




Filosofía de la angustia y universidad: la razón vital frente a la crisis del conocimiento

Héctor J. Fasoli

Pontificia Universidad Católica Argentina (hector_fasoli@uca.edu.ar)

 <https://orcid.org/0000-0003-1688-0092>

Recibido: 28/02/2026 / Aceptado: 16/03/2026 / Publicado: 13/06/2026

Para citar este artículo:

Fasoli, H. J. (2026). Filosofía de la angustia y universidad: la razón vital frente a la crisis del conocimiento. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 13(25), 39-56.
<https://doi.org/10.63314/BQXM8198>

Resumen

Este artículo examina la transformación contemporánea de la universidad a partir de la noción de “filosofía de la angustia”, caracterizada por la obsolescencia del saber, la autoexigencia permanente y la inestabilidad del sujeto académico. Mediante un enfoque teórico que integra filosofía existencial, psicoanálisis y crítica social, se analizan el Proceso de Bolonia y la Educación Basada en Competencias como factores estructurales de esta configuración. Se sostiene que la crisis actual de la universidad expresa una pérdida de sentido en la relación entre conocimiento y existencia. Finalmente, se propone la razón vital de Ortega y Gasset como categoría para reorientar la función universitaria más allá de la lógica instrumental.

Palabras clave: filosofía de la angustia, universidad, razón vital, educación basada en competencias, crisis del conocimiento

Filosofia da angústia e universidade: a razão vital diante da crise do conhecimento

Resumo

Este artigo examina a transformação contemporânea da universidade a partir da noção de “filosofia da angústia”, caracterizada pela obsolescência do saber, a autoexigência permanente e a instabilidade do sujeito acadêmico. Por meio de uma abordagem teórica que integra filosofia existencial, psicanálise e crítica social, analisam-se o Processo de Bolonha e a Educação Baseada em Competências como fatores estruturais dessa configuração. Sustenta-se que a crise atual da universidade expressa uma perda de sentido na relação entre conhecimento e existência. Por fim, propõe-se a razão vital de Ortega y Gasset como categoria para reorientar a função universitária para além da lógica instrumental.

Palavras-chave: filosofia da angústia, universidade, razão vital, educação baseada em competências, crise do conhecimento



Philosophy of anxiety and the university: vital reason facing the crisis of knowledge

Abstract

This article examines the contemporary transformation of the university through the notion of a “philosophy of anxiety,” characterized by the obsolescence of knowledge, permanent self-demand, and the instability of the academic subject. Using a theoretical approach that integrates existential philosophy, psychoanalysis, and social critique, it analyzes the Bologna Process and Competency-Based Education as structural drivers of this configuration. It argues that the current crisis of the university expresses a loss of meaning in the relationship between knowledge and existence. Finally, it proposes Ortega y Gasset’s notion of vital reason as a concept to reorient the university beyond an instrumental logic.

Keywords: philosophy of anxiety, university, vital reason, competency-based education, crisis of knowledge

Introducción

En las últimas décadas, la universidad ha experimentado transformaciones profundas que han modificado no solo su estructura institucional, sino también la forma en que el sujeto se relaciona con el conocimiento. La creciente centralidad de la empleabilidad, la expansión de la Educación Basada en Competencias y los procesos de estandarización asociados a la globalización académica han reconfigurado el sentido mismo de la formación superior. En este contexto, el saber tiende a ser concebido como un recurso instrumental, susceptible de actualización permanente, más que como un ámbito de comprensión orientado a la formación integral de la persona.

Este artículo propone interpretar estas transformaciones a partir de la noción de “filosofía de la angustia”, entendida como una forma histórica específica de relación con el conocimiento caracterizada por la percepción de su caducidad estructural, la exigencia de actualización continua y la consecuente inestabilidad del sujeto académico. A diferencia de la angustia existencial clásica —que en la tradición filosófica ha sido pensada como apertura a la libertad o a la autenticidad—, esta configuración contemporánea se presenta como una experiencia ligada a la precariedad del saber y a la autoexigencia permanente.

El objetivo del trabajo es doble. Por un lado, reconstruir el marco conceptual que permite comprender esta transformación, articulando aportes de la filosofía existencial, el psicoanálisis y la crítica social contemporánea. Por otro, analizar el papel que han desempeñado procesos como la Declaración de Bolonia y la difusión del paradigma de competencias en la configuración de esta nueva relación entre sujeto y conocimiento, con especial atención a sus efectos en el contexto latinoamericano.

A partir de este enfoque, se sostiene que la crisis actual de la universidad no puede reducirse a un problema técnico o institucional, sino que debe ser entendida como una crisis de sentido que afecta a la relación entre conocimiento y existencia. En este marco, la noción de razón vital, desarrollada por Ortega y Gasset, se presenta como una clave para

repensar la función de la universidad más allá de la lógica de la estandarización y el rendimiento.

