preocupación como algo sólo motivado por sus preferencias políticas o la hipersensibilidad»¹⁸³. Aunque Wagner reconociera que uno de los motivos y motores de la protesta eran las «preferencias políticas», prefirió validar la «genuina preocupación y dolor» de los estudiantes. Él confirmaba que si los autores de las pintadas con tiza eran de hecho estudiantes y se descubrían sus nombres «iban a pasar por un procedimiento disciplinar».

La amenaza de castigar a los autores del delito por hacer una declaración de apoyo a un candidato presidencial indica que la afirmación de haber sufrido el desencadenamiento de una reacción postraumática y haber sufrido dolor puede ser usado como un engranaje para castigar el ejercicio de la libertad de expresión. En efecto, el movimiento en pro de las advertencias de contenido se ha convertido en una campaña a favor de la censura política. Por suerte, el 26 de abril del 2016, el Comité por la libertad de expresión de la Universidad de Emory lanzó una declaración en la que urgía a reforzar la protección de la libertad de expresión¹⁸⁴.

La interiorización de la metáfora del desencadenamiento de una reacción postraumática en la cultura del campus ha conducido a una situación en la que la actividad de protesta no se percibe simplemente como un resultado de la organización política consciente, sino como una reacción visceral al desencadenamiento de síntomas. El título de un artículo del *Newsweek* lo resumía cuando afirmaba que «Los estudiantes de Emory explican por qué los mensajes de tiza de “Trump 2016” desencadenaron una protesta»¹⁸⁵. Los activistas de la Universidad de Illinois, en Chicago, expusieron sin ambages esta perspectiva. En preparación para una visita de Trump a Chicago, el consejo

de estudiantes de la universidad mandó un correo electrónico sugiriéndoles a los universitarios que usaran la «vasta red de apoyo» de la universidad si se sentían «ofendidos o padecían un desencadenamiento de síntomas por las declaraciones hechas por Donald Trump o su campaña». La implicación del correo electrónico era clara: Trump constituía una amenaza al bienestar psicológico de los estudiantes. Y si Trump era un riesgo para la salud pública, situarle bajo una cuarentena moral estaba totalmente justificado.

Las exigencias de vetar a oradores se justifican a veces sobre la base de que su presencia misma puede tener un efecto desencadenante de trauma en la vida del campus. Los estudiantes de la Universidad de Massachusetts, en Amherst, protestaron contra una reunión sobre la libertad de expresión que se celebraba fuera de la misma con oradores que criticaban las advertencias de contenido. Un estudiante repartió un panfleto que afirmaba que los oradores «demuestran o bien que no te importa una mierda el trauma y dolor de la gente y te parece divertido abandonarla en un estado de pánico y malestar, o bien que no has entendido del todo lo que es un desencadenante de trauma, qué significa sentir que se desencadena una reacción de estrés postraumático y qué es lo que una advertencia de contenido pretende evitar»¹⁸⁶. Las advertencias de contenido no van simplemente dirigidas a pensamientos potencialmente traumatizantes, sino también a evitar que la gente oiga ideas que son peligrosas.

La llamativa transformación del término psicológico *desencadenante* en una metáfora ampliamente usada, atestigua la influencia de la idea de que la fragilidad y la vulnerabilidad son características que definen la condición humana. La práctica de las advertencias de contenido refuerza la funesta visión de la agencia humana y autoriza a la gente a pedir protección respecto a los desencadenantes en la más improbable de las circunstancias. A veces parece que entre sectores de los activistas estudiantiles haya una carrera para encontrar nuevos canales para las advertencias de contenido. De modo que a las delegadas del Congreso de mujeres de la NUS en 2015 se les dijo que a algunas de ellas les producía ansiedad oír los aplausos del público, de modo que en su lugar se iban a «agitar las manos en el aire»¹⁸⁷. La idea de que la antigua práctica de dar palmas deba ser reemplazada indica que la batalla por encontrar nuevos desencadenantes ha adquirido una dinámica propia, abriendo continuamente nuevo terreno para las reivindicaciones y la intervención paternalistas.

La sensibilidad..., a demanda

Los defensores de las advertencias de contenido a menudo les preguntan a quienes se oponen a las mismas cuál es el problema, y afirman que «es sólo una alerta para ayudar a la gente». Un entusiasta de las advertencias de contenido señala que es «asombroso» que «esta política aparentemente inocua» haya causado tanto «alboroto»¹⁸⁸. Otros argumentan que la opinión de que las advertencias de contenido socavan la libertad de

cátedra o de expresión está fundamentalmente equivocada. Shannon McDermott, una líder estudiantil de la Universidad Americana, en Washington DC, se opuso a la moción aprobada por los miembros del Senado del profesorado sobre la base de que esta asociaba «las advertencias de contenido con la censura». McDermott afirmó: «Creo que el Senado del profesorado estaba confundido acerca de lo que es una advertencia de contenido». Ella cree que las notas de advertencia de hecho alientan la libertad de expresión en las aulas porque les dan a quienes pueden sufrir una reacción postraumática tiempo para prepararse.

Dado que el acto de sufrir una reacción postraumática se considera como un problema individual para el que la advertencia constituye una solución parcial, es comprensible que muchos crean que es una política sensible e «inocua». Sin embargo, las advertencias de contenido tratan sólo en parte sobre manejar las reacciones traumáticas de los individuos. Como se indicaba arriba, se han convertido en una declaración política que puede usarse para influenciar en procedimientos disciplinarios en los campus. Que algunas personas usen el riesgo al desencadenamiento postraumático como un argumento para acallar debates indica que lo que parece una política inocua puede ser empleada como un arma por el censor.

Lo que el debate sobre las advertencias suele pasar por alto es que la verdadera cuestión que está en juego no es el uso de alertas —obligatorias o no— sino su corrosivo impacto sobre la vida cultural e intelectual de una universidad. La defensa de las advertencias se basa en la premisa de que hay temas y asuntos que exigen que los académicos los planteen con gran sensibilidad. Incluso antes de la emergencia de las políticas de las advertencias de contenido, se exhortaba a los académicos a ser sensibles con diversos asuntos sociales y culturales. El propio uso del término «tema sensible» expresa la idea de que este debe plantearse, discutirse y enseñarse de forma diferente que otros temas presumiblemente no sensibles.

La formalización de la categoría de «tema sensible» es en sí misma significativa, ya que ayuda a trazar una línea que lo separa de otras esferas de la indagación académica. Pero no es la búsqueda de conocimiento o la investigación seria lo que conduce a la designación de un tema o texto como sensible, sino la reacción —o reacción potencial— del estudiante. La libertad de investigación académica y expresión aquí está sometida a las restricciones de un criterio que es ajeno a la misma.

La formación en sensibilización se ofrece generalmente en los campus, y en algunos casos se ha planteado la demanda de que sea obligatoria. Inicialmente, la formación en sensibilización surgió como una forma de terapia de grupo, en la que se alentaba a la gente a desarrollar una comprensión de ellos mismos y los demás a través de la discusión abierta y no dirigida.

En base al trabajo del psicólogo gestaltista Kurt Lewin en los años cuarenta, la meta inicial del movimiento de formación en sensibilización era ayudar a la gente a trabajar e interactuar eficazmente con los demás miembros de su grupo. Desde los setenta, la formación en sensibilidad se ha convertido en algo que no puede distinguirse de las políticas culturales y programas que se dedican a hacer que las personas sean más

sensibles a cuestiones tales como el multiculturalismo, el género, la raza y la discapacidad.

Aparentemente, la formación en sensibilidad parece una política inocua —incluso útil— para reducir la tensión y el conflicto en el campus. Sin embargo, la representación de la sensibilidad y los significados que se vinculan a la misma se basa en los ideales y actitudes defendidos por el diseño del programa y el formador, y la formación en sensibilización a menudo tiene el objetivo de transformar los valores y actitudes de la gente. En los campus, los talleres de sensibilización imponen una determinada visión del mundo a la que los participantes deben ajustarse si quieren que se les otorgue el estatus de concienciados.

La sensibilidad es un atractivo rasgo humano, esencial para minimizar el conflicto. Pero una vez que se entreteje con una meta política, y la insensibilidad se convierte en objeto de castigo, se hace difícil apoyar visiones y actitudes que vayan a contracorriente del sistema de valores promovido por el taller en cuestión.

La invención de la tipología de tema o materia sensible brinda las bases para la evolución de una categoría de cuestiones que requiere de un manejo especial por parte de los miembros de la comunidad académica a la hora de juzgar qué es un tema sensible. La búsqueda de este criterio plantea las preguntas de «¿sensible a qué?» y «¿sensible para quién?». La única posible respuesta es: «sensible potencialmente a cualquier cosa, potencialmente para cualquiera».

La expectativa de que el aula universitaria debe ser un ambiente sensible ha animado a los estudiantes a considerar una variedad en aumento de palabras y temas que, por definición, son inaceptables para sus oídos. Jeannie Suk, una profesora de Derecho de Harvard, observó que «al menos para algunos estudiantes, el aula se ha convertido en un ambiente potencialmente traumático, y han empezado a prever los daños emocionales que pueden sufrir o que puede infligirles el debate en clase»¹⁸⁹. Esta sensibilidad a la hora de prever el daño es una reacción comprensible por parte de una generación de estudiantes a quienes se ha enseñado que las ideas e imágenes incómodas pueden desencadenar un perjuicio emocional. Este tipo de actitud evitativa del riesgo en el aula crea un terreno fértil para el cultivo del daño personal.

Suk ofrece una compleja ilustración del modo en que el daño emocional anticipado funciona en el aula universitaria. En 2014, escribió sobre las dificultades que ahora rodean la didáctica de las leyes sobre violación en su departamento de Harvard. Recordaba que, aunque sus estudiantes estuvieran más interesadas en discutir sobre género y violencia que antes, querían hacerlo en un ambiente terapéuticamente regulado. Las organizaciones estudiantiles de mujeres aconsejan con frecuencia a las universitarias que no se sientan presionadas a asistir a las clases sobre la ley de violencia sexual en caso de que les resulte incómoda. En Harvard, las estudiantes pidieron a los miembros del profesorado de la unidad de leyes sobre violación que pusieran advertencias en las clases sobre aquellos temas que pudieran «desencadenar» recuerdos traumáticos. Suk reporta que a ella le pidieron que no usara la palabra «violar» (como en «violar la ley») argumentando que era un desencadenante.

La propia Suk recordó que, tras poner «un aclamado documental de investigación criminal sobre abuso sexual, algunas estudiantes se quejaron de que tendría que haberles “advertido” con antelación; otros sugirieron que directamente no tendría que haberse pasado la película». El relato de Suk de su experiencia en Harvard logró eco internacional. Una razón por la que su relato destacó es porque la mayoría de académicos que se habían enfrentado a quejas similares había dudado de si llamar la atención sobre su problemática. Una profesora a la que se había criticado por mostrar la imagen de un superviviente de campo de concentración durante su clase sobre el Holocausto, fue forzada a abandonar parte de su charla después de que un estudiante la criticara escandalosamente por su «falta de sensibilidad». Esta profesora no habló en público de su experiencia y optó por ofrecer una versión depurada de su clase¹⁹⁰. Otro profesor reportaba que «es duro hablar en contra de las advertencias de contenido por miedo a que parezca que no te preocupan tus estudiantes»¹⁹¹.

Aunque rara vez se codifique o se haga explícita, en muchos campus domina una atmósfera de corrección emocional, lo que invariablemente influye en el trabajo de los académicos.

Es difícil evitar llegar a la conclusión de que, una vez que la sensibilidad sea dotada de un valor especial dentro de la erudición y la didáctica académica, es probable que se expanda la gama de temas considerados sensibles. Las implicaciones de esta novedad son de amplio alcance. Una vez que la enseñanza de un tema académico quede subordinada a un criterio que es externo al mismo —como el valor de la sensibilidad— se corre el riesgo de perder el contacto con la integridad de la materia que se imparte. Como mínimo, los académicos tendrán que ser cautos a la hora de enseñar temas de acuerdo a su propia inclinación y a la manera correcta de comunicar su materia.

Cuando se le asigna un estatus privilegiado a la reacción de los estudiantes, se está cuestionando la primacía del criterio académico.

El movimiento a favor de las advertencias de contenido, y el encumbramiento de la sensibilidad como un valor en sí mismo en las universidades, no sólo constriñe el ejercicio de la libertad académica; también cuestiona la integridad de una educación académica. La defensa de las advertencias de contenido da por sentado que lo que realmente importa son las reacciones emocionales y personales a la asignatura en vez de su contenido intelectual. Es probable que los académicos que se sienten obligados a supervisar las reacciones emocionales de sus estudiantes eludan los temas tabú y «sensibles» en vez de abordar las complejas cuestiones que estos plantean.

Los defensores de las advertencias de contenido presentan este tipo de alertas simplemente como un dispositivo terapéutico sensible que ayuda a preparar a los estudiantes para los asuntos y textos difíciles con los que es probable que vayan a encontrarse. Sin embargo, en muchos terrenos de la investigación intelectual, el propio acto de alertar a los estudiantes para que tengan cuidado y señalar qué es lo que vendrá después, cortocircuita el viaje de final abierto y descubrimiento que exige el estudio de una materia. La educación académica es, por definición, una empresa arriesgada.

Los peligros de la lectura

El impulso censor que mueve el movimiento a favor de las advertencias de contenido tiene poco tiempo para la incertidumbre y considera el contenido literario que es perturbador u ofensivo como un riesgo inaceptable para la salud individual. Lo que es notable de este movimiento es que, a pesar de sus censores ancestros, no está particularmente interesado en el contenido del texto literario. Toda su atención está puesta en el efecto potencial que un libro puede tener en el individuo. En un ambiente educativo narcisista donde a menudo «todo gira en torno a mí», la afirmación de «mi sensación» es vista como argumento suficiente para reorganizar el contenido de una asignatura. El estudio de la literatura y la lectura sería exige un compromiso para penetrar en el territorio de lo desconocido e involucrarse con el drama y la tensión inesperadas que lanza el texto. Las advertencias de contenido indicando qué es lo que se puede esperar cortocircuitan este proceso de descubrimiento.

Las advertencias de contenido sirven como una forma de categorización que obvia la necesidad de embarcarse en un viaje al mundo desconocido creado por los autores. Como escribió Josie Appleton en su ensayo sobre este tema:

La advertencia de contenido es una etiqueta que disuade a la gente de encontrarse con el objeto artístico. La advertencia está ahí de modo que puedas abandonar la sala, cerrar el libro, apagar la televisión. Por tanto, la necesidad individual nunca supera la experiencia de disonancia con una obra de arte; nunca tendrán que enfrentarse a las cosas que les resultan perturbadoras o a las opiniones con las que no están de acuerdo¹⁹².

En última instancia, las advertencias de contenido degradan el espíritu de la empresa artística.

A lo largo de la historia, la lectura ha sido considerada como una práctica arriesgada, compleja y potencialmente transformadora, entretejida con la búsqueda humana de lo desconocido. Fue precisamente su capacidad de producir una perturbación emocional y molestar las ideas preconcebidas del lector lo que atrajo a millones de personas a leer un libro. Esa es la razón también por la que las inseguras autoridades han temido lo que la lectura podía generar en las personas. Desde sus inicios, leer fue blanco del control moral y la censura. Como sucede hoy, la lectura está también sujeta al imperativo de la medicalización.

Un argumento usado por los antiguos para controlar la lectura fue el de que sus efectos podían experimentarse por medio de perturbadoras reacciones psicológicas y físicas. Como los actuales defensores de las advertencias de contenido, Sócrates asumió que de la mayoría de personas no se podía esperar que lidiaran solos con el texto escrito. De acuerdo al paternalista sistema de valores de la antigua Grecia, Sócrates temía que en muchas personas —especialmente las que carecían de educación— el texto pudiera desencadenar confusión y desorientación moral si no eran aconsejados por alguien dotado de sabiduría (Platón, 1997: 275). Para darle peso a su visión, Sócrates publicó lo que constituye la primera advertencia de salud para el futuro lector: que leer podía

debilitar la memoria de los individuos y liberarles de la responsabilidad de recordar.

