

Editorial

¿Cómo mediar el mundo de la vida con la racionalidad instrumental en la universidad?

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.5316>

*Isabel Cristina Vallejo Merino**

Camino a la universidad, conversaba con un colega sobre una pregunta filosófica que rondaba mi mente: ¿cómo mediar el mundo de la vida con la racionalidad instrumental? Para nadie es un secreto que, en el quehacer universitario, la lógica de la medición —expresada en el alcance de los indicadores estratégicos, tácticos y operativos— ha permeado la manera en la que se crean, modifican y mejoran los programas académicos. Esta forma de entender el mundo se deriva de una racionalidad instrumental, la cual entra en tensión con el mundo de la vida.

En este texto se sustentará que dicha racionalidad es necesaria en el ámbito universitario, es decir, el “interés técnico”, en palabras de Habermas (1968/2023) resulta productivo hasta cierto punto. El problema radica en su

* Magíster en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Docente con funciones de aseguramiento de la calidad, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: isabel.vallejome@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9517-887X>.

normalización, en su defensa ciega y en su magnificación, que invisibilizan por completo el mundo de la vida y, por tanto, el interés de conocimiento práctico y el interés de conocimiento crítico desde el lente habermasiano.

Por lo anterior, para mediar el mundo de la vida con la racionalidad instrumental, propongo dos posibles salidas: la salida desde el sujeto y la salida estructural.

Algunos apuntes sobre la racionalidad instrumental

José Ortega y Gasset (1940), en su texto *La ingratitud del hombre y la desnuda realidad*, expresa que la borrachera del siglo XVIII consistió en creer en una razón superpoderosa, es decir, en otorgarle una gran importancia, como si fuera la salvadora del destino de la especie humana. Ahora bien, esa borrachera se venía gestando desde mucho antes. Según Max Horkheimer (1947/1973), en su libro *Crítica de la razón instrumental*, esta forma de entender la razón —aunque presente en algunos sofistas— empezó a emerger progresivamente desde el siglo XVII con el empirismo inglés y pasó por un largo proceso hasta volverse una herramienta funcional.

De acuerdo con Horkheimer (1947/1973) la razón instrumental tiene que ver con un tipo de racionalidad entendida como un instrumento para llevar a cabo fines, sin importar si estos son éticos y, por tanto, justos. La pregunta está centrada en el *cómo* y, por ello, en la eficiencia y la utilidad.

Cabe añadir que, para este filósofo alemán, la razón instrumental alude a una razón subjetiva que se contrapone a una razón objetiva. La razón subjetiva se refiere a los intereses del sujeto —ya sea individuo o sistema—; de esta manera, la razón instrumental pone el énfasis en los medios más eficaces para alcanzar los fines, sin cuestionarlos. La razón objetiva, en cambio, alude a la búsqueda de fines universales y éticos; su mirada, por tanto, no se centra en los medios, sino en los fines. En palabras de Horkheimer (1947/1973), para la

razón instrumental, enmarcada en una razón subjetiva, “la afirmación de que la justicia y la libertad son de por sí mejores que la injusticia y la opresión no es científicamente verificable y, por lo tanto, resulta inútil” (p.26).

Una expresión sistemática de la razón instrumental es el positivismo. No es en vano que autores como Auguste Comte, padre de la Sociología —nacido en 1798 y fallecido en 1857—, buscaran darle tal peso a la razón, como para afirmar que esta puede predecir el comportamiento de la sociedad. De esta manera, Comte representa una postura filosófica conocida con el nombre de positivismo, que sostiene que la búsqueda de conocimiento se circunscribe a aquello que pueda ser observable, verificable, medible y derivado de la experiencia sensorial.

En concomitancia con lo anterior, los datos verificados comienzan a cobrar relevancia. En otras palabras, la “evidencia empírica” se convierte en la fuente del conocimiento “verídico”. En este sentido, el positivismo otorga un lugar predominante a la experiencia, es decir, a aquello que se puede percibir e interpretar por medio de la lógica para su control. Frente a este planteamiento, desde la perspectiva crítica que propone Horkheimer, el positivismo reduce el conocimiento a la mediación de la razón instrumental, con un énfasis en lo empírico y lo utilitario.