Marco Teórico

La noción de angustia ha ocupado un lugar central en la filosofía moderna y contemporánea, funcionando como categoría que revela la estructura misma de la subjetividad y su relación con el mundo. En Søren Kierkegaard, la angustia (*Angst*) no es un mero estado psicológico, sino el vértigo de la libertad: la experiencia de la posibilidad abierta que enfrenta al individuo consigo mismo y con la responsabilidad de su existencia. En el concepto de la angustia (1844/1980), Kierkegaard describe este fenómeno como el “mareo” que produce la infinitud de las posibilidades éticas y espirituales. Lejos de ser solo sufrimiento, la angustia es condición de posibilidad del “salto de fe” y de la auténtica subjetividad; revela la finitud humana y la necesidad de un suelo trascendente ante el abismo de la elección.

Martin Heidegger profundiza esta dimensión ontológica en *Ser y tiempo* (1927/1996). La angustia aparece como el estado de ánimo fundamental que despoja al *Dasein* de sus referencias cotidianas y lo confronta con la nada y con su ser-para-la-muerte. No se trata de miedo ante un objeto determinado, sino de una inquietud ante la posibilidad radical de la existencia. La angustia, para Heidegger, tiene un carácter revelador: llama al *Dasein* a la autenticidad (*Eigentlichkeit*), a asumir su proyecto propio más allá de la “cotidianidad” y del “se” impersonal. En ambos pensadores, la angustia conserva un potencial positivo: abre un horizonte de trascendencia o de resolución auténtica.

Jacques Lacan, en su *Seminario 10* (1962-1963/2004), ofrece una lectura estructural que complementa y complejiza estas perspectivas. Para Lacan, la angustia es “el afecto que no engaña”: surge cuando algo irrumpe en el lugar del objeto *a* (causa del deseo), particularmente en relación con el deseo del Otro. A diferencia del miedo (que tiene un objeto), la angustia se produce ante la falta de la falta, cuando el Otro se hace demasiado presente o invasivo. Lacan revisita además el estadio del espejo, señalando cómo la ilusión de completitud y transparencia que genera la imagen especular es frágil y genera angustia cuando falla.

En el contexto contemporáneo, Byung-Chul Han reinterpreta esta experiencia existencial en términos sociales y culturales. En obras como *La sociedad del cansancio* (2010/2021) y *La sociedad del burnout* (2015), Han argumenta que la angustia ya no proviene principalmente de la prohibición o de un “otro” represivo (como en la sociedad disciplinaria foucaultiana), sino de la positividad excesiva y de la autoexigencia ilimitada. En la “sociedad del rendimiento” (*Leistungsgesellschaft*), el sujeto se convierte en empresario de sí mismo: ya no obedece un mandato externo, sino que se autoexplota en nombre de la optimización permanente, la eficiencia y el éxito. Esta dinámica genera una fatiga crónica, ansiedad y depresión que Han denomina *burnout*. El imperativo ya no es “¡Obedece!”, sino “¡Puedes hacerlo todo! ¡Debes rendir al máximo!”. La positividad excesiva —que rechaza lo negativo,

la lentitud, el fracaso o lo inútil— satura al sujeto y lo deja sin lenguaje para nombrar su malestar. La queja se interpreta como falta de resiliencia o de empleabilidad.

Estas perspectivas filosóficas y psicológicas iluminan con particular fuerza la transformación del ámbito universitario. La universidad, tradicionalmente concebida como *universitas magistrorum et scholarum* —una comunidad orientada a la búsqueda desinteresada de la verdad y a la formación integral de la persona—, aparece hoy atravesada por dinámicas que erosionan su unidad interna y su sentido ontológico. El paradigma de la Educación Basada en Competencias (EBC) y la lógica del Proceso de Bolonia (1999), con su énfasis en resultados de aprendizaje medibles, empleabilidad y actualización constante, contribuyen a instalar una “filosofía de la angustia” específica: no la angustia existencial clásica con su potencial liberador, sino una angustia histórica ligada a la precariedad del conocimiento y a la obsolescencia programada del yo.

Martha Nussbaum ha advertido insistentemente sobre los riesgos de esta orientación utilitarista. En *Not for Profit* (2010/2024), sostiene que una educación reducida al crecimiento económico margina las humanidades y debilita la formación de ciudadanos capaces de pensamiento crítico, empatía y deliberación democrática. Cuando la universidad prioriza competencias instrumentales, pierde su capacidad de cultivar mentes libres y de resistir las fuerzas que reducen al ser humano a un recurso productivo.

En una línea convergente, Nuccio Ordine defiende en *La utilidad de lo inútil* (2013) el valor intrínseco del conocimiento no orientado a fines inmediatos. El saber “inútil” —la literatura, la filosofía, las artes, las matemáticas puras— enriquece la vida individual y colectiva precisamente porque escapa a la lógica del intercambio y de la rentabilidad. Reducir el conocimiento a su dimensión instrumental empobrece la existencia humana y cierra el horizonte de lo posible.