Con la aparición de la novela en la primera era moderna, los riesgos que la lectura plantea para el estado mental del lector se convirtieron en tema de preocupación. Los críticos del género de la novela afirmaban que sus lectores corrían el riesgo de perder el contacto con la realidad y en consecuencia volverse vulnerables a serias enfermedades mentales. Paradójicamente, los escritores de novelas se sentían obligados a mostrar preocupación sobre los peligros de la lectura excesiva. El *Don Quijote* de Cervantes es paradigmático a este respecto. El protagonista confunde la ficción con la realidad hasta el punto de volverse loco.

La lectura de novelas se convirtió en un foco de verdadero pánico moral en la Inglaterra del siglo XVIII, en el que se condenó a determinadas novelas por su poder para desencadenar un comportamiento dañino (Vogrinčič, 2008: 109). La literatura fue criticada nada más y nada menos que por desencadenar formas individuales y colectivas de trauma y disfunción mental.

A finales del siglo XVIII, los términos de «epidemia de lectura» y «manía lectora» sirvieron ambos para describir y condenar la difusión de una peligrosa cultura de la lectura desatada. La representación de la lectura de masas como un «insidioso contagio» a menudo iba aparejado a los desaires de un comportamiento irracional y destructivo. La manifestación más alarmante de esta epidemia de lectura fue su potencial para desencadenar actos de autolesión, incluyendo el suicidio entre los impresionables jóvenes lectores. *Las vicisitudes del joven Werther*, de Wolfgang von Goethe, fue ampliamente condenado por desencadenar una ola de suicidios por imitación a ambos lados del Atlántico.

Históricamente, los llamamientos a favor de advertir a la gente contra la lectura de textos subversivos u obscenos por su impacto para la salud han estado motivados por la suposición de que no se puede confiar en que los lectores lidien solos con el texto de una manera responsable. La amenaza planteada por el texto escrito estaba vinculada a su poder para provocar una reacción psicológica o física contra la que el lector estaba indefenso.

Una de las diferencias más significativas entre las advertencias de salud en el pasado y el llamamiento a favor de las advertencias de contenido en el siglo XXI es que, en la era contemporánea, la exigencia de control de los textos proviene de quienes desean ser protegidos de los efectos perturbadores de la lectura para la salud. De modo que la defensa de las advertencias de contenido se presenta a sí misma como un movimiento de base. El autodiagnóstico de vulnerabilidad es muy diferente al llamamiento tradicional en favor de una cuarentena moral, que venía de arriba. Hubo una época en la que los paternalistas censores infantilizaban al público lector insistiendo en que leer literatura constituía un serio riesgo para la salud. Ahora los jóvenes lectores se infantilizan a sí mismos e insisten en que hay que protegerles a ellos y a sus compañeros para que los textos perturbadores no desencadenen en ellos un estrés postraumático. Que grupos de personas jóvenes y formadas consideren la lectura como una fuente de perturbación emocional y trauma representa un llamativo alejamiento de los patrones culturales del

pasado.

El movimiento a favor de las advertencias de contenido está absolutamente en lo cierto en una cosa: leer es de hecho una actividad arriesgada. Leer posee el poder de captar la imaginación, crear un trastorno emocional y forzar en la gente una crisis existencial. Para muchos, es la emoción de embarcarse en un viaje a lo desconocido lo que les impele a coger un libro. «¿Puede uno leer *Anna Karenina* o a Proust sin experimentar una nueva dolencia u acontecimiento en el propio núcleo de sus sentimientos sexuales?», planteaba el crítico literario George Steiner (1985: 29). Es precisamente el hecho de que la lectura nos pilla desprevenidos y ofrece una experiencia que rara vez está bajo nuestro pleno control, lo que ha hecho que juegue y siga jugando un papel tan importante en la búsqueda humana de sentido.

Las advertencias de contenido representan un impulso censor que es mucho más insidioso que la forma clásica de control del texto. El objetivo de quienes defienden las advertencias no es la censura del contenido, sino liberar a los individuos de asumir su parte de responsabilidad a la hora de enfrentarse a las incertidumbres creadas por el texto.

Paternalismo intelectual

Afortunadamente, muchos académicos han dado voz a la oposición y a la preocupación por las destructivas consecuencias de una campaña que trata de subordinar la asignatura a las subjetivas preferencias de unos estudiantes fáciles de ofender e incomodar. Pero lamentablemente, hay demasiados educadores que son cómplices de la legitimación del llamamiento a favor de la regulación de la lectura, justificándose en su efecto terapéutico. Algunos argumentan que el uso de advertencias de contenido crea confianza entre los académicos y sus estudiantes. Otros afirman que las advertencias son «buena pedagogía» y sostienen que la demanda de advertencias de contenido es una reacción comprensible por parte de los estudiantes que desean sentirse seguros tanto física como emocionalmente.

Los académicos que defienden el uso de advertencias de contenido le hacen un flaco favor a sus estudiantes. Protegerles de tener que lidiar con sus reacciones emocionales no mejora realmente su sentido de la seguridad existencial. Lejos de ello, la estrategia de decidir por ellos qué es perturbador y qué constituye un potencial desencadenante les priva de la oportunidad de aprender a discriminar y ejercer su voluntad. Aún peor, la valoración de la sensibilidad confunde la vocación del académico con la de un maestro de escuela.

Se requiere de sensibilidad para manejar a los niños pequeños en las guarderías, o en la educación primaria. Sin embargo, la enseñanza académica parte de la base de que la gente que se sienta en una aula universitaria o un seminario no son niños, sino jóvenes adultos. En la guardería, la atención a las necesidades personales del niño es principal. Al tiempo que los niños van progresando a lo largo de las diferentes etapas educativas, el

foco del profesor va virando cada vez más hacia la enseñanza del contenido intelectual de sus materias. Cuando los jóvenes entran en la universidad, sus reacciones personales ya deben estar subordinadas a la necesidad de dominar cuestiones exigentes intelectualmente, independientemente de los incómodos retos que planteen.

El aprendizaje académico no es una simple extensión de la escolarización. Requiere que los estudiantes ejerciten la independencia intelectual, y el cultivo de este logro es fundamental para la vocación del académico.

Las advertencias de contenido liberan a los estudiantes de la oportunidad de discriminar, y su uso representa una forma de paternalismo intelectual que inadvertidamente desalienta oportunidades de ganar independencia y madurez intelectual.

El uso de advertencias de contenido es de poca ayuda a la hora de establecer un clima que fomente el hábito de la indagación libre y la adopción de riesgos. Normaliza la creencia de que está bien tratar las cuestiones «sensibles» como potenciales riesgos para la salud. Una de las consecuencias menos discutidas pero más dañinas de este régimen de paternalismo intelectual es su efecto sobre el modo en que los estudiantes discuten y debaten entre ellos. Los estudiantes a menudo reconocen que les resulta difícil debatir cuestiones sensibles porque temen ofender a sus compañeros. En mis discusiones con los universitarios británicos sobre el tema de la libertad de expresión, a menudo escucho la frase «Me guardo mis opiniones para mí». En el actual clima de intolerancia hacia la «falta de sensibilidad», falta valoración cultural del estudiante que desea expresar una opinión a pesar de que esta sea controvertida o impopular.

La defensa de las advertencias de contenido personaliza el aprendizaje académico y por tanto viola su premisa fundamental. El privilegiar la reacción emocional personal de los estudiantes crea un serio obstáculo para el libre intercambio de opiniones por medio del debate intelectual. La gestión de una discusión y cualquier debate se altera fundamentalmente cuando uno tiene que supervisar continuamente las reacciones emocionales de los demás. Los choques de opiniones no deberían tomarse como algo personal en un entorno académico; una institución académica sería enseña a sus miembros a no ofenderse con las ideas que resultan incómodas. Mantener un debate sólido no siempre casa con la idealización de la sensibilidad. Pero si queremos que prevalezcan la libertad académica y la libertad de expresión, estas deben triunfar sobre el proyecto de subyugación del aula a los instintos censores que motivan al movimiento a favor de las advertencias de contenido.

Por qué la libertad académica no debe ser controlada

Una lanza contra el sacrificio de la libertad en pro de la seguridad

A pesar del auge del gobierno lingüístico y de la proliferación de prácticas paternalistas, la importancia del valor de la libertad académica para la gestión de la educación superior rara vez se cuestiona explícitamente. Incluso los defensores del gobierno lingüístico, de los espacios seguros, del control de la microagresión y de la imposición de advertencias de contenido tienden a insistir en que sus proyectos no van en contra del ejercicio de la libertad académica o de expresión. A pesar de que hay grupos críticos y defensores de la justicia terapéutica que despliegan abiertamente su desagrado visceral respecto a la libertad de cátedra, la mayoría de los defensores del nuevo paternalismo afirman que apoyan este valor.

La relativa ausencia de un rechazo explícito de la libertad académica no significa que no esté amenazada por las novedades que discutimos en el capítulo anterior. En los campus, el relativamente debilitado apoyo a la libertad académica y de expresión a menudo se expresa en el argumento de que estos valores deben conciliarse con la necesidad de proteger la seguridad nacional, la seguridad de los estudiantes y el personal o las demandas de equidad o justicia social. Lo que sugiere la insistencia en este «equilibrio» es que la libertad académica no contiene ninguna reivindicación que sea más fundamental que las preocupaciones que despierta.

Por tanto, en defensa de su estrategia de gobierno preventivo denominada *Prevent*, diseñada para lidiar con la «radicalización» de los estudiantes en las universidades, el primer ministro David Cameron argumentó en septiembre de 2015 que *Prevent* «no trata de oprimir la libertad de expresión o sofocar la libertad académica, sino de asegurarse de que a las opiniones radicales no se les da oxígeno para florecer»¹⁹³. Los defensores de las advertencias de contenido —que también alertan de que ellos no están «sofocando» la libertad— quieren asegurarse de que a las ideas insensibles no se les dé «oxígeno para florecer»; otros usan argumentos similares para centrarse en ideas controvertidas u ofensivas.

Quienes reivindican la necesidad de que la libertad académica se concilie con otras preocupaciones normalmente invierten más energía en explicar sus objeciones a este principio que en defenderlo. La afirmación retórica del valor de la libertad de expresión a menudo carece de convicción real. La siguiente declaración de la socióloga Jennie Hornosty (2000: 41) ilustra este planteamiento. Tras declarar que la libertad académica es un «ideal importante», pregunta:

¿Qué significa realmente que las universidades hayan estado dominadas por élites de hombres blancos que han definido el conocimiento, el currículo, las maneras de ser y la cultura organizacional a su imagen y semejanza? ¿Qué significa hablar de libertad académica en una sociedad de clases con múltiples capas de desigualdad?

Para Hornosty, cuando se la concilia con los monumentales problemas de la desigualdad y la opresión, la cuestión de la libertad de cátedra palidece y parece insignificante. Este tipo de descafeinadas adhesiones a la libertad académica le asignan, como mucho, el estatus de un valor de segunda. En vez de extraer la conclusión de que en un mundo injusto la promoción de la libertad académica es particularmente necesaria para la creación de unas condiciones que estén abiertas al cambio, esta declaración señala la idea de que su legitimación es puesta en cuestión por la existencia de «múltiples capas de desigualdad».

Dar a entender que la libertad académica está en cierto modo inextricablemente vinculada al privilegio es algo que se comunica con frecuencia. «Dejad de darle bombo a la libertad académica», declara Simon During, un profesor del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Queensland. Argumenta que la «incómoda verdad» es que, en Estados Unidos, son «las universidades más ricas, más prestigiosas, y por tanto oligárquicas las que son más capaces de protegerse a sí mismas de la presión externa». During señala que para estas universidades su libertad académica «sirve como un marcador de prestigio», y concluye que «las afirmaciones de libertad académica pronunciadas por las universidades más privilegiadas, aun siendo necesarias para mantener la credibilidad de la libertad de cátedra, también están teñidas por —¿cómo decirlo?— cierta pedantería»¹⁹⁴. Por ello, en lo que concierne a During, «la libertad de cátedra es una función del dinero y del prestigio», y se considera como un dudoso privilegio que tiene poco sentido para quienes no tienen acceso a esos recursos.

During y Hornosty no atacan explícitamente la libertad de cátedra. Pero sus referencias a la riqueza y el poder tratan de cuestionar su estatus moral, sugiriendo que tal vez la defensa de la libertad académica sea un acto egoísta e hipócrita por parte de los privilegiados académicos y de las instituciones. Cuando ella escribe acerca de la «turbia historia» de la práctica de la libertad de cátedra es evidente que Hornosty (2000: 36) está poco comprometida emocionalmente con esta. Este tipo de actitudes están lejos de ser atípicas: están plenamente en consonancia con el estado de ánimo cultural que domina la educación superior. Una razón por la que este escepticismo puede florecer es porque, a pesar de que la libertad académica se reafirme rutinaria y ritualmente, no tiene ningún sentido especial para muchos de los miembros de la comunidad académica.

En tanto que ideal abstracto, la libertad sigue disfrutando de una significativa autoridad cultural. La UNESCO ha llegado a declarar que la libertad de cátedra «no es simplemente un valor fundamental», sino también «un medio por el cual la educación superior cumple con su misión»¹⁹⁵. Dado el prestigio del que disfruta por el ideal de la libertad académica, los intentos por socavar su autoridad y limitar su alcance tienden a expresarse en un estilo indirecto y encubierto. Incluso los defensores del control de la libertad de expresión dentro de los campus universitarios declaran su inquebrantable apoyo a la libertad de cátedra. Y sin embargo hay poca correspondencia entre la teoría y la práctica de la libertad académica. Justamente las mismas universidades que «garantizan» la libertad de cátedra de sus empleados también promueven directrices y códigos de conducta que regulan la expresión, la redacción y la investigación de los académicos.

La libertad académica en una cultura paternalista

El sentido de la libertad académica siempre se ha refutado. Anna Traianou (2015: 1-2) señala que hay dos concepciones muy diferentes del sentido del debate académico que aparecen de forma recurrente en los debates sobre este tema:

Algunos comentaristas efectivamente tratan la libertad académica como equivalente a la libertad de expresión: la libertad de los académicos y estudiantes a expresarse sobre asuntos públicos, sin intentos de evitarlo y sin ser penalizados por hacerlo. Esto está vinculado a las declaraciones públicas así como a la presentación de opiniones personales en el transcurso de sesiones de enseñanza, o en publicaciones de investigación... En cambio, otros autores interpretan que la libertad de cátedra se refiere a una forma de autonomía profesional, relacionada con los académicos universitarios en tanto que grupo profesional.

Traianou opta por una concepción de la libertad de cátedra que se relaciona con el ejercicio de la autonomía profesional, esto es, «al criterio que los académicos deben ser capaces de ejercer para hacer bien su trabajo, en relación tanto a la enseñanza como a la investigación».

Aunque la distinción conceptual que traza dos versiones de la libertad académica es útil, en la práctica, la línea que separa la libertad de expresión de la libertad académica no siempre es clara. En el pasado histórico era posible que los lugares académicos de aprendizaje disfrutaran de autonomía institucional y profesional y coexistieran con un mundo externo fundamentalmente no libre y no democrático. Las universidades estaban muy apartadas del resto de la sociedad, y sus miembros sabían que disfrutaban de privilegios no disponibles para la comunidad no académica. En la sociedad moderna, el florecimiento de la libertad académica requiere de un clima cultural que sea hospitalario con la libertad de expresión. Como vimos en los capítulos anteriores, los intentos por restringirla terminan teniendo consecuencias negativas para la libertad de cátedra.

La discusión, el debate y el choque de ideas son vitales para el florecimiento de la vida universitaria. La puesta a prueba de nuevas ideas y los resultados de la investigación

requieren de su comunicación libre y de la ausencia de obstáculos a la hora de criticarlas. El rector de la Universidad de Oxford, Chris Patten, lo expresó bien cuando afirmó que la libertad de expresión es «fundamental para lo que son las universidades, capacitándolas para sostener una sensación compartida de humanidad y defender la tolerancia mutua y la comprensión que apuntalan cualquier sociedad libre»¹⁹⁶. Sin libertad de expresión, la libertad académica pierde profundidad moral, además de su calidad creativa y transformativa.

