

Formación e instituciones educativas. Alcances de la demanda de suspensión¹

Esther-Juliana Vargas Arbeláez

Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá
ejvargasa@udistrital.edu.co

Resumen:

El propósito de este artículo es examinar el papel de la idea de suspensión en el marco de la comprensión filosófica de la universidad, con el fin de analizar el alcance de la exigencia de ‘suspensión’ que pueda endilgarse a la relación entre formación e instituciones educativas. La tesis que quiero defender es que la suspensión es exigible a las instituciones educativas como condición de posibilidad de la formación. El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se explora la idea de suspensión y sus fundamentos filosóficos. En segundo lugar, se analizan las tensiones que implica la relación entre suspensión e institución —en particular, institución educativa— a partir de las críticas que Nietzsche dirige a los establecimientos educativos, entendidas aquí como una tensión entre *continente* y *contenido*. Finalmente, se presenta una conclusión.

Palabras clave: universidad; suspensión; formación; instituciones educativas; Nietzsche; filosofía de la educación

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.129>

Abstract:

Formation and Educational Institutions: The Scope of the Request for Suspension

The purpose of this article is to explore the role of the idea of suspension within the philosophical understanding of the university, in order to analyze the scope of the demand for ‘suspension’ that can be imposed on the relationship between formation and educational institutions. The thesis I wish to defend is that suspension is required of educational institutions as a condition of formation. The text has the following parts: first, the idea of suspension and its philosophical foundations are explored.

1 Este artículo se realizó en el marco del Proyecto MIN-UPN-937-24 (Contrato No. 112721-482-2023, del 25 de abril de 2024), titulado *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, financiado con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

Then, the tensions involved in the relationship between suspension and institution (particularly, educational institution) are explored, based on Nietzsche's criticisms of educational establishments; what will be understood here as a tension between container and content. It closes with a conclusion.

Keywords: University; Suspension; Formation; Educational Institutions; Nietzsche; Philosophy of Education

DOI: <https://doi.org/10.46854/fc.2026.1s.129>

1. Introducción

El propósito de este artículo es profundizar en la comprensión de la relación entre la formación y las instituciones educativas a partir de un tema específico: la suspensión. Por suspensión entiendo, de manera preliminar, la idea de que las instituciones educativas deben ofrecer fines formativos *per se*, más allá de la instrumentalización de la educación para fines únicamente coyunturales, que también son relevantes, pero deberían asumirse con relatividad y no como objetivos absolutos. Esta exploración forma parte de uno de los objetivos específicos de la investigación *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, en cuyo marco se inscribe este artículo. Dentro de dicha investigación se busca, particularmente en el segundo objetivo, explicar las tensiones que surgen entre el concepto de formación y el fenómeno del diseño de instituciones educativas —universidades y escuelas— que responden a las demandas de la institucionalización y están atravesadas por exigencias extraacadémicas.

Esta cuestión puede abordarse de diversas maneras. Hasta ahora la he entendido como un problema de la 'performática' instituyente de la educación,² que se convierte en un asunto de Estado —gracias al cual dicha 'performática' se perfecciona— a partir de la transición de las formas monárquicas de gobierno a los Estados modernos. El origen de esta relación se encuentra en el periodo de la Ilustración, tanto francesa como alemana, que dio paso no sólo a la creación de Estados nación, sino también a la imposición de la necesidad de sistematizar subjetividades 'nacionales'. Para ello fue preciso, en su momento —finales del siglo XVIII—, 'desdomesticar' el asunto educativo y dar paso a *sistemas educativos* estatales que favorecieran la estandarización de lo nacional a través de la educación. A finales del siglo XVIII, el sistema educativo alemán,

2 Vargas, E. J., Autonomía universitaria y acción política. In: Prada, M. (ed.), *Universidad hoy*. Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional 2021, pp. 113–135; idem, La universidad como problema filosófico. In: Roldán, C. – Monarca, H. (eds.), *Aportes filosóficos al campo de la educación*. Madrid, Editorial Dykinson 2023, pp. 147–161; idem, Autoridad y derecho a la filosofía: Problemas de una filosofía de la universidad. *Saberes y prácticas*, 9, 2025, n.º 2, pp. 1–14.

con Hecker (en 1763), estableció lo educativo como un asunto de Estado, con implicaciones no sólo en las directrices generales para la educación del reino de Prusia (lo que hoy llamaríamos una política educativa), sino también en la organización de ámbitos que actualmente se entienden como macrocurrículo y mesocurrículo. La reforma de Hecker y sus perfeccionamientos posteriores afectaron todos los aspectos educativos: grados, contenidos, tipos de educación, evaluaciones e incluso competencias de los profesores. En otras palabras, desarrolló un ‘diseño educativo’ completo: desde la estructura general del sistema hasta los objetivos pedagógicos y los contenidos de aula.