En la actualidad, la razón instrumental se manifiesta en el ámbito universitario a través de la analítica de datos, la cual busca predecir el comportamiento de inscritos, admitidos y matriculados, así como la contratación de profesores, la tasa de deserción, la tasa de ausentismo intersemestral, la tasa de graduación, la producción intelectual, entre otros. El fundamento de su importancia radica en que, con buenas prácticas de sistematización y gobernanza de la información, se pueden tomar decisiones oportunas que contribuyan a la construcción de estrategias orientadas a favorecer la permanencia estudiantil, aportar al éxito académico y al bienestar de la comunidad y, por tanto, garantizar la continuidad de la universidad.

Sin lugar a dudas, se requiere una analítica de datos, pues ¿cómo podrían las diferentes unidades tomar decisiones que afectan las funciones sustantivas si no hay un análisis de la información? Un ejemplo de ello es la permanencia estudiantil. Si se desea que los estudiantes de un programa no deserten, es necesario analizar información como la caracterización y revisar aspectos como: ¿dónde vive el estudiante?, ¿dónde labora?, ¿dónde estudia? Si la respuesta a estas tres preguntas corresponde a tres lugares distintos, la probabilidad de deserción es cercana al 100 %.

Al identificar estas probabilidades, se pueden tomar decisiones mediante un sistema de alertas tempranas para idear estrategias que promuevan la permanencia. De igual manera, si en la analítica de datos se encuentra que el 50 % de los estudiantes es víctima del conflicto armado, esta caracterización permite entender la necesidad de crear, por ejemplo, estrategias de bienestar diferenciadas que favorezcan la permanencia de la población estudiantil.

Todo lo anterior, desde mi perspectiva, invita a reconocer la importancia de la racionalidad instrumental, aunque solo hasta cierto punto. Queda claro que es necesaria en el ámbito universitario, porque ¿qué hay de malo en predecir, con base en datos, asuntos que pueden ayudarnos a tomar mejores decisiones en ese contexto?

El problema de todo lo anterior no radica en la existencia de la racionalidad instrumental en el mundo universitario, pues, en cierto modo, esta se requiere. Ahora bien, es importante enfatizar que, para Horkheimer (1947/1973), la razón instrumental debe ser reemplazada o superada por una racionalidad crítica, la cual no solo se reduce a la pregunta por los medios, sino que indaga principalmente por los fines. En síntesis, para este filósofo, la racionalidad tradicional debe transformarse en una racionalidad con contenidos éticos y, por tanto, con sentido de justicia, asuntos que conducen a la libertad y la emancipación.

Para comprender mejor el problema, me remito a la perspectiva de Habermas (1968/2023), quien en su libro *Conocimiento e Interés*, asocia el positivismo (ciencia empírico-analítica) y la razón instrumental con el interés del conocimiento técnico, y propone reivindicar el conocimiento práctico y el conocimiento crítico para devolverle un sentido ético al conocimiento.

Según Habermas (1968/2023), el interés del conocimiento técnico tiene que ver con la necesidad imperante de controlar y predecir el mundo natural y social para dominarlo. Por su parte, el interés del conocimiento práctico busca facilitar la comunicación, comprender e interpretar los significados construidos sobre el mundo natural y social, todo ello asociado con la hermenéutica. Finalmente, el interés del conocimiento crítico promueve una reflexión emancipatoria sobre la sociedad, orientada a fortalecer la autonomía, la justicia y la libertad, lo que, a su vez, se vincula con la teoría crítica.

El problema no es el interés por el conocimiento técnico, ya que, como afirma Habermas (1968/2023), no se trata de eliminarlo, sino de reconocerlo como un interés legítimo para acceder al conocimiento junto con los otros dos intereses: el práctico y el crítico. En otras palabras, este conocimiento empírico-analítico es necesario y válido. El problema surge cuando predomina y obnubila los otros dos intereses, como si el interés técnico fuera la única forma de acceder al saber.

Lo anterior, visto desde el mundo universitario, permite comprender que el interés de conocimiento técnico no debe abolirse, pero tampoco puede erigirse como el único interés hegemónico, porque, de ser así, puede reducir el conocimiento a lo medible, lo predecible y al control técnico de los procesos universitarios, lo cual se traduce en evaluación y sanción. Por esta razón, sostengo a continuación que el problema no es la existencia de la racionalidad instrumental, que responde a un interés de conocimiento técnico en las universidades, sino su normalización, su defensa ciega y su magnificación.