Desde los tiempos modernos, la mayoría de las sociedades reconoce que su futuro depende del desarrollo de la ciencia y el conocimiento y que su avance requiere de la libre búsqueda de ideas por parte de académicos y científicos. La libertad académica otorga a los miembros de la universidad el derecho a expresar sus opiniones libremente. Les permite impartir su materia de acuerdo a su interpretación de los temas, realizar su investigación libremente, y publicar sus hallazgos. En general se reconoce que estas libertades son esenciales para la búsqueda de conocimiento. Como un informe de la UNESCO de 1998 observaba, «dado que la acumulación de conocimiento, gracias a la investigación, es una condición para el avance y progreso humanos, la libertad académica es una prerrogativa de ese progreso».

El progreso intelectual y científico requiere de una cultura predispuesta hacia el debate abierto y la promoción del espíritu de experimentación. La valoración cultural de la libertad, la adopción de riesgos, la tolerancia y el ejercicio de la autonomía moral tienen una relevancia directa sobre la perspectiva de los académicos y sus estudiantes. Y sucede lo mismo con los contravalores como la sacralización de la seguridad.

Los valores que prevalecen en la sociedad ejercen gran influencia sobre la vida académica porque las universidades pueden disfrutar de cierto grado de autonomía institucional, pero no cultural.

Los eruditos académicos y científicos requieren de la libertad para proseguir con su investigación sea cual sea la dirección en que esta les lleve. Pero la libertad académica no es un simple medio para un fin. Dado que brinda la condición para el desarrollo intelectual, sirve como un valor positivo por derecho propio. Independientemente de su resultado, la libertad de pensar, hablar, enseñar e investigar fomenta un clima esencial para la realización del potencial humano, que tiene una relevancia directa para la sociedad en su conjunto. Dentro de la universidad, la libertad de cátedra tiene una relevancia directa sobre la calidad de las relaciones profesionales y entre profesores y estudiantes. Alienta una disposición hacia la apertura y la tolerancia, y una orientación hacia la experimentación.

Los logros históricos en el pensamiento intelectual y científico inevitablemente cuestionan el orden dominante, que es la razón por la que quienes cuestionan las normas convencionales con frecuencia se enfrentan a la represión y a la atención del censor. Desde el siglo XIX, el ideal de la autonomía universitaria y la libertad de quienes están implicados en el aprendizaje elevado para enseñar, investigar y expresar sus opiniones ha sido sostenido formalmente en muchas sociedades. En algunos países —por ejemplo, Austria, Estonia, Finlandia, Alemania, España y Suecia— la libertad académica está

respaldada por la Constitución. Aunque es un privilegio que con frecuencia está confinado a la institución de la universidad, no debe verse como un derecho corporativo excéntrico o anticuado. Todo el mundo gana con el ejercicio de esta libertad.

A menudo se pasa por alto que la libertad académica tiene una importancia vital para la calidad de la vida pública. Ha permitido que las universidades sean bastiones de libertad en la sociedad. En numerosos casos, cuando la libertad de la sociedad ha estado bajo amenaza, las universidades han jugado un importante rol a la hora de resistirse. Para molestia de la mayoría de políticos y gobiernos autoritarios, a lo largo del siglo XX, las universidades han servido a menudo como centros de disidencia y revuelta.

Desgraciadamente, la Academia contemporánea da por sentada la libertad de cátedra y no la trata como un valor fundamental. Hay incluso quien la representa como un privilegio redundante, para el que no merece la pena armar tanto jaleo. Una razón por la que la libertad académica no se toma tan en serio hoy en día es porque los ataques contra ella rara vez se formulan en términos explícitos y conscientes. Sólo en casos de grave interferencia política en la vida de la universidad tienden a provocar quejas verbales; por ejemplo, la introducción de la estrategia Prevent por parte del gobierno británico fue vista en buena medida como un ataque contra la libertad de cátedra por parte de muchos profesores universitarios. Sin embargo, este tipo de demandas explícitas políticamente motivadas de controlar la vida universitaria constituyen sólo una forma de amenaza a la libertad académica.

Otra fuente mucho más importante de este tipo de amenazas son las demandas y prácticas que tratan de regular las palabras, comportamiento y obras de los miembros de la comunidad académica.

En la práctica, las presiones externas sobre la libertad de cátedra, tales como la imposición de la estrategia Prevent o la introducción de prácticas empresariales de control, están en concomitancia con las amenazas internas planteadas por la adopción nacional de una cultura y prácticas paternalistas. En el conjunto de la educación superior coexisten el gerencialismo y el paternalismo y se refuerzan el uno al otro. Las imposiciones externas sobre la universidad se vuelven más corrosivas cuando se topan con poca resistencia interna. Las amenazas a la libertad académica que provienen de dentro de la universidad son más insidiosas que las externas porque hacen cómplices directos a los miembros de esta comunidad en la devaluación de las libertades de las que disfrutaron en el pasado. Dado que las amenazas desde dentro son rara vez explícitas en su rechazo de la libertad académica, muchos miembros en la comunidad universitaria han optado por ignorarlas, y se han acomodado a la introducción de iniciativas paternalistas y antiliberales.

A consecuencia de ello, los ataques contra las libertades académicas que provienen de dentro de la universidad tienen muchas más consecuencias que los que lanzan los políticos. Las restricciones internas de la libertad de cátedra tienen un efecto tóxico sobre la calidad de la vida académica en todas sus dimensiones. Estas socavan no sólo al libertad de expresión, sino también las relaciones informales entre académicos y entre estos y los estudiantes, que son de vital importancia.

Libertad académica: la amenaza desde dentro

Cuando se esbozó la «Declaración de principios» de 1915, que se convirtió en una declaración fundacional de la American Association of University Professors (AAUP) sobre la libertad académica, sus autores se centraron en la necesidad de proteger las universidades de las presiones políticas externas. Fue por esa razón que dicha declaración argumentaba la necesidad de respaldar la libertad académica para proteger la universidad en tanto que «un centro intelectual de experimentación, donde pueden germinar nuevas ideas y donde sus frutos, aunque sean desagradables para la comunidad en su conjunto, se pueden permitir madurar»¹⁹⁷.

Es improbable que los autores de esta Declaración —que la escribieron bajo la sombra de la interferencia política en la vida universitaria durante la Primera Guerra Mundial— pudieran imaginar que, un siglo más tarde, sería desde dentro de las instituciones de educación superior de donde emanaría una importante amenaza para la libertad de cátedra.

En los últimos años, muchos comentaristas han señalado que las actitudes hacia la libertad de expresión a menudo son más intolerantes dentro de las universidades que en el resto de la sociedad. Muchos académicos que desprecian los actos de intolerancia en la sociedad en general, y que condenan el comportamiento prejuicioso fuera de las fronteras de la universidad, parecen indiferentes o ajenos a las prácticas similares dentro de su propia comunidad. Como queda señalado en los capítulos anteriores, el umbral de tolerancia en la educación superior es muy bajo. Estudiantes y académicos no sólo critican las opiniones a las que se oponen, sino que además las condenan. Aunque insisten en que no tienen problema con la libertad académica, sí se sienten lo bastante empoderados como para silenciar discusiones, censurar la expresión e incluso tratar de vetar a individuos para que no den charlas en el campus.

Tradicionalmente, los académicos comprendían que la libertad académica es un valor precioso, y también estaban en la línea del frente de la defensa de la libertad de expresión. Hoy en día, algunos académicos son quienes de hecho tratan de negarles a sus colegas el derecho a la libertad de expresión. En el actual clima de intolerancia, una aguda diferencia de opiniones a menudo conduce, no a un debate genuino, sino a reivindicar que se silencie al oponente.

Como tal, un asunto como la compleja relación entre Israel y Palestina no es un simple tema de discusión abierta y de debate. A lo largo del mundo angloamericano, ambos lados de la controversia han tratado de negarles a sus oponentes el derecho a la libertad de expresión, y han vetado a oradores con los que no estaban de acuerdo. En marzo de 2016, la Universidad de Southampton vetó un «controvertido» congreso antiisraelí para que no se celebrara en su campus por segunda vez en dos años¹⁹⁸. Pero los intentos por vetar a oradores antisionistas del campus pierden importancia comparados con el comportamiento censor de sus adversarios. Numerosos cuerpos académicos antiisraelíes dirigidos por la campaña *Boicot, desinversiones y sanciones*

(también conocida como Movimiento BDS; por sus siglas en inglés) se dedican a evitar que académicos israelíes asistan a universidades y congresos en el extranjero. En algunos casos, los editores de revistas académicas se han tomado la justicia por su mano y han rechazado publicaciones de académicos israelíes.

El principal logro del movimiento de boicot contra Israel ha sido fortalecer el argumento en pro de una interpretación selectiva de la idea de la libertad académica. Según el movimiento de boicot, permitirles a los académicos israelíes disfrutar de la libertad académica está mal porque sus universidades son supuestamente cómplices en la opresión de Palestina. Muchos partidarios de la campaña de boicot se han convencido a sí mismos de que vetar a académicos israelíes de la vida intelectual internacional no es un ataque a la libertad académica, porque esta gente pertenece a unas universidades que no son legítimas a sus ojos.

Las amenazas internas que se le plantean a la libertad de cátedra hoy en día tienen importantes implicaciones para la cultura de la educación superior. El alcance de estas amenazas indica que la libertad académica ha perdido su estatus como principio fundamental que gobierna la vida universitaria. Aunque este principio aún es sostenido formalmente, ha dejado de ser un valor que cause sensación en la imaginación de muchos académicos. Dado que ya no tiene un profundo significado para muchos miembros de la comunidad académica, las actitudes y prácticas que lo socavan a menudo simplemente no se perciben como amenazas.

Una razón por la que la libertad de cátedra ha perdido su estatus como principio fundamental es porque los miembros de la comunidad universitaria se han acostumbrado a dirigir sus asuntos dentro de un sistema de gobierno gerencial. El entorno universitario altamente regulado tiene como misión la gestión del comportamiento de académicos y estudiantes. Las instituciones que viven según un conjunto preestablecido de reglas rara vez se toman en serio la libertad, y la universidad no es una excepción. Aunque ha habido algunas críticas excelentes dirigidas al giro hacia el gerencialismo en la universidad, se lo ha discutido poco y ha habido incluso menos resistencia al efecto que estos sistemas de control tienen sobre el sentido de la libertad de cátedra.

La incesante expansión de los procesos discutidos en el Capítulo 7 ha tenido una poderosa influencia sobre la cultura institucional de las universidades. Dado que todas y cada una de las esferas de la vida de la universidad han sido sometidas potencialmente a reglas y procesos, se ha reducido el alcance del ejercicio del criterio profesional y la búsqueda libre de erudición. Aunque los académicos a menudo protestan por el dañino efecto de la interferencia burocrática en su trabajo, las implicaciones más amplias para el estado de la libertad académica rara vez se analizan plenamente. Aun así, la juridificación de la vida universitaria sirve como el medio más importante para el control indirecto de la libertad académica. Desde los ochenta, ha habido una proliferación de reglas, códigos de conducta y directrices que se usan como instrumentos cuasilegales para limitar y regular la vida académica. La exigencia de que los académicos se adhieran a este tipo de reglas se representa a través de un lenguaje técnico que trata de eludir el sustantivo asunto de las normas y los valores. En los Estados Unidos y, cada vez más, en el Reino Unido, se

les dice a los académicos que se acomoden a las reglas para evitar litigios.

La expansión del procedimiento disciplinar, vía reglas informales y formales, ha alentado un clima en el que la libertad académica está continuamente comprometida por la difusión de la microgestión burocrática. La estandarización de los procedimientos de evaluación, la asignación de notas, los procedimientos de auditoría y garantía de calidad compelen a los académicos a actuar de acuerdo a un guion impuesto desde fuera. La institucionalización de este tipo de práctica no sólo socava el ejercicio del criterio profesional y el juicio sino que también compromete la capacidad de los académicos de llevar a cabo libremente su labor docente. Los académicos rara vez han cuestionado la introducción de procesos y regulaciones que comprometen la libre consecución del conocimiento y la investigación.

Tomemos el ejemplo de la introducción de la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Muchos académicos, justamente, desprecian esta innovación como una molestia agotadora y sin sentido; pero las implicaciones más significativas de la imposición de esta práctica, a menudo pasan inadvertidas. La práctica de la evaluación del aprendizaje está diseñada para supervisar y cuantificar los logros de los estudiantes y, por implicación, evalúa la calidad de la enseñanza. También introduce una forma de pedagogía que es directamente antitética respecto al ejercicio de la enseñanza académica libre y no concluyente.

La imposición de la evaluación del aprendizaje es una técnica por medio de la cual un sistema de valores utilitarista en relación a la vida académica sirve para reducir lo que de otro modo sería una experiencia con final abierto tanto para el estudiante como para el profesor. Quienes los defienden lo hacen con el objetivo de abolir este tipo de experiencias, que es la razón por la que van en contra de todo lo que albergue ambigüedad. Por ejemplo, la declaración de la Universidad de Oxford Brookes sobre «Objetivos de redacción y resultados del aprendizaje» advierte a los miembros del personal que no usen términos como «saber», «comprender», «estar familiarizado con», «apreciar», o «ser consciente de» porque «no se atienen a una prueba no ambigua». Esta lista de palabras aprobadas tienen como objetivo explícito que se reduzca la ambigüedad¹⁹⁹.

El intento de abolir toda ambigüedad en el diseño de las asignaturas se justifica sobre la base de que ayuda a los estudiantes, clarificando el propósito general de su programa y de sus tareas de evaluación. Y aun así la ambigüedad bien puede servir como un importante medio a través del cual se analiza la complejidad de un tema académico. Las plantillas de la universidad que ofrecen una guía sobre qué palabras hay que usar y evitar también muestran un desprecio por términos como «valorar», «apreciar», o «comprender». Estos son términos difíciles de cuantificar y por tanto son incoherentes con el proyecto de medición de lo que los estudiantes supuestamente aprenden. La hostilidad hacia la ambigüedad se dirige a un sistema de valores pedagógicos que se ha vuelto ajeno al desarrollo abierto de ideas.

La imposición de resultados de aprendizaje cuestiona el pluralista planteamiento de la enseñanza que es integral al ejercicio de la libertad académica. Al exigir que el resultado

del aprendizaje deba ser declarado por adelantado, esta técnica socava la libertad que la exploración intelectual requiere.

Cada disciplina tiene su propia manera de educar a las nuevas promociones de universitarios. Una educación académica auténtica y de calidad requiere que, al menos durante parte del tiempo, los estudiantes deben embarcarse en un viaje de experimentación intelectual y descubrimiento. Guiar a los estudiantes en una búsqueda de este tipo exige que los profesores estén preparados para ceder el paso a nuevas experiencias y sean lo suficientemente flexibles para forjar relaciones con los estudiantes que sean apropiadas a las circunstancias. La promesa de certeza respecto a los resultados de aprendizaje viola las relaciones que se están desarrollando en direcciones que no siempre son predecibles.

Los resultados de aprendizaje fomentan una atmósfera que inhibe la capacidad de los estudiantes y profesores para lidiar con la incertidumbre. Su reclamo para hacer explícitas las diferentes dimensiones del aprendizaje académico representa un fútil intento de lograr certidumbre por medio de depender de un proceso. Lo que se ha ganado no es claridad, sino rigidez. Richard Hill (2012) ha caracterizado este problema como la «rigidificación de la pedagogía»: un proceso que «implica el intento de los expertos en enseñanza y aprendizaje y los académicos mismos de asegurar un enfoque en gran medida predeterminado del aprendizaje —uno que está vinculado directamente con los “objetivos de aprendizaje” que se fijan en guías de información departamentales».

La introducción de la evaluación de los aprendizajes y los instrumentos vinculados a la estandarización de la enseñanza limitan la capacidad de los académicos de ejercer su criterio profesional. Esto además actúa con condescendencia en relación a los académicos, tratándoles como aprendices que necesitan que les digan qué palabras usar y cuáles evitar cuando esbozan las líneas de sus asignaturas. Se puede decir que su legado más dañino es cultural. La microgestión de la enseñanza académica socializa a los miembros de la facultad para interiorizar una perspectiva según la cual lo que sucede en el aula depende al menos en igual medida de directrices formales preexistentes como en su criterio profesional.