Este caso no constituye un ejemplo puntual o exótico; por el contrario, junto con las reformas napoleónicas en educación —que también desempeñaron un papel crucial—, las transformaciones ilustradas que condujeron a la estatalización de la educación marcaron el doble fenómeno de *institucionalizarla* a gran escala e insertar, con ello, la idea de un *diseño educativo*. En la actualidad, tanto las instituciones como el diseño educativo no están orientados a proyectos nacionales al estilo moderno; sin embargo, mantienen el primado de una educación ‘para algo’: ya no para prefigurar subjetividades nacionales, sino para moldear otro tipo de subjetividad, productiva y apta para el mercado de trabajo.

En este proceso, ¿dónde se sitúa la cuestión de la formación? ¿Podemos diferenciarla de la educación? ¿Queda excluida la formación, por su ausencia, de la institución educativa y del diseño educativo? Además, la propia cuestión de la institución plantea un desafío conceptual: ¿implica una institución educativa necesariamente una actuación política? De ser así, ¿qué ocurre con la formación, que parece ser un asunto íntimo y no programable ni diseñable?³

En este contexto general de la relación entre la formación y las instituciones educativas, incluyo la cuestión específica que se abordará en este artículo. Como ya se indicó, el propósito es explorar el papel de la idea de suspensión en el marco de la comprensión filosófica de la universidad como una de las instituciones educativas objeto de estudio. El enfoque retoma el concepto desarrollado por Simons y Masschelein⁴ en su obra *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, en la que afirman que, entre otras funciones, la escuela cumple la de *suspender* al niño de su cotidianidad. Esta idea se examina aquí no para la escuela —como hacen los autores mencionados—, sino para la universidad. ¿Podemos pensar en una universidad que favorezca la relación de los sujetos con el conocimiento sin presiones externas? ¿Debería todo el conocimiento universitario estar condenado a la ‘relevancia’?

3 Bustamante, G., *La formación como efecto*. Bogotá, Editorial Aula de Humanidades 2019.

4 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Trad. A. Rodríguez. Buenos Aires, Miño y Dávila 2014.

2. El concepto de suspensión

La aproximación a la noción de ‘suspensión’ retoma el concepto desarrollado por Simons y Masschelein en su texto *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, en el que afirman que, entre otras funciones, la escuela cumple el rol de suspender al niño de su espacio de cotidianidad para permitirle otro en el que pueda relacionarse, sin preconcepciones ni roles (sociales, económicos, etc.), con los otros y con el conocimiento.

La idea de los autores, que inicia equiparando la suspensión con un “liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis”,⁵ supone un lugar de lo educativo —uso deliberadamente la expresión ‘lo educativo’ de manera plástica para aprovechar las exploraciones de estos autores en relación con ámbitos de la educación superior— que se halla, precisamente, liberado de las exigencias del mundo. La separación entre el mundo y lo educativo implica un umbral que, según los autores, parece traumático y, en consecuencia, existe una tendencia a “mantenerlo tan débil [ese umbral] como sea posible”.⁶

Pero, se preguntan los autores, “¿no es acaso ese umbral precisamente el que permite independizarse? ¿No es el que permite a los jóvenes entrar en el mundo en el que dejan de ser ‘hijo’ o ‘hija’?”⁷ o —agrego— ¿dejar cualquier otra determinación social o productiva? La respuesta de Simons y Masschelein es afirmativa. Es justamente ese umbral el que permite que los niños que van a la escuela puedan dejar en suspensión sus condiciones sociales, familiares y culturales; en suma, sus *habituales*, para abrirse a la posibilidad de lo otro, de la diferencia, de lo nuevo, del extrañamiento. Tal extrañamiento es, si seguimos a Hegel,⁸ el lugar de la formación: la posibilidad del proceso de autoconciencia que se da por el contraste con lo otro y, al mismo tiempo, la posibilidad de devenir ese otro que luego podrá incorporarse a la esfera de lo propio.