Su normalización

Ya no causa sorpresa ni interpela el mundo de la racionalidad instrumental; se asume como algo cotidiano, normalizado. De tal manera, ya no hay tiempo para pensar: se requiere aplicar los criterios de calidad que otros ya dispusieron, se requiere ejecutar. Así pues, aquello que sale de esta lógica es visto como “sospechoso” o como una “pérdida de tiempo”. En el caso de Colombia, los criterios de alta calidad son establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad encargada de definir los máximos estándares que deben cumplir las universidades. A la luz de la lógica establecida por el CNA, las universidades sufren y padecen la interpretación de cómo aplicar las normas y operativizarlas.

La cultura de lo inerte, de lo que está muerto, es lo normalizado: resulta más importante el formato de Excel y la sistematización que lo que acontece en lo cotidiano. Finalmente, esta cultura inerte termina imponiéndose en las universidades, que se convierten en herederas del mundo empresarial, cuya lógica de los procesos se enmarca en el ciclo PHVA (planear, hacer, verificar y actuar), traducido en la dinámica de la evaluación universitaria: “diga lo que hace”, “haga lo que dice”, “pruébelo” y “mejórela” (Consejo Nacional de Acreditación, 2020). En otras palabras, se requiere demostrar lo que se está haciendo para mejorar, porque aquello que no se guarda o sistematiza es como si no se realizara.

El problema no es la evidencia —esta se requiere—; el problema es que prime más el formato que el pensamiento y la reflexión sobre lo que se hace, que prevalezca, además, sobre el diálogo y la transformación, generando una inercia que conduce a producir el dato de manera mecánica, rutinaria y acrítica.

Su defensa a ciegas

Quienes defienden la racionalidad instrumental en las universidades niegan todo vínculo entre esta y el neoliberalismo. Esta defensa de la lógica de la eficiencia resulta peligrosa porque se lleva a cabo de manera acrítica. Además,

una cosa es reconocer que este tipo de racionalidad se requiere hasta cierto punto, y otra muy distinta es no cuestionarla. Al respecto, ya mostró la Escuela de Frankfurt que una de las consecuencias de no problematizar la racionalidad instrumental fue el Holocausto llevado a cabo por el régimen de la Alemania nazi (Adorno & Horkheimer, 1944/1969; Bauman, 1989/1997).

Ahora bien, una de las consecuencias de la lógica instrumental en las universidades es la falta de ética y la instrumentalización del otro. Prácticas como aumentar la categoría de un grupo de investigación sin criterios transparentes o justos en la selección de investigadores y en los mecanismos de publicación evidencian el deterioro de las universidades, inmersas en una especie de “carrusel de las publicaciones”. En otras palabras, se publican contenidos acelerados, repetitivos y carentes de profundidad; asimismo, se publica por publicar, prima la cantidad sobre la calidad, surgen coautorías repetitivas con grupos cerrados que se intercambian favores y utilizan la escritura de los estudiantes —estos últimos vistos como un medio por parte de los investigadores—. En síntesis, se produce para aumentar los indicadores, sin importar el contenido ético de las acciones ni sus fines.

La reducción tecnocrática de la razón está asociada con el neoliberalismo. Este último se relaciona con los procesos de desentendimiento cada vez más marcados del Estado respecto de sus responsabilidades —como la salud y la educación—, lo que da lugar a fenómenos como la privatización. El proceso neoliberal, bajo la idea de la “autonomía”, invita a las universidades a hacerse responsables de su propia solvencia económica, razón por la cual muchos procesos académicos terminan difuminados bajo una lógica instrumental que busca garantizar la supervivencia institucional. De este modo, el miedo se convierte en el móvil que guía el curso de las instituciones de educación superior. Las universidades se mueven por el temor a que les nieguen programas, registros o reacreditaciones, entre otros procesos sin los cuales no habría sustento económico y, por tanto, tampoco universidad.

Su magnificación

La lógica instrumental se ha convertido en la parte medular del mundo universitario. La mayoría de las decisiones de los órganos colegiados giran en torno a procesos de medición, control y evidencia. Esto no es un fenómeno exclusivo de Colombia, sino que también se presenta en otros países, donde los sistemas de aseguramiento de la calidad han logrado situar la analítica de datos y los estándares por encima del debate y la reflexión académica (Asatryan et al., 2025; Correa Hincapié et al., 2024; European Education and Culture Executive Agency, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018; Quality Assurance Agency for Higher Education, 2017; Sorour & Atkins, 2024). En efecto, la analítica de datos y los criterios de calidad son necesarios; el problema no es su existencia ni su relevancia, sino que se conviertan en lo más importante, es decir, que el interés de conocimiento técnico se vuelva hegemónico.