Hasta qué punto estos frenos al juicio profesional son interiorizados por los profesores universitarios es algo que tiene importantes implicaciones para las actitudes hacia la libertad de cátedra. Los miembros de la universidad que contemplan la enseñanza por medio de procedimientos prefijados como algo normal es improbable que objeten nada a la introducción de reglas sobre la expresión y la conducta y otras limitaciones del ejercicio de la libertad académica. Al fin y al cabo, que se acostumbren al uso limitado del criterio y el juicio alienta un clima de pasividad frente a las amenazas a la autoridad de la libertad de cátedra.

De forma imperceptible, a través del aumento de las prácticas gerenciales prescriptivas, el clima cultural de las universidades ha pasado de uno que acogía la ambigüedad y los riesgos asociados con la búsqueda de conocimiento a otro que está preocupado por la certeza ofrecida por procedimientos y reglas. Hay una íntima conexión entre la aceptación de directrices prescriptivas sobre la pedagogía y las normas de

conducta y expresión. Si se les puede decir a los académicos qué palabras deben usar en sus asignaturas de cara a los resultados de aprendizaje, entonces ¿por qué armar tanto jaleo porque las directrices sobre microagresión y expresión fijen las reglas sobre qué palabras hay que evitar?

En sus códigos de prácticas, las universidades del Reino Unido con frecuencia aluden a la responsabilidad de los jefes directos de controlar las expresiones. El «Código de prácticas para el uso del lenguaje» de la Universidad de Derby anuncia que «el uso del lenguaje debe reflejar la misión de la universidad y apoyar las relaciones de respeto mutuo». Demanda que el personal y estudiantes «traten de ser sensibles a los sentimientos de los demás en el uso del lenguaje». En el caso de que los académicos no logren entender el mensaje y por error piensen que ser «sensible» es una cuestión de preferencia individual en vez de una forma obligatoria de comportamiento, el código advierte que «la universidad reconoce que los individuos son responsables de su propio uso del lenguaje pero espera que los jefes directos ayuden al personal a ejecutar los términos de esta política»²⁰⁰.

La referencia casual al control de la expresión de los académicos por parte de sus jefes directos indica que los autores de este código no esperan ninguna crítica a esta práctica. El «Código de práctica de lenguaje inclusivo» de la Universidad de Loughborough afirma: «Se espera de los jefes directos, como parte de sus responsabilidades de gestión, garanticen un uso aceptable del lenguaje».

La libertad académica devaluada por medio de la santificación de otros valores

Durante mi revisión de las declaraciones de objetivos fundamentales publicadas por las universidades, me conmovió la falta de seriedad con la que trataban el valor de la libertad académica. Tomemos el «Marco de valores centrales» realizado por la Universidad de la Ciudad de Birmingham. Sus valores centrales son la excelencia, el enfoque centrado en la persona, las colaboraciones de trabajo y la justicia e integridad; y su página web afirma que estos valores centrales «definen qué cualidades son más importantes para nosotros y sirven de guía en todo lo que hacemos para enriquecer nuestra enseñanza y entorno de aprendizaje»²⁰¹. La libertad de aprendizaje brilla por su ausencia.

Algunas universidades parecen cubrir el expediente ofreciendo una minimalista versión de la libertad académica. Por ejemplo, la Universidad de Cambridge sitúa la «libertad de pensamiento y expresión» junto a la «libertad de no ser discriminado» como un valor central. Sin embargo, la libertad académica se presenta como un valor entre muchos, y su posición autorizada se pierde en la mezcla. Cualquiera que lea estas declaraciones podrá fácilmente sacar la conclusión de que la libertad académica va a la par de la convención de ser educado y respetuoso con los demás.

En la práctica, las reglas de conducta devalúan, incluso niegan, el principio de la libertad de cátedra en dos importantes aspectos. La regulación de la conducta en la enseñanza y la actividad investigadora implícitamente limita la capacidad de los académicos de ejercer sus libertades formales. Y, lo que es más importante, la codificación de ciertos valores reguladores puede contradecir explícitamente el estatus y ejercicio de la libertad académica.

Una de las maneras más dramáticas en que el estatus de la libertad académica se ha devaluado ha sido a través de la santificación del valor de «no ofender». Como señalamos antes, la convención de que las palabras e ideas que ofenden a los estudiantes deban ser reguladas, incluso castigadas, es ahora ampliamente respaldada y está institucionalizada en la educación superior. Prácticamente todas las universidades han adoptado normas de conducta o códigos de prácticas que expresan el mensaje de «no debe ofenderse al estudiante».

La exhortación a «medir tus palabras» no es sólo un consejo útil. La Universidad Hope, de Liverpool, advierte que «se espera de quienes figuran como personal de gestión o de apoyo a los estudiantes que ayuden al personal y estudiantes a llevar a cabo los términos de esta política»²⁰². Que los serviciales jefes directos controlen al personal para asegurar que este sea sensible a los sentimientos del otro es improbable que cree un clima favorable al florecimiento de un libre intercambio de opiniones. La declaración de políticas de la universidad advierte que «podrá emprender los pasos adecuados en virtud de su política en materia de acoso cuando el lenguaje sea usado para acosar o hacer bullying». Dado que las percepciones de acoso lingüístico son inherentemente subjetivas, en la práctica cualquier choque serio de opiniones se puede convertir en una ofensa punible.

La declaración de políticas de la Universidad de Hope, en Liverpool, asume que su valoración del «lenguaje inclusivo» se antepone a la libertad de expresión. En consecuencia, esta institución se ha arrogado la autoridad moral para guiar la comunicación verbal e intercambios entre sus miembros: «La Universidad Hope de Liverpool reconoce que el lenguaje no es estático y trata de asegurarse de que el personal y estudiantes sean conscientes de los cambios y novedades en el uso del lenguaje en relación a la igualdad de oportunidades, particularmente en el área del lenguaje y la ofensa»²⁰³. Al asumir el rol de árbitro del discurso correcto, esta institución conscientemente limita el derecho de los académicos a expresarse de acuerdo a sus propias inclinaciones.

La deificación del mandamiento «No ofenderás» ha transformado la libertad académica en una libertad contingente a la sensibilidad de los demás. Sin duda, la libertad de cátedra puede hacer que la vida sea incómoda tanto para los profesores como para los estudiantes. A menudo, la búsqueda de la verdad conduce en direcciones inesperadas y a cuestionamientos de nuestras más queridas creencias y saber convencional. Las palabras, y las ideas que estas expresan, pueden ofender. Y aun así el debate intelectual serio a menudo implica criticar creencias que otros estiman. Las ideas radicales y noveles

pueden cuestionar la visión del mundo de los individuos hasta el punto de que estos sientan que su propia forma de vivir, cultura o identidad está siendo atacada. En tales circunstancias, las opiniones de los académicos tal vez sean personalmente no respetuosas u ofensivas. Pero si no tiene el derecho a ofender, la libertad académica se vacía de su contenido experimental y de búsqueda de la verdad.

A pesar de su afirmación retórica, la libertad académica rara vez se considera como un valor innegociable que apuntala la genuina búsqueda de claridad intelectual y científica. Cada vez más, la frase «la libertad académica no es absoluta» sirve para comunicar la impresión de que puede subordinarse a la promoción de otros ideales y causas²⁰⁴. Y mientras la libertad de cátedra se ha vuelto contingente a la reacción que puede provocar, otros valores como el derecho a no ser ofendido han adquirido el estatus de principios absolutos. En efecto, el derecho de los académicos a la libertad de expresión compite con el derecho a no ser ofendido.

Hay poderosas fuerzas culturales activas que alientan la percepción de que el control de la libertad académica no es lo que realmente es: la regulación coercitiva de la comunicación cotidiana y la represión y estigmatización de ciertas ideas. Desde esta perspectiva, la regulación de la vida académica no se percibe como una forma de intrusión autoritaria, sino como una medida sensible y sensata diseñada para proteger a los vulnerables. La idea de que el lenguaje ofende no es nueva. Pero la noción de que porque la expresión ofensiva tenga una consecuencia perjudicial sobre las personas deba ser íntimamente regulada representa una importante desviación del modo en que se había conceptualizado en épocas anteriores.

En los Estados Unidos, los administradores universitarios han promovido el valor del civismo como un antídoto a la incívica —esto es, sólida— libertad de expresión. En septiembre del 2014, el decano Nicholas Dirks envió un correo electrónico a los miembros de la Universidad de California en Berkeley llamando al civismo y «la cortesía y el respeto» en la comunicación verbal. En su declaración, Dirks argumentaba que el civismo y la libertad de expresión son «dos caras de la misma moneda». Formalmente, Dirks representó el valor de la libertad de expresión como igual al del civismo. Pero era evidentemente mucho más entusiasta en relación al valor del civismo que al de la libertad.

El correo electrónico de Dirk advertía de que «cuando las cuestiones que se tratan fomentan la división, son controvertidas y hacen que emerjan fuertes sentimientos, el compromiso con la libertad de cátedra y expresión puede conducirnos a una división y conflictividad que socavan los cimientos de toda comunidad». Las implicaciones de la misiva de Dirk eran que la libertad de expresión es aceptable siempre y cuando no provoque controversia y conflictividad. Como él explicaba:

Específicamente, sólo podemos ejercer nuestro derecho a la libertad de expresión siempre y cuando nos sintamos seguros y respetados al hacerlo, y esto a su vez requiere que la gente se trate la una a la otra con civismo. Por decirlo llanamente, la cortesía y el respeto en las palabras y actos son prerrogativas básicas para cualquier intercambio de ideas significativo. En este sentido, la libertad de expresión y el civismo son dos caras de una misma moneda —la moneda de la sociedad abierta y democrática.

En esta declaración, el valor de la seguridad y el respeto establece límites al ejercicio de la libertad de expresión. El alegato de Dirks en pro de la libertad de expresión se vuelve sin sentido por las condiciones que le impone a su ejercicio.

Afortunadamente, el Consejo de asociaciones docentes de la Universidad de California se mostró en desacuerdo con el sentido del llamamiento de Dirks en pro del civismo, declarando que el derecho a la libertad de expresión no es «contingente a la noción de que todo el mundo deba escuchar, estar de acuerdo, responder, o «sentirse seguro». Añadían que «mientras que el civismo es un ideal, y uno bueno, la libertad de expresión es un derecho», y que este derecho «no se disipa porque sea ejercido de maneras no ideales (incívicas)». Finalmente, el Consejo llamó la atención sobre la íntima conexión entre la libertad académica y la libertad de expresión, afirmando que «el derecho a hablar libremente» es uno de los «pilares de la libertad académica»²⁰⁵.

Significativamente, esta réplica al argumento de que «la libertad de expresión y el civismo son dos caras de la misma moneda» reconoce que el equilibrio de estos dos valores tiende a ser a expensas de la libertad de expresión. Una vez que la libertad académica o la libertad de expresión deba ser equilibrada en función de valores como el civismo, la seguridad o el respeto a la seguridad, su libertad real se circunscribe.

La libertad académica, ¿un valor de segundo orden?

Muchos administradores universitarios americanos han defendido el ideal del civismo para minimizar la disrupción y conflicto que rodeaban las controversias en el campus. En «un mensaje del equipo directivo en Penn State», la administración de la Universidad de Penn State comunicaba su versión de la defensa cualificada de la libertad académica:

El debate y el desacuerdo son constructos críticos en el papel que cumplen las universidades a la hora de poner a prueba y promover el progreso sobre cuestiones complejas. Pero, los líderes de tu universidad a todos los niveles, desde la administración, al profesorado, el personal y los estudiantes, somos unánimes a la hora de deplorar la erosión del civismo asociado con nuestro discurso. La gente razonable está en desacuerdo, pero podemos estar en desacuerdo sin sacrificar el respeto. La primera enmienda garantiza nuestro derecho a hablar como queramos, pero somos más fuertes si podemos discutir y debatir sin degradar a los demás²⁰⁶.

En un sentido, esta declaración en favor del debate respetuoso no admite objeciones. Sin embargo, la manera en que este argumento se estructura indica una preferencia por el civismo, por encima de la libertad de expresión, cuando concluye con las palabras:

El respeto es un valor central de la Universidad de Penn State. Te pedimos que escojas conscientemente el civismo y apoyes a aquellos cuyas palabras y acciones sirven para promover el desacuerdo respetuoso y por tanto fortalecer nuestra comunidad.

Aunque la declaración subraya el hecho de que el respeto es un valor central en la Universidad de Penn State, guarda silencio acerca de qué lugar ocupa la libertad de expresión y la académica en la jerarquía de valores.

A pesar de la adherencia formal de las instituciones de educación superior al ideal de la libertad académica, este principio en la práctica se ha convertido en un valor de segundo orden. En declaraciones formales sobre el tema, la libertad académica parece que se valora instrumentalmente como esencial para el avance intelectual y científico. Su aceptación a regañadientes como algo útil para el desarrollo de la erudición coexiste con ambivalencia con su idealización en tanto que un principio fundacional. *En efecto, la libertad académica se ha convertido en un lujo negociable que está subordinado a otras preocupaciones.*

En los campus, a quienes se oponen a la tolerancia les resulta más difícil permitirse un asalto frontal a la libertad académica que atacar la libertad de expresión. Los individuos que son abiertamente despectivos con este valor incluso hacen un uso oportunista de la libertad de expresión. Una académica y bloguera que cree que la ideología de la justicia social supera el principio de la libertad de cátedra describe esta última como un «tabú liberal». Y aun así, al describir un llamamiento al valor de la libertad académica para defender a un colega victimizado por sus opiniones, Robin Marie argumentaba que «en tanto que estrategia política, este movimiento pragmático es difícil de criticar».

Marie señala que «el choque cultural que supone apelar a la libertad de expresión y evocar el ideal del espacio crítico sin miedo de la educación superior brinda poderosas herramientas a quienes desean fomentar opiniones de disenso». Sin embargo, este «choque cultural» es sólo útil siempre y cuando promueva la causa de la justicia social por parte del autor. Marie siente poco entusiasmo por la libertad de cátedra como tal, y su planteamiento instrumental muestra desprecio por el «tabú liberal» de la libertad de expresión. De hecho, está siendo cáustica con los académicos liberales que no están preparados para reconocer que ellos también consideran sus valores como más importantes que la libertad académica.

Marie señala que los académicos que se denominan liberales están frecuentemente discriminados en comparación con sus colegas conservadores. Al llamar la atención sobre el doble rasero dominante en la educación superior en relación al empleo de los académicos conservadores, Marie escribe:

Es más, las instituciones académicas son espacios que están moralmente controlados —no es una coincidencia, ni algo debido solamente a las débiles evidencias de base sobre las que se asientan sus posturas, que sólo una minoría de los profesores de artes liberales sean conservadores—. Negarse a contratar a alguien, a publicar su artículo, o a invitarle a un congreso son ejercicios de exclusión de los que, aquellos están en la academia, casi tanto como cualquier otra comunidad, participan.

La alusión de Marie a la práctica de marginar a los académicos conservadores en las ciencias sociales y las artes —una práctica que ella aprueba—sirve al propósito de reforzar su argumento de que la libertad académica no se asigna imparcialmente y es un tabú liberal. Para esta defensora de la justicia social, la libertad académica merece ser tratada con pragmatismo y cinismo.

Los críticos del «tabú liberal» de la libertad académica se cuidan de no ir tan lejos

como para reclamar su abolición. La razón para su crítica de este principio es que, aunque están encantados de negar la aplicación a sus adversarios, sostienen fervientemente su propio derecho a la libertad académica. El caso del académico americano Steven Salaita es instructivo a este respecto. Salaita ha estado al frente de la campaña que pretende evitar que académicos israelíes participen en los congresos académicos y proyectos de investigación en Estados Unidos. No tuvo ninguna duda de que el principio de la libertad académica no abarcaba a sus adversarios políticos. Sin embargo, cuando la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign decidió abandonar su oferta de emplearle como profesor de estudios indoamericanos, Salaita y sus defensores se indignaron porque su libertad académica hubiera sido violada. Repentinamente, el «tabú liberal» se había transformado en un principio sagrado²⁰⁷.