El ejemplo que proponen los autores es el de la ‘escuela hospital’. En su argumentación, el estudiante puede suspender la determinación de estar enfermo para situarse, en su lugar, en el mundo —aunque sea de manera momentánea— como un estudiante. La suspensión reconfigura al sujeto en una posición en el mundo que le permite ver lo otro y verse a sí mismo como otro: no está determinado por sus condiciones ‘usuales’, sino que puede —siguiendo el ejemplo— no ser un sujeto enfermo, sino un sujeto aprendiz o un sujeto cognoscente. En otras palabras, se le ofrece la posibilidad de ser otro gracias al umbral que suspende, tras de sí, el mundo que lo determina y pone, dentro de lo educativo, el mundo posible y el yo posible.

5 Ibid., p. 31.

6 Ibid., p. 32.

7 Ibid.

8 Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*. Trad. W. Roces. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 1985, pp. 286–316.

Esta misma idea puede pensarse con herramientas de la filosofía. Como se sabe, uno de los conceptos fundamentales de la fenomenología es el de ‘suspensión’ o *epoché*. Ciertamente, la elaboración de este concepto no tiene, en Husserl, el propósito de explorar el problema de lo educativo, sino que el autor lo define como el primer paso del método fenomenológico. Para el desarrollo de una *actitud científica*, en *Ideas I* Husserl⁹ reconoce el aporte cartesiano de poner todo en duda como *paso tematizador* de dicha actitud; pero matiza la intención cartesiana, aclarando que la indagación no debe partir de la duda universal —como lo hace Descartes—, sino de un *momento metódico* que permite despojarse de prejuicios. El autor indica lo siguiente: “Nos limitamos a poner de relieve el fenómeno del ‘colocar entre paréntesis’ o del ‘desconectar’”,¹⁰ y más adelante explica:

“En lugar, pues, del intento cartesiano de llevar a cabo una duda universal, podríamos colocar la *ἐποχή* universal en nuestro nuevo sentido rigurosamente determinado. [...] Ponemos fuera de juego la tesis general inherente a la esencia de la actitud natural. Colocamos entre paréntesis todas y cada una de las cosas abarcadas en sentido óntico por esa tesis, así, pues, *este mundo natural entero*, que está constantemente ‘para nosotros ahí delante’, y que seguirá estándolo permanentemente, como ‘realidad’ de que tenemos conciencia, aunque nos dé por colocarlo entre paréntesis.”¹¹

Con ello, indica el autor, no se *niega el mundo*, sino que se lo pone en suspensión, para efectos de la actitud científica, con el fin de dejar de lado toda preconcepción o juicio y así *tematizar* y aproximarse al fenómeno que se estudiará *en sí mismo* y en cuanto sí mismo.

Análogamente, podemos pensar la relación entre las exigencias del mundo o, en palabras de Husserl, ‘el mundo ahí delante’, y el mundo educativo. Los jóvenes van a la escuela, y también a la universidad, porque existen demandas de la sociedad. Para el caso del bachillerato, dichas demandas serían, en el mejor de los casos, conocer la cultura universal, comprender las matemáticas, las ciencias, la lengua, la historia, los deportes, etc.; es decir, estar “incorporado” cultural, científica e —idealmente— moralmente en la sociedad. Los jóvenes que acuden a la educación superior también forman parte de un entramado de demandas sociales: ser abogado, licenciado, ingeniero, médico, técnico... Cualquiera que sea la profesión u oficio, éste posee una teleología social funcional.

9 Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Trad. J. Gaos. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica 1995.

10 *Ibid.*, p. 72.

11 *Ibid.*, p. 73.

Sin embargo, ¿es el estudiante, mientras es estudiante, un funcionario de la sociedad? O, ¿debería atravesar un tiempo preproductivo en el que esté, verdaderamente, en un proceso de *formación*? Podríamos preguntarnos, con Husserl, si el estudiante debería disponerse a asumir una ‘actitud científica’, suspendiendo —poniendo en *epojé*— los condicionamientos del ‘mundo natural entero’, a fin de acercarse al mundo abierto del conocimiento en la universidad como cosa misma. En otras palabras, ¿no debería preservarse el umbral del que hablan Simons y Masschelein entre el *afuera* de las exigencias sociales o económicas y el *adentro* del proceso de formación? ¿Cuáles son las garantías que puede ofrecer la institución educativa, como forma más o menos material del umbral que mencionan los autores, para que eso llegue a ser preservado?