El interés de conocimiento técnico atraviesa el núcleo de los procesos tanto académicos como administrativos, desplazando el pensamiento crítico. Ha prevalecido hasta tal punto que muchas de las decisiones tomadas en el marco de las políticas de calidad se han hecho, en buena medida, a espaldas de la academia.

Insisto: el interés técnico es necesario, pero no debe ocupar el lugar central ni invisibilizar los otros tipos de interés de conocimiento —el práctico y el crítico—, ya que estos se relacionan con el mundo de la vida. En su libro *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas (1981/1987) afirma:

En este lugar he de contentarme con introducir el *concepto de mundo de la vida* sólo como correlato de los procesos de entendimiento. Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aporomáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aporomáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros

colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el almacén formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo. (p.104)

De acuerdo con lo anterior, el mundo de la vida está presente en cada interacción; es un mundo compartido, con un trasfondo común implícito, que incluye creencias e ideas asumidas sin cuestionamiento. En otras palabras, el mundo de la vida constituye un horizonte de interpretación de las situaciones que permite a los sujetos entenderse y comunicarse. Ahora bien, cuando los sujetos se enfrentan a conflictos o problemas, según Habermas (1981/1987), se requiere de la acción comunicativa, la cual, mediante el diálogo, posibilita renegociar los sentidos. Por tanto, la acción comunicativa depende del mundo de la vida; sin este, la acción comunicativa —y, en consecuencia, el diálogo— no es posible.

En el marco de sentido planteado, el mundo de la vida es la condición de posibilidad de la acción comunicativa, así como del interés de conocimiento práctico y del interés de conocimiento crítico. El mundo de la vida, como escenario que permite la interacción a través del lenguaje y los valores culturales compartidos, hace viable la acción comunicativa mediada por el diálogo para la coordinación de acciones. El interés de conocimiento práctico opera dentro del mundo de la vida, posibilitando la comprensión e interpretación de significados, lo cual se concreta en la acción comunicativa de las personas. A su vez, el interés de conocimiento crítico, al hacer énfasis en la reflexión y la emancipación, cuestiona los problemas y tensiones que surgen en el mundo de la vida, con el propósito de protegerlo y transformarlo hacia una acción comunicativa libre.

Pese a lo anterior, Habermas (1981/1987) advierte como problemático el hecho de que el mundo de la vida sea invadido por la racionalidad instrumental, lo que va en detrimento del diálogo, la construcción de sentido y, por tanto, de la comunicación libre y ética. Esto se hace visible en las universidades cuando existe un énfasis exacerbado en los resultados, las métricas, la eficiencia y las estadísticas por encima de la formación humana y las relaciones interpersonales.

De la obra de Habermas (1981/1987) se desprenden tres posibles efectos de la colonización del mundo de la vida, que en este caso aplicaré en el ámbito universitario. En primer lugar, la deshumanización, pues ya no se respeta al otro por el simple hecho de ser persona, sino que se le percibe y trata únicamente como un medio o instrumento codificado en una cifra: número de participaciones, número de capacitaciones, número de profesores que publican, entre otros. En segundo lugar, la pérdida de sentido, dado que lo funcional desplaza la ética y, por tanto, se ponen en entredicho los valores que dotaban de contenido las acciones, lo que conduce, por ejemplo, a la búsqueda del aumento de indicadores sin atender a criterios de justicia y transparencia. Por último, una crisis de legitimidad, en tanto no existe consenso entre quienes diseñan las políticas de calidad, quienes las ejecutan y quienes las viven, es decir, la comunidad académica.

A modo de conclusión: dos posibles salidas

Por todo lo anterior, queda claro que aún estamos anquilosados en una racionalidad instrumental y que esta coloniza el mundo de la vida. Teniendo en cuenta esto, ¿cómo darle lugar al interés práctico y al interés crítico sin abolir el interés técnico? En otras palabras, ¿cómo mediar la racionalidad instrumental con el mundo de la vida en el contexto universitario?