El título de un artículo publicado en *Crimson*, en Harvard, en febrero de 2014 —«La doctrina de la libertad académica: vamos a renunciar a la libertad académica en favor de la justicia»²⁰⁸— expresa sucintamente la subordinación de la libertad académica a otros principios. Lo que es significativo de esta contribución es que no sólo trata la libertad académica como un principio de segundo orden, sino que además la pinta como una práctica que opera como un obstáculo para la realización de valores más importantes. Según la autora de este artículo, una estudiante, silenciar las voces de aquellos académicos cuyas ideas ofenden es un pequeño precio a pagar para sostener lo que ella define como «justicia académica». Desde esta perspectiva, la libertad de cátedra es un lujo totalmente negociable. «Cuando una comunidad académica observa la promoción de una investigación que justifica la opresión, debe asegurarse de que esa investigación no prosiga», ella escribe.

Hasta hace poco, los críticos de la libertad académica tendían a argumentar que, a pesar de que la consideraran como un principio muy refinado, sentían que su aplicación tenía límites claros. En la época actual, los críticos de la libertad académica son abiertamente despreciativos en relación a los valores que encarna. El lenguaje del artículo de *Crimson* mencionado, expresa una sensación de desprecio y desdén, y con frecuencia asocia la libertad académica con el término «obsesión». La afirmación de que quienes se toman la libertad académica en serio son locos mal informados se justifica sobre la base de que este principio no tiene contenido real: esta «obsesión liberal» está «fuera de lugar», porque «nadie nunca ha gozado de “plena libertad” en la investigación y la publicación».

Los críticos del «mito» de la libertad académica tienen razón en señalar que este principio a menudo se viola en la práctica. Como todas las libertades, hay siempre una tensión entre su reconocimiento en tanto que principio y la capacidad de ejercerlo. Pero el problema real no se tiene con el ideal de la libertad académica, sino con los obstáculos que se yerguen en el camino de su realización. Criticar la libertad académica por su limitada aplicación es degradar lo que es un valor fundacional de la universidad y en pro de una sociedad abierta y tolerante.

Las actitudes selectivas, pragmáticas y cínicas hacia la libertad de cátedra han

fomentado un clima donde se contempla de forma instrumental, como un valor de segundo orden. El predominio de estas impresiones asegura que los estudiantes que entran en la universidad probablemente sean socializados en una mirada que les aliena respecto a su libertad. No es sorprendente que muchos activistas estudiantiles carezcan de un fuerte vínculo con lo que consideran como un valor que es menos importante que el del respeto, la seguridad, estar a salvo o la justicia social. Esta es la razón por la que, a diferencia de los estudiantes en el pasado, es más probable que los universitarios participen en una campaña por la regulación de la libertad de expresión que por su expansión.

Un informe publicado en mayo del 2016 por el Instituto de políticas universitarias (HEPI, por sus siglas en inglés), con sede en Londres, sobre la actitud de los estudiantes universitarios hacia las prácticas paternalistas en los campus, hace una inquietante lectura. Indicaba que una mayoría de los encuestados defendía muchas de las medidas antiliberales que se promueven en los campus para censurar y regular el discurso y el comportamiento. El informe de 1000 estudiantes de más de 100 universidades británicas indicaba que el 74 por ciento vetaría a oradores que poseyeran opiniones que les ofendieran. Casi la mitad de esa muestra —el 48 por ciento— apoyó la propuesta de convertir las universidades en espacios seguros donde los debates estuvieran cuidadosamente regulados de acuerdo a los valores de seguridad y sensibilidad a la identidad cultural. Dos tercios de los entrevistados dijeron que debían brindarse a los estudiantes advertencias de contenido sobre cuestiones sensibles²⁰⁹. Los informes tienden a captar opiniones que se sostienen de manera poco convincente, y es improbable que esa proporción tan grande de estudiantes posea una afinidad tan profunda con este tipo de prácticas antiliberales. Sin embargo, lo que el informe sugiere es que muchos estudiantes han aceptado o se han adaptado a los valores promovidos por los defensores del gobierno lingüístico y su paternalista etiqueta.

Desde la atalaya de nuestro análisis, los resultados del informe HEPI no resultan sorprendentes. Por medio de su socialización, los estudiantes que entran en la universidad ya poseen un bajo nivel de tolerancia hacia los desaires verbales y los cuestionamientos incómodos. Una vez que se convierten en universitarios, sus sensibilidades y actitudes de aversión al riesgo son validadas y fomentadas a través de la paternalista etiqueta a la que están expuestos. Afortunadamente, muchos estudiantes o bien no se sienten tocados por este sistema de valores o tienen una reacción saludable contra este paternalismo que les trata como niños. Sin embargo, rara vez se les ofrece una contranarrativa tolerante y liberal que les pueda ayudar a cuestionar estas tendencias. Apenas están expuestos a relatos positivos de libertad académica y libertad de expresión.

El sacrificio de la libertad en pro de la seguridad/la igualdad/el reconocimiento

La mayor parte del tiempo, los críticos de la libertad de cátedra tienden a cuestionar indirectamente su estatus. A menudo, los individuos que atacan la libertad académica de sus rivales, sin embargo, reclaman los derechos que esta supone para ellos. Como se señaló anteriormente, los defensores de la «justicia académica» no reivindican la abolición de la libertad académica, sino meramente su subordinación a sus propios valores. Sin embargo, hay una tendencia al rechazo de la propia esencia de la libertad de cátedra.

Quienes se oponen de forma más coherente al ideal de la libertad académica son a menudo académicos y administradores antiliberales que sostienen la creencia de que este principio simplemente refuerza la marginación de los indefensos. Afirman que la libertad académica está monopolizada por quienes poseen privilegio y poder para florecer, a expensas de quienes requieren protección especial. Desde este punto de vista, lo que se necesita no es la libertad, sino la regulación de la actividad académica.

En América, las leyes antidiscriminación se utilizan para proteger a la gente del «entorno hostil» de los campus, supuestamente creado por el comportamiento y el discurso ofensivos. En los últimos años, la Oficina de derechos civiles y el Departamento de Educación han expandido la gama de actos que se considera que contribuyen a la creación de un entorno hostil. En particular, la definición de acoso sexual se ha expandido de modo que acoge no sólo la mala conducta sexual sino también el discurso. Como señala el AAUP en su informe sobre esta novedad, «cuando discurso y conducta se consideran como la misma cosa (...) corre peligro la protección constitucional y académica que normalmente se le brinda al discurso»²¹⁰. En algunos casos, fervientes administradores han respondido a la nueva definición de entorno hostil insistiendo en informes obligatorios por parte de los docentes sobre el comportamiento de sus estudiantes. EL AAUP advierte de que:

(...) el escalofriante efecto que plantean estos requerimientos constituye una seria amenaza a la libertad académica en el aula. ¿Cómo pueden los académicos compartir su conocimiento e investigaciones con los estudiantes si no pueden asegurar la privacidad cuando un estudiante le revele cosas al profesor, como puede suceder como parte del proceso de aprendizaje del alumno?²¹¹

Los defensores de los informes obligatorios por parte de los docentes responden a las críticas de la AAUP argumentando que proteger la seguridad de los estudiantes es un pequeño precio a pagar por su corrosivo impacto sobre el funcionamiento de la libertad académica en el aula.

A lo largo de la historia, los gobiernos y los diseñadores de políticas han argumentado que en interés de proteger a la gente de amenazas, había que sacrificar libertad por seguridad. En los últimos tiempos, el surgimiento de la denominada «Guerra contra el terror» ha utilizado estos argumentos para justificar limitaciones de las libertades civiles. La antiliberal estrategia Prevent, introducida en las universidades británicas, sirve como un ejemplo clásico de este sacrificio de la «libertad por la seguridad». Se basa en la presunción de que una pequeña contracción de la aplicación de la libertad académica es un precio que merece la pena pagar para evitar la difusión de las influencias yihadistas en

los campus. Por tanto, como argumentaba un defensor de los vetos islámicos en el campus: «El peligro que plantea hoy el extremismo violento para nuestra sociedad significa que todos debemos aceptar algo de sacrificio de libertad por la seguridad».

Muchos observadores inteligentes han criticado la facilidad con la que los líderes políticos han podido ganarse la aquiescencia del público para el sacrificio de la libertad por la seguridad, por medio de políticas diseñadas para restringir la expresión y las actividades de quien se considera como el enemigo. Numerosos académicos han señalado la amenaza que suponen varias nuevas leyes antiterroristas, tales como la Ley patriótica americana, para las libertades civiles. Sin embargo, cuando se propone que se haga un sacrificio similar y se limite la tolerancia hacia el discurso ofensivo para proteger el estado emocional de los miembros de la comunidad universitaria, este tipo de críticas brillan por su ausencia.

Como este libro ha indicado, la libertad de comportamiento y de cátedra de los académicos se ha vuelto cada vez más restringida en la educación superior. En la práctica, la libertad académica se representa como un valor que no siempre es coherente con la seguridad de la vida en el campus y el bienestar de los estudiantes. La premisa del sacrificio de la libertad académica por la seguridad rara vez se especifica de una forma consciente y explícita, pero sus ideas subyacen a muchas controversias actuales. Esta perspectiva la comunica claramente Omar Barghouti (en Williams, 2016: 177), miembro fundador de la Campaña palestina por el boicot académico y cultural de Israel:

Quando se reconoce una dominante y consistente negación de los derechos humanos básicos, la responsabilidad ética de toda persona y toda asociación de personas libres, incluidas las instituciones académicas, es resistirse a que la injusticia sea desbancada por otras consideraciones acerca de si este tipo de actos de resistencia puede directa o indirectamente dañar la libertad académica.

La afirmación de Barghouti (en Williams, 2016: 12) de que algunos valores desbancan la libertad académica y por tanto pueden, sin duda, ser sacrificados por sus supuestos beneficios, refleja la lógica que plantean los autores de Prevent y otras leyes antiliberales que socavan los derechos civiles.

Como sugiere la pedagoga británica Joanne Williams en su defensa de la libertad académica, los argumentos como los planteados por Barghouti son similares a los que se plantean para justificar el sacrificio de libertad en beneficio de los vulnerables. Los llamamientos a conciliar la libertad de expresión con el derecho a no ser ofendido, que te hagan sentir incómodo o que te dañen emocionalmente, ejemplifica lo que se podría describir mejor como la titularización de la libertad.

Los argumentos que se usan para regular la libertad académica se basan en la idea preconcebida de que un compromiso consistente e inquebrantable con este principio puede chocar y socavar el bienestar psicológico de los miembros de la universidad. Argumentos similares se emplean por lo general para restringir la libertad de expresión. El teórico político Bhiku Parekh (2006: 216 y 220) acepta que la «libertad de expresión es un valor importante», pero que «no es el único». Contrapone el valor de la libertad de expresión al de la dignidad humana, insistiendo que «dado que estos valores están en

conflicto, tanto inherentemente como en determinados contextos, deben conciliarse entre sí». Para Parekh, la libertad de expresión no debe percibirse como un principio independiente que sea inherentemente valioso. Su valor moral es relativo, que es la razón por la que «la libertad de expresión tiene que conciliarse con otros grandes valores políticos».

La académica canadiense del Derecho, Lynn Smith (2000: 24), expresa el carácter relativo de este acto de equilibrio en los siguientes términos:

¿Debe la libertad de cátedra priorizarse por encima de la incomodidad subjetiva? Sí. ¿Debe la promoción de la igualdad priorizarse por encima de la expresión sin restricciones de sea lo que sea que se le ocurra a un académico, incluso cuando sea irrelevante para la materia, simplemente porque surge de su creatividad personal? Sí.

Smith está contenta de que la libertad académica se priorice frente a una cierta incomodidad, pero insiste en que debe dar paso a la promoción de la igualdad. El problema de su modelo de sacrificio de una cosa por otra no estriba simplemente en que relega la libertad académica a un valor menor. Lo más importante es su premisa, que se basa en la idea preconcebida de que la libertad académica contradice otros valores importantes. Aunque puede haber una tensión entre libertad e igualdad, esta puede superarse por medio del libre intercambio de diferencias y opiniones.

Desde el principio de los tiempos modernos, los críticos de la libertad han utilizado afirmaciones sobre la necesidad de sacrificar nuestras libertades en pro de un supuesto tal o cual beneficio, y estos beneficios han resultado ser ilusorios. Sin embargo, la creencia de que hay que proteger la dignidad humana y una sensación del propio valor del dolor infligido por un discurso dañino es posiblemente el ejemplo más contraproducente del argumento del sacrificio. La gente adquiere dignidad y autoestima gracias a lidiar con problemas que les cuestionen, y no por medio de depender de la buena voluntad del paternalista administrador universitario.

Es probable que sacrificar la libertad por un cierto supuesto beneficio psicológico sea el argumento que los políticos de mentalidad autoritaria emplean para justificar las políticas que limitan los derechos de las personas para así «preservar su libertad». Este tipo de argumentos vacían la libertad —en cualquiera de sus formas— de contenido moral. Como argumenta Dworkin, «en una cultura de libertad», el público «comparte la impresión, casi como una cuestión de religión secular, de que ciertas libertades están en principio exentas del proceso ordinario de equilibrio y regulación». Dworkin (1996: 354) con razón teme que «la libertad ya se haya perdido» tan pronto como «las antiguas libertades sean puestas en riesgo bajo las políticas de coste-beneficio».

La titularización de la libertad implica que su ejercicio debe ser regulado para minimizar sus riesgos y daños concomitantes. En otras palabras, permitir que florezca la libertad de cátedra es arriesgado. Desde luego, la libertad académica y la libertad de expresión son arriesgadas, y la libertad de hablar y llevar a cabo investigación y erudición tiene la costumbre de acabar en direcciones inesperadas. Y, aun así, el principio de libertad académica se basa en la idea de que se debe confiar en que las personas asuman

riesgos. Es probable que una comunidad académica y una sociedad en general que confíen en esta capacidad para implicarse en la incertidumbre confiarán también en la capacidad de los ciudadanos para usar sus libertades de una manera responsable.

El juez Louis Brandeis (Strossen, 1995-1996: 457-458) era claramente conocedor de los miedos de la gente en relación a los daños inducidos por la expresión, pero tenía la opinión de que su regulación y censura no eran la respuesta:

Quienes ganaron nuestra independencia (...) reconocieron los riesgos a los que está sujeta toda institución humana. Pero sabían que (...) es azaroso desalentar el pensamiento, la esperanza y la imaginación; que el miedo cría represión; que la represión cría odio; que el odio amenaza los gobiernos estables; que el camino hacia la seguridad reside en la oportunidad de discutir libremente los supuestos agravios y los remedios propuestos (...) El miedo al daño serio no puede por sí mismo justificar la represión de la libertad de expresión.

El jurista de la Corte Suprema, Oliver Wendell Holmes, que jugó un papel crucial en el sostenimiento de una interpretación progresista de la Primera Enmienda, argumentaba que la Constitución Americana obligaba a los ciudadanos a un «experimento» que se basa en la premisa de que «la mejor prueba de verdad es el poder de una idea para hacer que la acepten en la competición del mercado» (Dworkin, 1996: 199). La analogía de Holmes de un experimento capta la trayectoria abierta de la búsqueda de libertad.

Cuando una sociedad desalienta que la gente asuma riesgos, el asumir riesgos se convierte en sinónimo de comportamiento irresponsable y el conformismo en una virtud. Es probable que este tipo de sociedad se sienta incómoda con permitirle a la libertad que sirva como un valor fundacional. Es por esta razón que la libertad de los académicos se ha convertido en un lujo negociable.

Reflexiones finales

No resulta sorprendente que muchos académicos estén preocupados por que sus propios estudiantes exijan la introducción de prácticas que ellos consideran como una «amenaza a la libertad de cátedra»²¹². Ha habido numerosos casos en los Estados Unidos en los que los estudiantes se han quejado de que las palabras que sus profesores usaron constituyeron acoso sexual y crearon un entorno hostil e inseguro para ellos²¹³. En la Universidad de Oregón, un profesor fue denunciado por un estudiante por «escribir un comentario insultante en su blog» —del mismo modo que lo fue otro que le hizo a un estudiante mayor de 25 años la broma de que era «demasiado viejo para responder una pregunta sobre la actualidad»²¹⁴.