Estas preguntas no sólo aplican para la suspensión del estudiante respecto de las exigencias sociales; Simons y Masschelein indican que tanto el profesor como los mismos saberes requieren cierta suspensión. “El profesor se sitúa parcialmente fuera de la sociedad o, más bien, es alguien que trabaja en un mundo no productivo, al menos no inmediatamente productivo”.¹² “Del mismo modo, el conocimiento y las habilidades aprendidas en la escuela no muestran un vínculo claro con el mundo: derivan de él, pero no coinciden con él [...] se separan de la aplicación diaria”.¹³

En términos fenomenológicos, esto correspondería a la disposición del profesor —además de la del estudiante— a asumir la *actitud científica* fenomenológica, que implica, como vimos, suspender las utilidades inmediatas y urgentes del conocimiento y reivindicar una aproximación suspendida a éste. Esto no significa, ni en el método ni en la relación conceptual que establezco aquí con la educación, que se desconozca la existencia de tales exigencias. Más aún, es deseable que, como sucede con el método fenomenológico, ello sea reivindicado, no en términos absolutos —como matiza Husserl frente a la duda universal de Descartes—, sino como un momento metódico. En particular, podríamos decir que ese ‘momento metódico’ es el que abre espacio para la formación.

Ahora bien, ¿bajo qué condiciones puede darse ese ‘momento metódico’? ¿Cómo reconocer cuándo ocurre tal momento de suspensión, de *epojé*, de puesta entre paréntesis de las exigencias o habitualidades de la vida cotidiana, que abre espacio a la formación? Bustamante¹⁴ ha indicado la tesis de que eso que aquí llamo ‘momento’ se presenta con independencia —no necesariamente *al margen*— de la educación: puede acontecer o no en el contexto educativo, del mismo modo que puede suceder (o no) en otros contextos accidentales (esto es, una experiencia significativa no planeada que vive un

12 Simons, M. – Masschelein, J., *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, op. cit., p. 33.

13 Ibid.

14 Bustamante, G., *La formación como efecto*, op. cit.

sujeto y que deja huella en su constitución subjetiva). Esto es lo que el autor denomina ‘efecto de formación’, con un carácter más bien aleatorio.

Por interesante que sea esa tesis, lo cierto es que resulta inquietante en relación con la posibilidad de la formación como proyecto democrático. Ciertamente, el surgimiento moderno de lo que hoy conocemos como ‘sistema educativo’ entraña las críticas que mencioné al inicio de este artículo, relativas a la estandarización de una subjetividad: primero ‘nacional’, actualmente ‘productiva’. No obstante, el sistema educativo, como proyecto de educación de amplio espectro poblacional, fue configurando la idea de que la educación es un derecho democrático; es decir, no una posibilidad accidental, aleatoria o —como sucedía en las formas premodernas— estamentaria, sino un horizonte configurado paulatinamente para todos los sujetos.

En esta línea de pensamiento, considerar la formación independiente de la educación —como efecto aleatorio o accidental— puede acercar la educación a la instrucción y dejar, por su parte, la formación a merced del albur de vivir o no experiencias personales significativas. Por el contrario, la formación debe estar ligada a la institucionalización que, como indica Derrida,¹⁵ supone un *adentro* y un *afuera* que garantizan el derecho;¹⁶ en este caso, el derecho a la *formación*, gracias a la estructura institucionalizada (institución educativa) de un lugar de suspensión —como momento metódico, siguiendo las reflexiones precedentes— garantizado para todos los sujetos. En consecuencia, defender la suspensión en la educación abre la posibilidad de un acceso democrático a la formación, si asumimos que ésta sucede en el momento de *epojé*, de suspensión, en el ámbito educativo.

3. Nietzsche: la tensión entre contenedor y contenido

Uno de los problemas que surgen al abordar el asunto de la *institución educativa* —especialmente en el caso de la universidad— es que la idea de institución, con su historia y su función en el elenco de instituciones sociales, posee unas aspiraciones que no parecen coincidir con la materialidad de la propia institución. Parecería que ésta tiene, en su entraña, un conflicto entre ‘contenedor’ y ‘contenido’, puesto que aspira a honrar los fines del conocimiento por sí mismo, lo que en Vargas Arbeláez¹⁷ llamamos ‘conocimiento vivo’ y que aquí denominamos ‘contenido’; pero, al mismo tiempo, la institución está determinada por el efecto instituyente heterónomo, que le impone condiciones, propósitos

15 Derrida, J., *Privilegio o del derecho a la filosofía*. Trad. C. Ávalos. Chile, UACH 2023.

16 Vargas, E. J., *Autoridad y derecho a la filosofía: Problemas de una filosofía de la universidad*, op. cit.

17 Vargas, E. J., *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario 2021.

parciales y funciones concretas orientadas a las exigencias sociales (o productivas). Esto es, está constreñida por los límites de su carácter de ‘contenedor’.