En la conversación con el colega (la cual mencioné al inicio), mientras nos dirigíamos a la universidad, a él se le ocurrió una posible salida:

La salida desde el sujeto

Mi colega me habló de una compañera de trabajo en la universidad con la que ambos hemos trabajado y quien, si bien lleva a cabo las lógicas institucionales de forma eficiente y eficaz, dota de vida sus procesos mediante la cercanía, el diálogo y su accionar ético. Desde esta perspectiva, cada universidad, cada

profesor y cada investigador puede mediar la racionalidad instrumental con el mundo de la vida. ¿Cómo? A continuación, presento algunos posibles argumentos:

- No normalizar la racionalidad instrumental, porque hacerlo lleva a la deshumanización. Se trata, más bien, de convivir con ella y aprovechar lo mejor que ofrece, tomando decisiones que puedan mejorar la realidad de las personas y transformarlas. En otras palabras, es importante retomar los beneficios del interés de conocimiento técnico, comprendiendo su razón de ser y usándolo para tomar decisiones que favorezcan a los estudiantes, a los docentes y a la comunidad académica en general. Así, la población universitaria no se reduce a un dato instrumentalizado, sino que puede ser reconocida como un fin en sí misma en las interacciones cotidianas. Finalmente, para no normalizar esta lógica instrumental, es necesario dar mayor relevancia a las acciones vinculadas con la vida y lo orgánico, por encima de lo inerte, es decir, a las interacciones cotidianas, donde los gestos, la cercanía y la palabra tienen un lugar significativo. En la universidad, ese mundo de la vida se concreta en el tiempo para el debate, la deliberación, la reflexión crítica, la toma de decisiones informadas, basadas en la ética y la justicia.
- No defender la racionalidad instrumental a ciegas, porque esto conlleva una pérdida de sentido. Implica comprender los riesgos de aplicar sin reflexión los criterios de calidad. En este punto, no se trata de eliminar los indicadores, sino de dotarlos de sentido y de fines, en los que la ética, la transparencia y la justicia sean fundamentales en la toma de decisiones diarias. En otras palabras, se requiere que los sujetos actúen guiados por la ética para avanzar hacia el ideal de una universidad crítica y libre.
- No magnificar la racionalidad instrumental, ya que esto deslegitima el papel de las universidades ligado a la academia y la transformación genera deslegitimación. Es decir, se debe reconocer la importancia de la racionalidad técnica sin convertirla en lo más importante. Esto

implica devolver el protagonismo a las discusiones académicas y avanzar hacia un interés de conocimiento práctico y un interés de conocimiento crítico que permitan volver a centrar la mirada en el mundo de la vida y en la acción comunicativa entre los actores claves que inciden en la toma de decisiones dentro de la universidad.

Los argumentos anteriores se derivan de la salida desde el sujeto. Los ejemplos que podrían encontrarse para hacerle frente a la racionalidad instrumental son diversos, y dependen de dónde o de quién emergen. Desde el docente, esto puede expresarse en la resistencia a través de la lectura y la escritura de textos sobre pedagogía crítica. Desde los directivos, en la posibilidad de propiciar espacios que den cuenta de los aspectos técnicos necesarios para la toma de decisiones que benefician a la comunidad académica, sin que estos se conviertan en el centro, sino en un elemento periférico, otorgando más tiempo a la deliberación académica en los órganos colegiados. Desde quienes lideran las universidades —decanos, vicerrectores y demás—, se trata de emplear la racionalidad instrumental para tomar decisiones estratégicas y cuestionarla cuando sea necesario. Desde los Sistemas de información y aseguramiento de la calidad (SIAC), la tarea consiste en formular propuestas a la máxima autoridad en educación orientadas a simplificar los procesos, con el propósito de liberar más tiempo a favor de lo académico. Finalmente, desde el Ministerio de Educación Nacional, la salida pasaría por buscar perfiles más académicos en el área de educación universitaria y aseguramiento de la calidad que, lejos de limitarse a verificar mediante listas de chequeo lo que tienen o les falta a las universidades, sean lectores críticos con una competencia lingüística sólida que les permita comprender los andamiajes académicos de los cuales se deriva la calidad, poniendo incluso en cuestión este último concepto, que proviene del ámbito empresarial y no logra dar cuenta de los procesos reflexivos y autónomos del mundo académico universitario.

Esta salida desde el sujeto, aunque me parece válida, plausible e incluso romántica, no termina de convencerme. ¿Y si existiera una segunda salida o perspectiva? A esta la llamo la salida estructural.