Aquellos profesores que están tentados de culpar a los estudiantes por su santurrón predisposición a indignarse deben recordar que ese tipo de reacciones son la consecuencia de un clima en el que se ha hecho poco esfuerzo para garantizar que la libertad de cátedra tenga un sentido real para la vida de sus miembros. La profesión académica rara vez ha cuestionado el sistema de valores paternalista que lleva a los

estudiantes a denunciar a sus profesores ante los administradores universitarios. De hecho, muchas de las causas antiliberales —las normas de expresión, los espacios seguros, las advertencias de contenido, la microagresión— se basan en teorías que se desarrollaron dentro de la propia academia.

La juridificación de la universidad ha creado un entorno en el que es menos probable que los problemas y conflictos se resuelvan por medio de la conversación informal y la negociación entre personas. De este modo la vital relación académica entre profesor y estudiante puede verse interrumpida por el papel predominante jugado por los procedimientos disciplinarios. Estos paternalistas protocolos invitan a los estudiantes a informar sobre sus profesores, y en caso de problemas depender de los administradores para arreglar las cosas con el problema al que la clase se enfrenta. Roger Copeland, un profesor de Oberlin, reporta su desesperación por la «aparente codicia» de los estudiantes «a la hora de obtener la cabeza de sus profesores» y dirigirse a la jerarquía administradora para resolver sus agravios²¹⁵. Cuando los conflictos ordinarios del aula se resuelven a través del proceso formal, la relación académica entre estudiante y académico corre el riesgo de perder su capacidad colaborativa.

Las principales víctimas del paternalismo intelectual son los propios estudiantes. En un entorno de la educación superior infantilizado, se les alienta a adoptar el rol de niños de escuela biológicamente maduros. Con excesiva frecuencia son educados para aceptar ideas que no les cuestionen ni inquieten. En vez de educarles para que asuman riesgos y tengan una mentalidad independiente, se espera que asuman los hábitos propios de unos individuos con aversión al riesgo y pasivos que necesitan que les protejan de todo perjuicio. Y sin embargo, el florecimiento de la educación superior necesita de individuos que vayan a la cabeza de su tiempo y estén preparados para buscar la verdad, sea adonde sea que esta les conduzca y no importa a quién ofenda.

Una institución seria de educación superior no trata de limitar la libertad académica, sino de afirmarla. Contempla la libertad académica como un valor innegociable que apuntala la búsqueda genuina de claridad intelectual y científica. Les enseña a sus miembros cómo no tomarse las opiniones incómodas personalmente y que estas no les ofendan. En vez de permitir el racionamiento de la libertad académica, vive y respira dicho principio.

Las universidades tienen que reeducarse a ellas mismas, y reapropiarse de la libertad académica como los cimientos de su trabajo. No hay mejor lugar por el que empezar que alterar la relación de la universidad con sus estudiantes. *El paradigma del estudiante vulnerable debe ser desplazado por uno que presume que los estudiantes son jóvenes adultos que poseen la capacidad de acoger oportunidades y crear un nuevo mundo.* Esta es otra forma de decir que debemos tomarnos en serio a los estudiantes y esperar de ellos que sean capaces de actuar como adultos que poseen la capacidad de autonomía moral y el aprendizaje independiente.

- 1 Sian Griffiths, «Students Back Gag on Free Speech», *Sunday Times*, 22 mayo, 2016.
- 2 <http://provost.uchicago.edu/FOECommitteeReport.pdf>
- 3 <http://www.thecrimson.com/column/the-red-line/article/2014/2/18/academic-freedom-justice/>
- 4 Avegail Muñoz, «Columbians Can't Be too Politically Correct», *Columbia Spectator*, 20 enero, 2016, <http://columbiaspectator.com/opinion/2016/01/20/columbians-cant-be-too-politically-correct>
- 5 «The Tangled Transition to Adulthood» en Mintz (2015), p. 41.
- 6 <http://www.cardiff.ac.uk/secky/resources/Personal%20Safety%20Guide.pdf>
- 7 <http://www.prospectmagazine.co.uk/politics/freedom-of-speech-must-be-for-all-not-just-those-with-the-loudest-voices>
- 8 <https://www.newcastle.edu.au/current-students/campus-environment/security-and-emergencies/stay-safe>
- 9 Furedi (2004), cap. 6: «Conferring recognition: the quest for identity and the state».
- 10 Cyrus Eosphoros, «Classroom Censorship Can Improve Learning Environment», *The Oberlin Review*, 13 noviembre, 2015, <http://oberlinreview.org/9156/opinions/classroom-censorship-can-improve-learning-environment/>
- 11 Nathan Heller, «The Big Uneasy», *The New Yorker*, 30 mayo, 2016, <http://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>
- 12 Catherine Rampell, «College Students Run Crying to Daddy Administrator», *The Washington Post*, 19 mayo, 2016.
- 13 Patrick Wintour «David Cameron's "Nudge Unit" Aims to Improve Economic Behaviour», *The Guardian*, 9 septiembre, 2010.
- 14 F. Furedi, «Get Rid of Those Professional Stabilisers», *Times Higher Education*, 7 octubre 2003.
- 15 C. Hope, «We Need Yale to Choose Us: Inside the Racial Tensions of the Ivy League», *Jezebel*, 17 noviembre 2015.
- 16 Jencey Paz, «Hurt at Home», *The Yale Herald*, 6 noviembre 2015.
- 17 La búsqueda en LexisNexis se llevó a cabo el 16 de febrero de 2016.
- 18 Para una declaración escéptica del atractivo de las advertencias de contenido, ver Richard McNally, «Hazards Ahead: the Problem with Trigger Warnings, According to the Research», *Pacific Standard*, 20 mayo 2014, <http://www.psmag.com/health-and-behavior/hazards-ahead-problem-trigger-warnings-according-research-81946>
- 19 Abilash Gopal, «Helicopter Parenting Has Given Birth to a Generation of Entitled Victims», *Huffington Post*, 12 abril, http://www.huffingtonpost.com/abilash-gopal-md/helicopter-parenting-has-_b_9657534.html
- 20 <https://letthekidsbekids.wordpress.com/>
- 21 University of Bath Counselling Service, «Help for Common Problems», 3 septiembre 2001, www.bath.ac.uk/counselling/cshelp.htm
- 22 Carrie Wells, «Grading Policy Change Draws Protest at Johns Hopkins», *The Baltimore Sun*, 1 junio 2016.
- 23 Helen E. Johnson, «Educating Parents about College Life», *Chronicle of Higher Education*, 9 enero 2004.
- 24 Eric Posner, «Universities Are Right – and Within Their Rights – to Crack Down on Speech and Behavior», *Slate*, 12 febrero 2015.
- 25 <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/universities-ignoring-binge-drinking-culture-and-failing-to-protect-students-wellbeing-say-teachers-8523254.html>
- 26 Irina Popescu, «The Educational Power of Discomfort», *The Chronicle of Higher Education*, 17 abril 2016.
- 27 <http://www.mirror.co.uk/news/weird-news/stressed-out-university-students-cuddles-5624352>
- 28 <http://www.theguardian.com/education/2015/may/28/exam-stress-students-cuddle-piglets-relieve-revision-anxiety>
- 29 <http://dogtime.com/trending/20996-therapy-dogs-help-college-students-with-stress-of-final-exams>
- 30 <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/students-find-stress-relief-in-animal-spirits/news-story/5b0ac13d3f832f66c7fc4e966a31c982>

- 31 Chris Perez, «Offended. Overreact», 9 noviembre 2006.
- 32 Bradford Richardson, «Yale Students: Studying White, Male Writers Creates Culture “Hostile to Students of Color”», *The Washington Times*, 2 junio 2016.
- 33 «Student Coalition Demands», <http://www.ipetitions.com/petition/mrc-student-coalition-demands-2>
- 34 Mei Novak, «Schoolwork, advocacy place strain on student activists», *The Brown Daily Herald*, 18 febrero 2016.
- 35 <http://www.washingtonexaminer.com/university-introduces-website-to-report-microaggressions/article/2584111>
- 36 Nathan Heller, «The Big Uneasy», *The New Yorker*, 30 mayo 2016, <http://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>
- 37 Linda Banks-Santili, «The Unique Challenges of a First-Generation College Student», *Quartz*, 3 junio 2015, <http://qz.com/418695/the-unique-challenges-of-a-first-generation-college-student/>
- 38 Robby Soave, «Liberal Activism Is Giving Students Panic Attacks, Depression, Falling Grades», *Reason.com*, 21 febrero 2016, <http://reason.com/blog/2016/02/21/liberal-activism-is-giving-students-pani>
- 39 <http://www.swansea.ac.uk/wellbeing/>
- 40 Ib.
- 41 <https://www1.bournemouth.ac.uk/students/health-wellbeing/student-wellbeing>
- 42 <http://www2.le.ac.uk/offices/mental-wellbeing>
- 43 Jack Grove, «Stressed Academics Are Ready to Blow in Pressure-Cooker Culture», *THE*, 4 octubre 2012.
- 44 <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/generalized-anxiety-disorder/expert-answers/test-anxiety/faq-20058195>
- 45 «Pre-Exam Anxiety Leads to Stress Syndrome», *People's Daily*, 6 marzo 2004, http://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2004-06/03/content_336236.htm
- 46 Greg Lukianoff y Jonathan Haidt, «The Coddling of the American Mind», *The Atlantic*, septiembre 2015, <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>
- 47 El estudio de Kathleen Lowney sobre las tertulias televisivas americanas muestra cómo la virtud de buscar ayuda se refleja en la cultura popular. Afirma que «los invitados son reprendidos hasta que aceptan recibir terapia o entrar en un programa de 12 pasos u otro grupo de apoyo» (1999: 18).
- 48 Nathan Heller, «The Big Uneasy», *The New Yorker*, 30 mayo 2016, <http://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>
- 49 <http://dsq-sds.org/article/view/4652/3935>
- 50 Flavorwire, <http://flavorwire.com/520346/teaching-trigger-warnings-what-pundits-dont-understand-about-the-years-most-controversial-higher-ed-debate>
- 51 Aaron R. Hanlon, «Coddled Students Aren't the Cause of a Mental Health Crisis on Campus, They're Just Pawns in the Culture Wars», *New Republic*, 14 agosto 2015, <https://newrepublic.com/article/122543/trigger-warning-myth>
- 52 «“Trigger Warnings”: Balancing Challenging Material with Overwhelming Students», Susan Gere Lesley University, <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=accp>
- 53 Ib.
- 54 <http://lgbtqia.ucdavis.edu/educated/glossary.html>
- 55 Para un enfoque feminista de la performatividad, ver Judith Butler's (1990), *Gender Trouble*, Routledge: New York.
- 56 Joan Scott's well argued essay «The New Thought Police», *The Nation*, 15 abril 2015, <http://www.thenation.com/article/new-thought-police/>
- 57 David Matthews, «Thomas Docherty to Face Insubordination Charge in Tribunal», *THE*, 24 julio 2014.
- 58 <http://itooamharvard.tumblr.com/>
- 59 <https://newrepublic.com/article/128193/college-students-arent-cuddly-bunnies>

- 60 http://www.theguardian.com/science/2015/aug/21/study-of-holocaust-survivors-finds-trauma-passed-on-to-childrens-genes?CMP=share_btn_tw
- 61 <http://forward.com/news/162030/can-holocaust-trauma-affect-third-generation/>
- 62 <http://ewn.co.za/2015/03/19/UCT-students-want-Rhodes-statue-moved-out-of-sight>
- 63 <http://news.sky.com/story/1517577/oxford-students-want-racist-statue-removed>
- 64 <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2016/01/cecil-rhodes-oxford-problem-160110061336569.html>
- 65 Kim Bellware, «University Yoga Class Halted Over “Cultural Appropriation”: Instructor», *The Huffington Post*, 23 noviembre 2015, http://www.huffingtonpost.com/entry/university-of-ottawa-yoga_us_56536246e4b0d4093a589bd3
- 66 Ib.
- 67 <http://time.com/4203112/beyonce-cultural-appropriation/>
- 68 <http://everydayfeminism.com/2015/06/cultural-appropriation-wrong/>
- 69 <http://oberlinreview.org/9055/news/cds-appropriates-asian-dishes-students-say/>
- 70 John Branch y Jono Gruber, «Stereotyping at “tequila” party causes backlash», *The Bowdoin Orient*, 26 febrero 2016.
- 71 «Editorial; Out of Focus», *The Bowdoin Orient*, 4 marzo 2016.
- 72 *The Guardian*, 11 marzo 2016, <http://www.theguardian.com/education/2016/mar/11/cambridge-students-cancel-fancy-dress-party-fearing-potential-for-offence>
- 73 Javier Espinoza, «Cambridge University in “Racist Row” Over Lion King-Themed Dinner», *The Daily Telegraph*, 11 mayo 2016.
- 74 <https://www.newtactics.org/conversation/creating-safe-spaces-tactics-communities-risk>
- 75 J. Quincy (1833), *Considerations Relative to Harvard Library, Respectfully Submitted to the Legislature of Massachusetts*, Charles Folsom: Cambridge, p. 8.
- 76 Rachel Huebner, «A Culture of Sensitivity», *The Harvard Crimson*, 23 marzo 2016.
- 77 Chloe Lew, «Campus Safe Spaces Need Expansion into Classrooms», *Daily Bruin*, 25 mayo 2015.
- 78 «Panel of Students Discuss Safe Spaces», *The Chronicle: Quinnipiac University*, 8 diciembre 2015.
- 79 <https://www.st-andrews.ac.uk/media/student-services/documents/Student-Services-values-and-beliefs-2014-2017.pdf>
- 80 <http://www.greatvaluecolleges.net/20-great-value-colleges-safe-spaces/>
- 81 Leonara Tanenbaum, «Life Is Not a “Safe Space”», *Washington Post News Service*, 30 agosto 1999.
- 82 Ib.
- 83 Como ejemplo, ver «Western Illinois University’s Safe Space Program Holds Training Sessions», *US States News*, 9 marzo 2006.
- 84 En marzo de 2016, mientras se escribían estas líneas, hubo 70 titulares que hacían referencia a los espacios seguros.
- 85 Judith Shapiro, «From Strength to Strength», *Inside Higher Education*, 15 diciembre 2014.
- 86 <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/northamerica/usa/12022041/How-political-correctness-rules-in-Americas-student-safe-spaces.html>
- 87 <http://occupywallst.org/article/everyone-has-right-occupy-space-safely/>
- 88 <http://occupylondon.org.uk/about/statements/safer-space-policy/>
- 89 <http://www.standard.co.uk/news/education/goldsmiths-islamic-society-students-disrupt-human-rights-activists-speech-a3129066.html>
- 90 Ib.
- 91 Aftab Ali, «Edinburgh University Student Imogen Wilson Accused of Violating “Safe Space” Rules for Raising Hands During Meetings», *The Independent*, 4 abril 2016, <http://www.independent.co.uk/student/news/edinburgh-university-student-imogen-wilson-accused-of-violating-safe-space-rules-for-raising-hand-a6967191.html>