Ahora bien, si asumimos las conclusiones de la sección anterior, la institución educativa universitaria *debería* funcionar como ‘espacio de suspensión’. Humboldt,¹⁸ por ejemplo, pensaba que la universidad debía estar diseñada como un lugar libre de exigencias de todo orden y únicamente como espacio de investigación libre y autónomo; esto es, una relación de los sujetos con el conocimiento sólo en virtud del conocimiento. Sin embargo, la pretensión humboldtiana se enfrenta rápidamente con la realidad: pocos años después de la redacción de los textos programáticos de Humboldt sobre la Universidad de Berlín, Nietzsche —y otros contemporáneos suyos— pudo identificar los fallos de esa buena idea.

¿Qué dice Nietzsche sobre este asunto? En términos generales, Nietzsche espera de la educación en los establecimientos científicos superiores que retornen a una práctica de *Bildung*, ampliamente desvanecida de estas instituciones. Recordemos uno de los rasgos característicos de la *Bildung*: se trata de un proceso de autoformación, de autodireccionamiento en el camino del conocimiento.

Al inicio de la conferencia, Nietzsche espera poder “hablar del porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza en el sentido de la mayor aproximación posible al espíritu ideal que presidió su nacimiento”.¹⁹ El reclamo vehemente del filósofo joven al filósofo viejo —en la conversación que ambos personajes, creados por el autor, sostienen en un parque— va precisamente en este sentido. Por ejemplo, dice: “Durante la marcha, mi amigo le expresó claramente al filósofo que había temido que hoy, por primera vez, un filósofo le impidiera filosofar”;²⁰ a lo que el viejo le responde: “¿Cómo? ¿Usted temía que el filósofo le impidiera filosofar? Algunas veces sucede eso, ¿no lo ha experimentado usted? ¿No ha hecho usted alguna de estas experiencias en la universidad? ¿Y dice usted que ha oído conferencias filosóficas?”²¹

Nietzsche defiende una relación ‘inútil’ con el conocimiento: “¡Cuán inútiles éramos! ¡Y cuán orgullosos estábamos de ello!”.²² Esa inutilidad no implica una actitud inoficiosa ni ausencia de estudio o de práctica del conocimiento. En oposición a este deseo, Nietzsche denuncia como perniciosas

18 Humboldt, W., Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. Trad. W. Roces. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania*. Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber, Scheler, Jaspers. Prólogo de J. Llambías de Azevedo. Buenos Aires, Editorial Sudamericana 1959, pp. 209–219.

19 Nietzsche, F., Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Trad. A. Sánchez. In: editor anónimo, *La idea de la universidad en Alemania*, op. cit., pp. 221–250.

20 Ibid., pp. 235–236.

21 Ibid.

22 Ibid., p. 237.

las tendencias de la ‘cultura y de la enseñanza’, que buscan simultáneamente ensanchar y difundir, por un lado, y simplificar y debilitar, por el otro.

“Mi tesis dice así: dos opuestas tendencias igualmente perniciosas en sus efectos y que, por su fin, se unen y vienen a correr juntas, dominan en la actualidad en nuestros establecimientos de enseñanza, informados en su origen en otros fundamentos completamente distintos: en primer lugar, la tendencia a la ‘mayor extensión posible de la enseñanza’; por otra parte, la tendencia a ‘simplificarla y debilitarla’. Conforme a esta primera corriente, la enseñanza debe abarcar un círculo más extenso cada día, y por la segunda, la enseñanza se ve obligada a ceder sus pretensiones de autonomía y subordinarse a otras formas de vida, a saber: el Estado.”²³

El objeto del autor alemán es explicitar la necesidad de apartarse de la sistematicidad, la productividad y el eficientismo que han colonizado la educación. Parece desafiante esta solicitud en el contexto de la educación instruccional, pero tanto en este ámbito de la educación superior como en el de la educación científica-universitaria, la educación debe abrir espacios de formación-suspensión. En Nietzsche no sólo se trata de criticar, parafraseando sus expresiones, la explotación del hombre o la división del trabajo en la ciencia y su consecuente minoración de la cultura. El autor está abogando por una idea de establecimientos de enseñanza que invoquen una vuelta a sí mismo, a los intereses propios de formación.