La salida estructural

Es evidente que en las universidades existe una tensión entre quienes diseñan las políticas de calidad (entidades acreditadoras), quienes las aplican (sistemas de información y aseguramiento de la calidad de las universidades) y quienes las padecen (directivos, profesores, estudiantes y comunidad en general). Por esta razón se requiere mejorar la acción comunicativa y la escucha entre los tres actores mencionados, con el fin de propiciar soluciones conjuntas. De allí la necesidad de una salida estructural que permita hacer frente a los tres problemas identificados anteriormente, como se plantea a continuación:

- No normalizar la racionalidad instrumental para evitar la deshumanización. Es decir, no se debe pretender que la calidad se resuelva únicamente mediante resultados e indicadores, sino que es importante reformular la normatividad asociada a la calidad y darle lugar a aquello que no es medible. La calidad también implica reconocer al sujeto y al contexto, así como reducir los tiempos dedicados al interés de conocimiento técnico para favorecer el tiempo dedicado a la lectura y la reflexión. Para ello, los lineamientos de calidad establecidos por las entidades acreditadoras deberían simplificar los procesos en términos de criterios y de burocracia: lo simple y sintético puede abrir espacios para dedicar más tiempo, desde la academia, a lo verdaderamente importante, esto es, al interés de conocimiento práctico y al interés de conocimiento crítico. El primero se refiere a todas las acciones que facilitan la comprensión mutua y el diálogo para la construcción de sentidos, la libre deliberación y la toma de decisiones éticas. El segundo, tiene que ver con la continua pregunta ¿Por qué debe hacerse así lo que hacemos? ¿Podría realizarse de otra forma? Es decir, pone bajo un lente de sospecha lo que se realiza en el día a día de forma burocrática, en especial, todo aquello que reduce lo académico a la eficiencia. Mas este último, no solo cuestiona, sino que también busca la emancipación pedagógica e institucional, lo cual es el corazón de las universidades.

- No defender la racionalidad a ciegas y, en cambio, apostarle a la producción de sentido. En este punto resulta valiosa la contribución de la tesis doctoral de María Cristina Martínez (2012), quien sostiene que la agencia política del maestro es posible a través de las redes y colectivos pedagógicos. En consecuencia, es fundamental que las redes académicas dialoguen con las redes de calidad de las universidades y que reconozcan el carácter neoliberal implícito en la lógica instrumental, no para desconocer el papel de esta racionalidad, sino para interpelarla desde la academia.
- No magnificar la racionalidad instrumental porque esto deslegitima el papel de las universidades ligado a la academia y la transformación. Es necesario promover acciones comunicativas entre quienes diseñan, ejecutan y experimentan las políticas de calidad en las universidades. No se trata de organizar encuentros destinados únicamente a capacitar o ejecutar lo ya diseñado por otros, sino de crear espacios que posibiliten el diálogo y la búsqueda de consensos que legitimen los procesos de calidad frente a la comunidad académica. Esto permitirá avanzar hacia soluciones conjuntas y fortalecer los intereses de conocimiento práctico y crítico, fundamentales para reivindicar el mundo de la vida.

Frente a la salida estructural, las entidades acreditadoras de las universidades tienen un papel muy importante: proponer reformas de cara a la academia que sean más simples, es decir, una flexibilización normativa que reformule los criterios desde un enfoque más ético que técnico.

Finalmente, ya sea desde la salida del sujeto, desde la salida estructural o desde ambas, es importante volver a la ética en las universidades. Es necesario y urgente crear las condiciones de posibilidad para que, desde el lugar donde estamos, surja el mundo de la vida y se teja humanidad.

He expuesto dos posibles salidas; sin embargo, la pregunta sigue abierta para el lector: ¿cómo mediar el mundo de la vida con la racionalidad instrumental en la universidad?