- 92 <https://www.imperialcollegeunion.org/your-union/policies/safe-space-policy>
- 93 Como ejemplo, ver Chloe Lew, «Campus Safe Spaces Need Expansion into Classrooms», *Daily Bruin*, 25 mayo 2015.
- 94 <https://www.change.org/p/goldsmiths-occupation-end-the-occupation-2>
- 95 Joanna Williams, «The New Segregation on Campus», *Spiked-Online*, 24 mayo 2016, <http://www.spiked-online.com/newsite/article/the-new-segregation-on-campus/18385#.WcPfeDe001s>
- 96 Jack Grover, «UCU Reps “Need Protected Characteristic” to Attend Equality Event», *Times Higher Education*, 4 junio 2016.
- 97 Morton Schapiro, «I’m Northwestern’s President: Here’s Why Safe Spaces for Students Are Important», *The Washington Post*, 15 enero 2016.
- 98 Judith Shulevitz, «In College and Hiding from Scary Ideas», *The New York Times*, 21 marzo 2015.
- 99 Nathan Heller, «The Big Uneasy», *The New Yorker*, 30 mayo 2016, <http://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>
- 100 «Words To Action», <https://www.adl.org/words-to-action>
- 101 Gregory Santos, «Free Spaces Not Safe Spaces», *The Emory Wheel*, 29 marzo 2016.
- 102 Richard Garner, «Freedom of Speech is not an “Absolute”. University leaders warn», *The Independent*, 23 noviembre 2013.
- 103 Alvin Gouldner (1966) on Athenian attitudes towards risk taking.
- 104 Universities UK, «Freedom of Speech on Campus», *Parliamentary Briefing*, 23 noviembre 2015, <http://www.universitiesuk.ac.uk/our-work-in-parliament/Documents/freedom-of-speech-on-campus.pdf>
- 105 *The Coventry Telegraph*, 26 septiembre 2015, <http://www.coventrytelegraph.net/news/coventry-news/free-speech-dead-reaction-after-10139039>
- 106 Nottingham Trent University Code of Practice on Freedom of Speech Effective, 15 diciembre 2015, https://www.ntu.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0036/275949/tc1617-code-of-practice-on-freedom-of-speech.pdf
- 107 Ian Dunt, «Safe Space or Free Speech? The Crisis Around Debate at UK Universities», *The Guardian*, 6 febrero 2015.
- 108 <https://www.timeshighereducation.com/features/the-universitys-role-in-counterterrorism-stop-look-and-listen>
- 109 Azhar Maheed, «Defying the Constitution: The Rise, Persistence, and Prevalence of Campus Speech Code», *FIRE*, 18 noviembre 2009, <https://www.thefire.org/defying-the-constitution-the-rise-persistence-and-prevalence-of-campus-speech-codes/>
- 110 http://www.theadvocate.com/baton_rouge/news/education/article_d3b2a12f-614e-5e64-a071-d231b7fbfb59.html
- 111 «Toxic Words - Verbal Abuse Can Hurt You», <http://ezinearticles.com/?Toxic-Words-Ver-bal-Abuse-Can-Hurt-You&id=1350602>
- 112 Brendan O’Neill, «The Left Has Been Infected by the Disease of Intolerance», *Spiked Online*, 27 octubre 2006.
- 113 Jennifer Mitzen (2006) relaciona la inseguridad ontológica con la ansiedad asociada a la incertidumbre y su correspondiente impacto corrosivo en el sentido del propio ser y la identidad individual.
- 114 <https://academicaffairs.ucsc.edu/events/documents/Microaggression-UCOP-SolorzanoUCSC-2014a.pdf>
- 115 <http://news.nationalpost.com/news/canada/mcgill-faces-massive-backlash-after-ridiculous-apology-for-microaggression-over-emailed-joke-obama-clip>
- 116 <http://news.nationalpost.com/full-comment/robyn-urback-at-mcgill-the-social-outrage-machine-rages-on>
- 117 Lucy Mangan, «A Little Goes a Long Way», *The Guardian*, 18 mayo 2013.
- 118 Ver base de datos de Nexis. También hubo 1354 referencias a la *micro-agresión*, que es una forma distinta de

escribirlo. El patrón de uso de *micro-agresión* refleja aquel de *microagresión*.

- 119 <http://dailycaller.com/2016/03/07/state-dept-warns-employees-microaggressions-may-count-as-harassment>
- 120 <http://mashable.com/2015/04/23/louie-season-5-episode-3/>
- 121 Kieran Yates, «Freshers: Carry Forward the Fight for Safe Spaces at University», *The Guardian*, 22 septiembre 2015.
- 122 Arman Osmany, «Reflections On Microaggressions», *The International Interest*, 18 enero 2015, <http://intlinterest.com/2015/01/18/reflections-on-microaggressions/>
- 123 <http://emorywheel.com/black-students-at-emory-list-of-demands/>
- 124 Ashe Schow, «University Introduces Website to Report Microaggressions», *Washington Examiner*, 24 febrero 2016.
- 125 J. A. Snyder y A. Khalid, «The Rise of “Bias Response Teams” On Campus», *New Republic*, 30 marzo 2016, <https://newrepublic.com/article/132195/rise-bias-response-teams-campus>
- 126 <https://www1.up.edu/inclusion/>
- 127 <http://www.racialmicroaggressions.illinois.edu/files/2015/03/RMA-Classroom-Report.pdf>
- 128 <https://www1.up.edu/inclusion/>
- 129 <http://uwm.edu/inclusiveexcellence/just-words/>
- 130 Eugene Volokh, «UC Teaching Faculty Members Not to Criticize Race-Based Affirmative Action, Call America “Melting Pot”, and More», *Washington Post*, 16 junio 2015.
- 131 <http://studentsunionucl.org/articles/safe-and-self-defining-spaces-solidarity-with-golds-mith-su-bme-network>
- 132 D. W. Sue (2010), «Racial Microaggressions in Everyday Life», *Psychology Today*, 5 octubre 2010, <https://www.psychologytoday.com/blog/microaggressions-in-everyday-life/201010/racial-microaggressions-in-everyday-life>
- 133 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf
- 134 «The Macpherson Report Summary», *The Guardian*, 25 febrero 1999.
- 135 <http://deanofstudents.rutgers.edu/bias-prevention/>
- 136 Por ejemplo, Jonathan Zimmerman, «University Students Infantilise Themselves», *AEON*, 15 abril 2016. Y también Camille Paglia, «Free Speech and the Modern Campus», *Smart Set*, 9 mayo 2016, <http://thesmartset.com/free-speech-the-modern-campus/>
- 137 Por ejemplo, <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Charm-Offensive-October-2011.pdf>
- 138 Weber (1978), p. 874. Para ampliar, ver Furedi (2013), «Conclusion».
- 139 [http://internationalcenter.umich.edu/events/handouts/Sexual_Misconduct_Awareness_Presentation_\(](http://internationalcenter.umich.edu/events/handouts/Sexual_Misconduct_Awareness_Presentation_()
- 140 <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>
- 141 <http://www.nationalreview.com/article/421709/university-language-guide-american-problematic-new-hampshire>
- 142 Andrew Anthony, «Is Free Speech in British Universities Under Threat», *The Observer*, 24 enero 2016.
- 143 *Reading Capital* se publicó en francés en 1968.
- 144 Camille Paglia's, «Free Speech and the Modern Campus», *Smart Set*, 9 mayo 2016, <http://thesmartset.com/free-speech-the-modern-campus/>
- 145 Jaime Weinman, «The Problem with “Problematic”», *Maclean's*, 15 mayo 2015, <http://www.macleans.ca/society/the-problem-with-problematic/>
- 146 <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/teach/problemstudent.html>
- 147 Dromi e Illouz (2010), p. 351.
- 148 <http://nymag.com/daily/intelligencer/2015/07/everything-is-problematic-university-explains.html>
- 149 <http://www.pinknews.co.uk/2016/03/22/nus-tells-lgbt-societies-to-abolish-gay-mens-reps-because-they-dont-face-oppression/>

- 150 <http://www.equality.admin.cam.ac.uk/training/equality-diversity-online-training>
- 151 <http://www.american.edu/ocl/cdi/>
- 152 Ib.
- 153 <http://www.lboro.ac.uk/news-events/news/2016/february/consent-week.html>
- 154 Anemona Hartocollis, «Colleges Spending Millions to Deal with Sexual Misconduct Complaints», *New York Times*, 29 marzo 2016.
- 155 Jonathan Zimmerman, «University Students Infantilise Themselves», *AEON*, 15 abril 2016.
- 156 Anemona Hartocollis, «Colleges Spending Millions to Deal with Sexual Misconduct Complaints», *New York Times*, 29 marzo 2016.
- 157 Jonathan Zimmerman, «University Students Infantilise Themselves», *AEON*, 15 abril 2016.
- 158 <https://www.timeshighereducation.com/features/satisfaction-and-its-discontents/419238.article?sectioncode=26&storycode=419238&c=2>
- 159 http://host.madison.com/wsj/news/local/education/university/student-demonstrators-call-for-mandatory-diversity-training-in-uw-system/article_29036b77-2276-50c1-b90c-e32bbcf4a45.html
- 160 Jinan Younis, «Why All Students Need Sexual Consent Classes», 18 julio 2014, <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/jul/18/all-students-need-sexual-consent-education-british-universities>
- 161 <http://www.bbc.co.uk/news/uk-england-29503973>
- 162 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, <http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/NCAC-TriggerWarningReport.pdf>
- 163 <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/11106670/Trigger-warnings-more-harm-than-good.html>
- 164 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, <http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/NCAC-TriggerWarningReport.pdf>
- 165 <http://www.nus.org.uk/en/nus-calls-for-summit-on-lad-culture/>
- 166 Kevin Drum, «What's the End Game for the Trigger Warning Movement?», *Mother Jones*, 19 mayo 2014, <http://www.motherjones.com/kevin-drum/2014/05/whats-end-game-trigger-warning-movement>
- 167 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About Trigger Warnings?*, http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/CN_123_FNL.pdf, p. 3.
- 168 Ib., p. 4.
- 169 Ib., p. 9.
- 170 <http://socialistresistance.org/students-occupy-universities-against-neo-liberal-austerity/7276>
- 171 Simon Fearn, «In Defence of Trigger Warnings», *Palatinate*, 7 mayo 2016, <http://www.palatinate.org.uk/in-defence-of-trigger-warnings/>
- 172 <https://www.timeshighereducation.com/news/ethics-ruling-raises-fears-for-free-speech/193073.article>
- 173 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/CN_123_FNL.pdf, p. 6.
- 174 <https://www.aaup.org/report/trigger-warnings>
- 175 <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3579086/Oxford-law-students-fragile-hear-violent-crime-Undergraduates-given-trigger-warnings-traumatic-material.html>
- 176 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/CN_123_FNL.pdf, p. 13.
- 177 «Trauma and Trigger Warning in the Class Room: A Roundtable Discussion», <http://tah.oah.org/may-2015/trauma-and-trigger-warnings-in-the-history-classroom/>
- 178 Hannah Groch-Begley, «Trigger Warnings, Safe Spaces, and the College Mental Health Crisis Media Coverage Ignores», 22 mayo 2015, <http://mediamatters.org/blog/2015/05/22/trigger-warnings-safe-spaces-and-the-college-me/203747>
- 179 Joanna Williams, «The Campus Mental-Health Myth», 11 mayo 2016, <http://www.spiked-online.com/newsite/article/the-campus-mental-health-myth/18338#.Wci4a1S001s>

- 180 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/CN_123_FNL.pdf, p. 6.
- 181 Max Kutner, «Emory Students Explain Why “Trump 2016” Chalk Messages Triggered Protest», *Newsweek*, 25 marzo 2014, <http://www.newsweek.com/emory-trump-chalk-protests-440618>
- 182 <http://www.mediaite.com/online/emory-university-offers-emergency-counseling-after-triggering-donald-trump-chalking/>
- 183 Max Kutner, «Emory Students Explain Why “Trump 2016” Chalk Messages Triggered Protest», *Newsweek*, 25 marzo 2014, <http://www.newsweek.com/emory-trump-chalk-protests-440618>
- 184 <http://www.senate.emory.edu/documents/Open%20Expression%20Trump.pdf>
- 185 Max Kutner, «Emory Students Explain Why “Trump 2016” Chalk Messages Triggered Protest», *Newsweek*, 25 marzo 2014, <http://www.newsweek.com/emory-trump-chalk-protests-440618>
- 186 Peter Fricke y Anthony Gockowski, «UMass Amherst Students Throw Temper Tantrum at Free Speech Event», *CampusReform*, 16 abril 2016, <http://www.campusreform.org/?ID=7528>
- 187 Scott Campbell, «Feminists Told to Use Jazz Hands at Conference Because Clapping “Triggers ANXIETY”», *Daily Express*, 25 marzo 2015.
- 188 <http://www.gwhatchet.com/2014/04/16/justin-peligri-why-we-need-trigger-warnings-on-syllabi/>
- 189 Jeannie Suk, «The Trouble with Teaching Rape Law», *The New Yorker*, 15 diciembre 2014.
- 190 Comunicación privada, 9 mayo 2016.
- 191 National Coalition Against Censorship (2015), *What's All This About? Trigger Warnings?*, http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/CN_123_FNL.pdf, p. 8.
- 192 Josie Appleton, «The “Trigger Warning” School of Literary Criticism», *Notes on Freedom Blog*, <https://notesonfreedom.com/2015/07/>
- 193 <http://www.independent.co.uk/student/news/universities-warn-new-anti-extremism-measures-could-threaten-freedom-of-speech-on-campus-10505191.html>
- 194 Simon During, «Stop Hying Academic Freedom», *Public Books*, 1 septiembre 2015, <http://www.publicbooks.org/stop-hying-academic-freedom/>
- 195 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001173/117320e.pdf>
- 196 Chris Patten, «The Closing of the Academic Mind», *Project Syndicate*, 22 febrero 2016, <https://www.project-syndicate.org/commentary/academic-freedom-under-threat-by-chris-patten-2016-02>
- 197 1915 Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure. <https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/A6520A9D-0A9A-47B3-B550-C006B5B224E7/0/1915Declaration.pdf>
- 198 <https://electronicintifada.net/blogs/asa-winstanley/southampton-university-bans-controversial-israel-conference-again>
- 199 <https://www.timeshighereducation.com/the-unhappiness-principle/421958.article>
- 200 Ib.
- 201 <http://www.bcu.ac.uk/about-us/job-hunters/core-values>
- 202 <http://www.hope.ac.uk/media/liverpoolhope/contentassets/documents/personnelforms/policiesandform>
- 203 Ib.
- 204 <http://www.aaup.org/issues/academic-freedom/professors-and-institutions>
- 205 http://cucfa.org/news/2014_sept11.php
- 206 <http://news.psu.edu/story/325057/2014/09/05/message-leadership-penn-state>
- 207 Stanley Fish, «Salaita Finds a Home», *Huffington Post*, 7 agosto 2015, http://www.huffingtonpost.com/stanley-fish/sh/steven-salaita-american-university-of-beirut_b_7753010.html
- 208 <http://www.thecrimson.com/column/the-red-line/article/2014/2/18/academic-freedom-justice/>
- 209 Sian Griffiths, «Students Back Gag on Free Speech», *Sunday Times*, 22 mayo 2016.

- 210 AAUP, *The History, Uses, and Abuses of Title IX*, 24 marzo 2016, <https://www.aaup.org/file/TitleIXreport.pdf> p. 27.
- 211 *Ib.*, p. 27-28.
- 212 «On Trigger Warnings», <http://www.aaup.org/report/trigger-warnings>
- 213 AAUP, *The History, Uses, and Abuses of Title IX*, 24 marzo 2016, <https://www.aaup.org/file/TitleIXreport.pdf> p. 23.
- 214 Catherine Rampell, «College Students Run Crying to Daddy Administrator», *The Washington Post*, 19 mayo 2016.
- 215 Nathan Heller, «The Big Uneasy», *The New Yorker*, 30 mayo 2016, <http://www.newyorker.com/magazine/2016/05/30/the-new-activism-of-liberal-arts-colleges>

Referencias bibliográficas

- ACHINSTEIN, S. (1994). *Milton and the Revolutionary Reader*, Princeton University Press: Princeton, NJ.
- ADLER, M. D. (2000). «Expressive Theories of Law: A Skeptical Overview», *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 148, nº 5, pp. 1363-1501.
- ALEXANDER, J. F. (2004). «Toward a Theory of Cultural Trauma», en Alexander, J. C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N. y Sztopka, P. (eds.) *Cultural Trauma and Collective Identity*, University of California Press: Berkeley.
- ALLEN, K. y BURRIDGE, K. (2006). *Forbidden Words Taboo and Censoring Language*, Cambridge University Press: Cambridge.
- ALLPORT, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley Publishing Company: Reading, MA.
- ARENDT, H. (2006). «The Crisis in Culture», en Arendt, H. (ed.) *Between Past and Future*, Penguin Books: New York.
- ARNETT, J. (2000). «Emerging Adulthood», *American Psychologists*, vol. 55, nº 3, pp. 469-480.
- BARRETT, B. J. (2010). «Is “Safety” Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space», *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, nº 1, http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss1/9.
- BECKER, H. S. (1963). *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press: New York.
- BLACK, D. (2011). *Moral Time*, Oxford University Press: New York.
- BOOSTROM, R. (1998). «“Safe Spaces”: Reflections on an Educational Metaphor», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, nº 4, pp. 397-408.
- BOURDIEU, P. (2010). *Distinction: A Social Critique of the Judgment Of Taste*, Routledge: London.
- BRISTOW, J. (2014). «The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids», en Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. y MacVarish, J. (eds.) *Parenting Culture Studies*, Palgrave: London.
- BROMWICH, D. (1992). *Politics By Other Means: Higher Education and Group Thinking*, Yale University: New Haven.
- BROWN, W. (1995). *States of Injury: Power and Freedom in Late Modernity*, Princeton University Press: Princeton, NJ.