En cambio, y por la ausencia sistemática del lugar de la formación en la educación, ésta enarbola la bandera de la maximización de la cultura, pero con el objeto de “estimular a cada uno para que dé el mayor rendimiento posible de ese hombre ‘courant’, formar a los individuos para que, con esta mayor suma de conocimientos y de ciencia, concurren a la tarea de sacar el mayor dinero posible y obtener el *máximo* de goces”.²⁴ En este sentido, y como se tematizó en la primera parte, la formación desaparece al tiempo que se diluye la suspensión de las exigencias, como las descritas por Nietzsche en este apartado. El estudiante es funcionario o, al menos, ‘pre-funcionario’, y el conocimiento es instrumental.

Otro tanto sucede con el fenómeno paralelo, según el autor, de simplificación de la enseñanza. Para Nietzsche, esta idea está relacionada con la hiperspecialización, producto de la correlación entre ciencia y utilidad, que tiene como efecto que, paulatinamente, la educación y la ciencia estén dedicadas a una parcela de la realidad —la parcela útil para objetivos concretos productivos— y no al universo posible del conocimiento. “Este sabio especializado es comparable al obrero de la fábrica que durante toda su vida no ha hecho otra

23 Ibid., pp. 226–227.

24 Ibid., p. 240.

cosa que tornillos o piezas para un determinado instrumento o máquina, en cuya tarea, efectivamente, ha adquirido gran pericia”.²⁵

En este caso, al estudiante, al científico o al profesional no llega nunca a presentársele el horizonte de mundos posibles (y de yoés posibles) que, en cambio, sí puede abrir la suspensión. Este ejercicio, en el campo educativo, pone entre paréntesis su subjetividad como ‘pre-funcionario’ o como funcionario de la sociedad. En ausencia de esta tarea de suspensión en la educación, el sujeto permanece en una habitualidad —como lo mencionábamos antes— frente a la cual no tendrá opciones, ni en el sistema educativo ni en el sistema laboral. Lo que le queda, podríamos decir, es la suerte de ‘experiencias significativas’ (*à la* Bustamante) que le muestren otro mundo posible, otra subjetividad posible.

4. Conclusión

No quiero proceder con ingenuidad respecto al compromiso de la universidad con la sociedad. Eso es indispensable y es exigible. Es más, sobre la relación entre universidad y sociedad hay amplia bibliografía, que se traduce tanto en reflexiones teóricas como en documentos de política pública²⁶. Desde la explicitación de esta exigencia —a partir de la Reforma de Córdoba de 1918—, la universidad no puede funcionar sólo como un espacio de suspensión.

El esfuerzo por explicitar la relación universidad-sociedad ha sacrificado la función de formación que hace posible la suspensión, aunque ésta se entienda, siguiendo las indicaciones fenomenológicas, como momento metódico. La suspensión abre el espacio para la formación, en el sentido de condición de posibilidad para abrirse a lo otro, abrirse a mundos posibles y no solo atender el mundo tal cual es.

La educación es, pensada desde la dimensión institucional, ‘contenedor’, es decir, una estructura social-institucional; pero, al mismo tiempo, comporta un ‘contenido’ de la formación que, siguiendo estas reflexiones, exige algún nivel de suspensión. La dimensión institucional supone la incorporación de fines objetivables en la vida de la sociedad; lo que, con Husserl, podríamos llamar el mundo ‘para nosotros ahí delante’. Pero, como proyecto democrático, debería exponer el compromiso con mundos posibles (no sólo el ahí delante) que estén al alcance de todos los sujetos por vía de la educación. Está, entonces, en tensión constante entre los fines de la formación —en suspensión— y las exigencias sociales.

25 Ibid., p. 242.

26 Véase, por ejemplo, Chotaš, J. – Prázný, A. – Hejduk, T. (eds.), *Moderní univerzita. Ideál a realita* [Una universidad moderna. Ideal y realidad]. Praha, Filosofía 2015. Nota de los editores.