Quisiera mencionar algunas respuestas que me compartieron colegas y amigos después de leer este editorial:

Yo soy escéptico de que eso vaya a cambiar, porque cada vez en las universidades está más instaurado ese discurso instrumental junto a unos mecanismos de poder casi imperceptibles. Los docentes están sometidos a esta racionalidad; ya no hay mucho por hacer, salvo que exista una resistencia informada, que actúe de modo subjetivo con prácticas de solidaridad y cooperación. Yo lo único que veo que se puede oponer a la razón instrumental es la cooperación, la solidaridad, la alteridad y la ayuda mutua. No creo en otra cosa. A esto le sumaría un sujeto que pueda construir una estética de sí con rutinas que hagan florecer su placer por la vida y el cuidado de sí y de los otros. No veo posible la ejecución de la teoría de la acción comunicativa de Habermas porque es muy ingenua —¿y si la gente no quiere dialogar?—, ni la excesiva crítica de Horkheimer, porque es demasiado binarista e inejecutable. Sin embargo, veo en tu texto el palpito de una esperanza, de amor por el otro, de una preocupación genuina por aportar a este desierto de hostilidad, individualismo y sobrevivencia. (Profesor universitario, comunicación personal, 25 de marzo de 2025)

Los directores deben cuestionarse a sí mismos y ser valientes, no quedarse cual rata en el agua hirviendo perpetuando un sistema que daña la posibilidad de salvar vidas humanas. Por su parte, los estudiantes deben ser portadores del fuego, de la búsqueda de la sabiduría, no para ser los más sabios, ni tener los más grandes salarios, ni para superar duelos psicológicos asociados a sus crianzas poco funcionales, sino para hacer de sus mentes, sus mundos y los que habitan en ellos un mejor lugar para estar. La vida es muy dura como para estar haciendo de la ignorancia la peor de las armas. En síntesis, los estudiantes han de reclamar humanidad en la formación, justicia en las decisiones y amor en el trato cotidiano; eso me lo enseñaste tú. (Profesor universitario, comunicación personal, 29 de marzo de 2025)

Frente a estas respuestas, mantengo la esperanza. Algún día —cuando salgamos de la borrachera de la razón instrumental— la reflexión, el diálogo, el debate y, en sí, la racionalidad crítica, volverán a tomarse las universidades y serán lo nuclear. Se acudirá a la analítica de datos, pero solo en momentos estratégicos, para tomar decisiones orientadas a la dignificación de la comunidad académica, porque el centro de las reuniones será la academia. Los profesores universitarios podrán dedicar tiempo a la lectura sin sentir que están dejando de ser productivos o que están perdiendo el tiempo; las investigaciones serán realmente un reflejo no solo de indicadores, sino también de transformación social; y la universidad recuperará su proyección social, de ayuda y cambio en la parcela de realidad en la que está inmersa. Ese día, habrá mejorado lo que llamamos “calidad”.

Conflicto de interés

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1969). *Dialéctica de la Ilustración* (J. Vázquez, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1944)
- Asatryan, S., Hakobyan, L., & Adamyan, N. (2025). The role of big data and learning analytics in the quality assurance process of higher education [El papel del big data y el análisis del aprendizaje en el proceso de garantía de calidad de la educación superior]. *Education in the 21st Century*, 7(1), 87-99. <https://doi.org/10.46991/educ-21st-century.v7.i1.087>
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto* (M. Ortuño, Trad.). Ediciones Sequitur. (Obra original publicada en 1989)
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Correa Hincapié, N., Pérez Juárez, J., & Cornejo, J. W. (2024). Los sistemas de información y el aseguramiento de la calidad en Instituciones de Educación Superior. *SIGNOS – Investigación en Sistemas de Gestión*, 16(2), 243–258. <https://doi.org/10.15332/24631140.10086>

- European Education and Culture Executive Agency. (2018). *Spain: Quality assurance in higher education* [España: Aseguramiento de la calidad en la educación superior]. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/quality-assurance-higher-education>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (T. Domènech, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)
- Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés* (J. F. Ivars, & L. Martín Santos, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1968)
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental* (H. A. Murena, & D. J. Vogelmann, Trad.). Editorial Sur. (Obra original publicada en 1947)
- Martínez Pineda, M. C. (2012). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Rethinking quality assurance for higher education in Brazil* [Repensar la garantía de calidad en la educación superior en Brasil]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Espasa-Calpe.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2017). *Cultures of Quality: An International Perspective. Final Report of Phase 2* [Culturas de calidad: una perspectiva internacional. Reporte final de la fase 2]. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/cultures-of-quality-an-international-perspective-phase-two-17.pdf>
- Sorour, A., & Atkins, A. S. (2024). Big data challenge for monitoring quality in higher education institutions using business intelligence dashboards. *Journal of Electronic Science and Technology*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jnlest.2024.100233>