- CAMPBELL, B. y MANNING, J. (2014). «Microaggression and Moral Cultures», *Comparative Sociology*, vol. 13, n° 6, pp. 692-726.
- CLOUD, D. L. (1998). *Control and Consolation in American Culture and Politics: Rhetoric of Therapy*, Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- DROMI, S. e ILLOUZ, E. (2010). «Recovering Morality, Pragmatic Sociology and Literary Studies», *New Literary History*, vol. 41, n° 2, pp. 351-369.
- DWORKIN, R. (1996). *Freedom's Law: The Moral Reading of the American Constitution*, Oxford University Press: Oxford.
- ECCLESTONE, K. y HAYES, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Routledge: London and New York.
- ELIAS, N. (2000). *The Civilizing Process*, Blackwell: Oxford.
- ELKIN, F. (1960). «Censorship and Pressure Groups», *Phylon*, vol. 21, n° 1 (Spring 1960), pp. 71-80.
- FRANKENBERG, R., ROBINSON, I. y DELAHOOKE, A. (2000). «Countering Essentialism in Behavioural Social Science: The Example of the “Vulnerable Child” Ethnographically Examined», *Sociological Review*, vol. 48, n° 4, pp. 586-611.
- FRY, A. (1987). *Safe Space: How to Survive in a Threatening World*, Dent: New York.
- FUREDÍ, F. (1992). *Mythical Past, Elusive Future: History and Society in an Anxious Age*, Pluto Press: London.
- (1997). *Culture of Fear: Risk Taking and the Morality of Low Expectations*, Cassell: London.
- (2004). *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Anxious Age*, Routledge: London.
- (2005). *Politics of Fear: Beyond Left and Right*, Continuum: London.
- (2007). «From the Narrative of the Blitz to the Rhetoric of Vulnerability», *Cultural Sociology*, vol. 1, n° 2, pp. 235-254.
- (2008a). «Medicalisation in a Therapy Culture», en Wainwright, D. (ed.) (2008) *A Sociology of Health*, Sage Publications: London.
- (2008b). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*, Continuum Press: London.
- (2009). *Wasted: Why Education Isn't Educating*, Continuum Press: London.
- (2011). *On Tolerance a Defence of Moral Independence*, Continuum Press: London.
- GALEOTTI, A. (2002). *Toleration As Recognition*, Cambridge University Press: Cambridge.
- GERGEN, K. J. (1990). «Therapeutic Professions and the Diffusion of Deficit», *The Journal of Mind and Behavior*, vol. 11, n° 3-4, pp. 353-367.
- GEY, S. G. (1996). «The Case Against Postmodern Censorship Theory», *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 145, n° 2, pp. 193-297.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern*

- Age, Polity*: Cambridge. (Trad. esp.: *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 1997).
- GILMORE, S. y ANDERSON, V. (2016). «The Emotional Turn in Higher Education: A Psycho-analytic Contribution», *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2016.1183618
- GOULDNER, A. W. (1979). *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, The Macmillan Press: London. (Trad. esp.: *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza, 1985).
- HILL, R. (2012). *Whackademia: An Insider's Account of the Troubled University*, New South Press: Sydney.
- HOBBSBAWN, E. (2004). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, Abacus Books: London.
- HOLLEY, L. y STEINER, S. (2005). «Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment», *Journal of Social Work Education*, vol. 41, nº 1, pp. 49-64.
- HOLLWAY, W. y JEFFERSON, T. (1996). «PC or Not PC: Sexual Harassment and the Question of Ambivalence», *Human Relations*, vol. 49, nº 3, pp. 373-393.
- HORNOSTY, J. (2000). «Academic Freedom in a Social Context», en Kahn, S. E. y Pavlich, D. (eds.) *Academic Freedom and the Inclusive University*, University of British Columbia Press: Vancouver.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*, Vintage Books: New York.
- (2003). *Millennials Go to College*, American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers: Washington, DC.
- INGLEHART, R. y APPEL, D. (1989). «The Rise of Postmaterialist Values and Changing Religious Orientations, Gender Roles and Sexual Norms», *International Journal of Public Opinion Research*, vol. 1, nº 1, pp. 45-75.
- JACOBSON, D. (2004). «The Academic Betrayal of Free Speech», *Social Philosophy and Policy*, vol. 21, nº 2, pp. 48-80.
- KILMINSTER, R. (2004). «From Distance to Detachment: Knowledge and Self-Knowledge in Elias's Theory of Involvement and Detachment», en Loyal, S. y Quilley, S. (eds.) *The Sociology of Norbert Elias*, Cambridge University Press: Cambridge.
- LASCH, C. (1984). *The Minimal Self: Psychic Survival in Troubled Times*, W.W. Norton & Company: New York.
- (1991) *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics*, W.W. Norton: New York.
- LASCH-QUINN, E. (2002). *Race Experts: How Racial Etiquette, Sensitivity Training, and New Age Therapy Hijacked the Civil Rights Revolution*, W.W. Norton & Company: New York.

- LEE, E., BRISTOW, J., FAIRCLOTH, C. y MACVARISH, J. (eds.) (2014). *Parenting Culture Studies*, Palgrave: London.
- LIFTON, R. J. (1962). *Thought Reform and the Psychology of Totalism: A Study of «Brainwashing» in China*, Victor Gollancz: London.
- LOWNEY, K. S. (1999). *Baring Our Souls: TV Talk Shows and the Religion of Recovery*, Aldyne De Gruyter: New York.
- MANNHEIM, K. (1957). *Systematic Sociology: An Introduction to the Study of Society: Collected Works of Karl Mannheim*, vol. 8, Routledge: New York.
- MATSUDA, M., LAWRENCE III, C. R., DELGADO, R y CRENSHAW, K. W. (eds.) (1993). «Introduction» to *Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*, Westview Press: Boulder, CO.
- MEAD, L. M., LEWIS, J. P. y WEBB, R. C. (eds.) (1997). *The New Paternalism: Supervisory Approaches to Poverty*, Brookings Institute: Washington, DC.
- MELUCCI, A. (1989). *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, Hutchinson Radius: London.
- MINTZ, S. (2015). *The Prime of Life: A History of Modern Adulthood*, Harvard University Press: Cambridge, MA.
- MITZEN, J. (2006). «Ontological Security in World Politics: State Identity and the Security Dilemma», *European Journal of International Relations*, vol. 12, nº 3, pp. 341-370.
- MOSKOWITZ, E. (2001). *In Therapy We Trust*, The John Hopkins University Press: Baltimore.
- MULLER, J. W. (2013). *Contesting Democracy: Political Ideas In Twentieth Century Europe*, Yale University Press: New Haven.
- NATIONAL COALITION AGAINST CENSORSHIP (2015). *What's All This About? Trigger Warnings?*, <http://ncac.org/wp-content/uploads/2015/11/NCAC-TriggerWarningReport.pdf>
- NELSON, C. (2010). *No University Is an Island: Saving Academic Freedom*, New York University Press: New York.
- NEOCLEOUS, Mark (2012). «“Don't Be Scared, Be Prepared” Trauma-Anxiety-Resilience», *Alternatives: Global, Local, Political*, vol. 37, nº 3, pp. 188-198.
- ORVILLE, L. (2001). «Legal Weapons for the Weak? Democratizing the Force of Words in an Uncivil Society», *Law and Social Inquiry*, vol. 26, nº 4, pp. 847-890.
- PAREKH, B. (2006). *Hate Speech: Is There a Case for Banning?*, IPPR: London.
- PLATÓN (1997). «Phaedrus», en Cooper, J. M. (ed.) *Plato: Complete Works*, Hackett: Indianapolis.
- PUPAVAC, V. (2012). *Language Rights: From Free Speech to Linguistic Governance*, Palgrave: London.
- RANDALL, M. (1991). *Walking to the Edge: Essays of Resistance*, South End Press:

Brooklyn, NY.

- RAUCH, J. (1993). *Kind Inquisitors: The New Attacks on Free Thought*, The University of Chicago Press: Chicago.
- ROWE, D. (2009). «The Concept of the Moral Panic: An Historico-Sociological Positioning», en Lemmings, D. y Walker, C. (eds.) *Moral Panics, the Media and the Law in Early Modern England*, Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke.
- SAYER, A. (1999). «Valuing Culture and Economy», en Ray, L. y Sayer, A. (eds.) *Culture and Economy: After the Cultural Turn*, Sage: London.
- SCAFILDI, S. (2005). *Who Owns Culture? Appropriation and Authenticity in American Law*, Rutgers University Press: New Brunswick.
- SMITH, L. (2000). «What's at Stake: Intersections and Tensions», en Kahn, S. E. y Pavlich, D. (eds.) *Academic Freedom and the Inclusive University*, University of British Columbia Press: Vancouver.
- SPENDER, D. (1980). *Man Made Language*, Routledge & Kegan Paul: London.
- STEINER, G. (1985). *Language and Silence: Essays 1958-1966*, Faber and Faber: London.
- STROSSEN, N. (1995-96). «Hate Speech and Pornography: Do We Have to Choose between Freedom of Speech and Equality?», *Case Western Reserve Law Review*, vol. 46, pp. 449-495.
- SUE, D. W., CAPODILUPO, C. M., TORINO, G. C., BUCCERI, J. M., HOLDER, A., NADAL, K. L. y ESQUILIN, M. (2007). «Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice», *American Psychologist*, 62, nº 4, pp. 271-286.
- SUE, D. W., et al. «Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice», *American Psychologist*, vol. 62, nº 4.
- TRAIANOU, A. (2015). «The Erosion of Academic Freedom in UK Higher Education», *Ethics Science and Environmental Politics*, vol. 15, pp. 39-47.
- URBINATI, N. (2002). *Mill on Democracy: From the Athenian Polis to Representative Government*, The University of Chicago Press: Chicago.
- VOGRINČIČ, A. (2008). «The Novel-Reading Panic in 18th Century in England: An Outline of an Early Moral Media Panic», *Medijska Istrazivanja/Media Research*, vol. 14, nº 2, pp. 103-124.
- WHITE, B. (2007). «Student Rights: From in Loco Parentis to Sine Parentibus and Back Again-Understanding the Family Educational Rights and Privacy Act in Higher Education», *Brigham Young University Education and Law Journal*, vol. 2007, nº 2, pp. 321-350.
- WILLIAMS, J. (2016). *Academic Freedom in an Age of Conformity*, Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke.
- WOLFE, A. (1998). *One Nation, After All: What Middle-Class Americans Really Think About*, Viking: New York.

COLECCIÓN
«UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*

- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad*.
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES*.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*.
- PRIETO MARTÍN, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso*.
- PRIETO NAVARRO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES*.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior*.
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES*.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES*.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES*.
- VILLARDÓN-GALLEGU, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior: Metodologías específicas para su desarrollo*.
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES*.
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*.
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Routledge, a member of the Taylor & Francis Group
Título original: *What's happened to the university?*

Traducción: Sara Alcina Zayas

ISBN papel: 978-84-277-2411-2
ISBN ePdf: 978-84-277-2412-9
ISBN ePub: 978-84-277-2413-6

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Filosofía de la educación

Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

Opus Narcea 1983

narcea



Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan

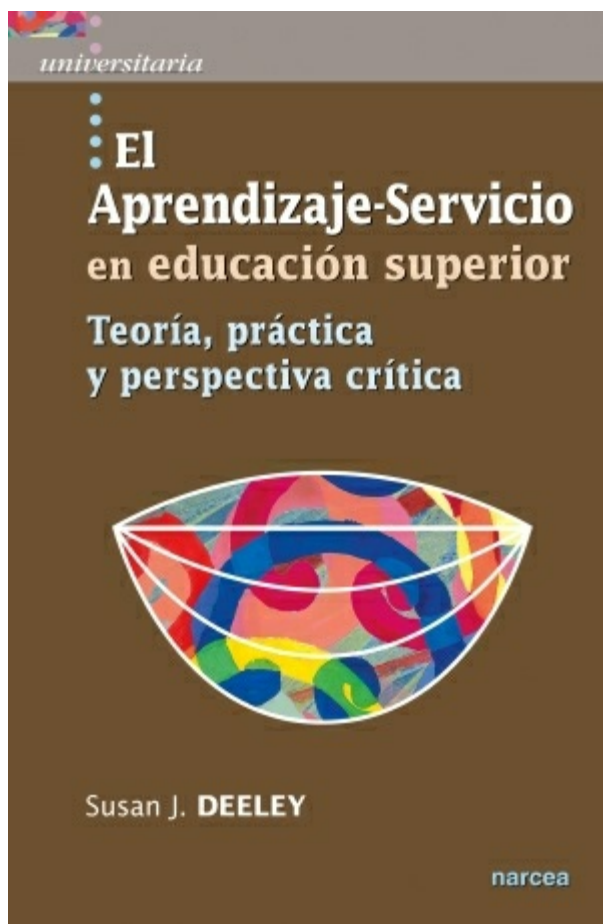
9788427723122

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

9788427722149

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

PASIÓN

POR ENSEÑAR

*La identidad personal y
profesional del docente
y sus valores*



Christopher Day

EDUCADORES **XXI**

narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher

9788427723887

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave
para la innovación*



narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Una solución de futuro



narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.

9788427724273

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicionales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Índice	3
PREFACIO	6
INTRODUCCIÓN	10
Socialización de la generación joven	13
El retorno al «in loco parentis»	15
La deificación de la seguridad	19
La reivindicación de la propia identidad	22
Los motores de las políticas paternalistas	23
1. Convertir las emociones en un arma arrojadiza	27
El guion cultural de la vulnerabilidad	29
El cultivo del estudiante vulnerable	32
Hacer de las emociones un arma	39
La intervención de terceros para gestionar conflictos	41
¿Por qué esta generación parece comportarse de manera tan diferente?	42
2. Los daños que afectan a la Academia	46
Medicalización de la experiencia universitaria	48
Las políticas de reducción del daño	55
La representación del respeto o la ética del cuidado	59
3. La cultura de la guerra	62
El giro psicológico de la identidad cultural	63
La normalización del trauma cultural	65
Guerra cultural contra el pasado	67
Apropiación cultural	69
La cultura de la vigilancia en las universidades	74
4. La metáfora del «espacio seguro»	78
Una metáfora cultural frente al miedo	79
Una cruzada contra el juicio	82
Una cruzada contra el pensamiento crítico	86
La politización del espacio seguro	89
5. Purificación verbal o «medir las palabras». La patologización de	

la libertad de expresión	
La formalización de la comunicación verbal	99
La censura como terapia semántica	104
Los cambiantes contornos de la censura	108
La pérdida del valor cultural que se le atribuye a la libertad de expresión	109
6. La teoría de la «microagresión». La hipervigilancia sobre las formas y el pensamiento	113
Cuidando la comunicación: «tú no puedes decir eso»	115
Las políticas en gestión del comportamiento	119
Validación teórica del conflicto perpetuo	125
¿Intervenir también el pensamiento?	128
7. El conflicto cultural sobre los valores fundamentales	130
Evitar las sensibilidades morales	133
La impugnación de valores	137
Hacia nuevas formas de comportamiento	139
Demandando la intervención de terceros	143
Hacer del consentimiento algo principal	146
8. Advertencias de contenido. La representación de la conciencia	149
Cómo se usan las advertencias de contenido	152
Un veloz acomodo a los «temas difíciles»	154
Elementos o asuntos que pueden desencadenar trauma	157
La sensibilidad..., a demanda	160
Los peligros de la lectura	164
Paternalismo intelectual	166
9. Por qué la libertad académica no debe ser controlada	168
La libertad académica en una cultura paternalista	170
Libertad académica: la amenaza desde dentro	173
La libertad académica devaluada por medio de la santificación de otros valores	177
La libertad académica, ¿un valor de segundo orden?	180
El sacrificio de la libertad en pro de la seguridad, la igualdad y el reconocimiento	183
Reflexiones finales	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
Página de créditos	205