Jacques Maritain, en *Education at the Crossroads* (1960), ofrece una antropología educativa profunda. Para el filósofo tomista, la educación debe estar orientada a “hacer al hombre” (*faire l’homme*), es decir, a la formación integral de la persona como un todo más que como una parte, con independencia profunda respecto de la opinión común. Maritain critica tanto la pedagogía represiva como la progresiva cuando pierden de vista que el centro es siempre la persona y que el objeto último de la enseñanza universitaria es la verdad. Advierte contra la ultraespecialización, que convierte al ser humano en “un especialista perfecto”, semejante al animal. La educación, para Maritain, debe liberar a la persona hacia su vocación contemplativa y práctica, sin subordinarla a intereses externos económicos o políticos.

Este conjunto de autores permite delinear un marco teórico en el que la crisis de la universidad no es simplemente institucional o técnica, sino profundamente filosófica: se trata de una crisis del sentido del conocimiento y de la existencia. En este punto, la noción orteguiana de razón vital resulta especialmente fecunda (Ortega y Gasset, 1923/2004). Para José Ortega y Gasset, la razón no es una facultad abstracta o pura, sino una función inseparable de la vida concreta, siempre situada en una circunstancia histórica. La universidad, en su sentido pleno, debería ser el espacio institucional donde esta razón vital

se articula, integrando conocimiento teórico, formación práctica y sentido existencial. Sin embargo, en la configuración actual, dicha razón parece desvanecerse entre dos formas de soledad: la soledad en la masa (homogeneización estandarizada propia de la educación de masas) y la soledad en la angustia (repliegue instrumental ante un saber percibido como caduco y efímero).

Este planteo se articula con lo desarrollado por el propio Ortega y Gasset en *La misión de la Universidad* (1930/2001), donde sostiene que la enseñanza superior debe regirse por un principio de economía del saber: no enseñar todo lo posible, sino aquello que resulta esencial para comprender el mundo y orientarse en él. Esta selección de lo necesario se opone tanto a la erudición dispersa como a la fragmentación instrumental contemporánea.

En contextos latinoamericanos, esta crisis adquiere tonalidades específicas. Hugo Aboites ha analizado cómo las lógicas de evaluación estandarizada y el Proyecto Tuning de competencias —transferencia del Proceso de Bolonia a América Latina— funcionan como instrumentos de reconfiguración mercantil de la educación superior (Beneitone et. al., 2007). Lejos de ser una mera adaptación, implican la imposición de un “pensamiento único” de competencias, la fragmentación de la formación, la mayor influencia empresarial y la erosión de la autonomía universitaria y del papel central de profesores y estudiantes como actores transformadores. La evaluación se convierte así en “punta de lanza” de una concepción diferente de la educación, alineada con mitos del mercado, la tecnología y la medición cuantitativa.

Complementariamente, la obra de Enrique Moreno y de los Arcos (1999) invita a recuperar la distinción histórica entre modelos universitarios. El modelo napoleónico, más profesionalizante y estatal, y el modelo humboldtiano, centrado en la investigación desinteresada y la formación integral (*Bildung*), ofrecen elementos para comprender cómo la actual deriva competencial se acerca más a una versión extrema del primero, descuidando la dimensión contemplativa y crítica del segundo.

En síntesis, el marco teórico aquí esbozado articula la tradición existencial (Kierkegaard, 1844/1980; Heidegger, 1927/1996), la lectura estructural lacaniana, la crítica social contemporánea (Han 2015, 2021), la filosofía de la educación integral (Maritain, 1960; Nussbaum, 2010/2024; Ordine, 2013) y la perspectiva vital-circunstancial (Ortega y Gasset, 1923/2004, 1930/2001), enriquecida con análisis latinoamericanos (Aboites, 2021; Moreno y de los Arcos, 1999). Desde esta constelación conceptual se propone interpretar la transformación universitaria actual como la emergencia de una “filosofía de la angustia”: una forma histórica de relación con el saber marcada por la precariedad, la autoexplotación y la pérdida de arraigo ontológico. Este marco no solo diagnostica la crisis, sino que abre la posibilidad de repensar la universidad como espacio de razón vital y de recuperación del sentido.

Aportes a una genealogía de la transformación: Bolonia y el paradigma de competencias

El Proceso de Bolonia constituye uno de los puntos de inflexión más significativos en la configuración contemporánea de la educación superior. Iniciado formalmente con la Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999, firmada por los ministros de educación de 29 países europeos, este proceso buscaba crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) más comparable, compatible y coherente. Sus objetivos declarados eran ambiciosos: adoptar un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y equivalentes (estructurado en dos ciclos principales: grado y posgrado), establecer un sistema común de créditos (el European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS), promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, fomentar la cooperación en garantía de calidad y potenciar la dimensión europea de la educación superior.

Aunque presentado como una reforma técnica y modernizadora frente a modelos supuestamente “enciclopedistas” obsoletos, el Proceso de Bolonia introdujo en la práctica un cambio paradigmático profundo: el desplazamiento del centro de gravedad del saber hacia las competencias y la empleabilidad. El concepto de “competencia”, desarrollado posteriormente en proyectos como Tuning, se define como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permiten al egresado actuar de manera efectiva en contextos reales y complejos. Ya no se valora primordialmente el conocimiento por su verdad intrínseca, su coherencia interna o su inserción en una tradición intelectual, sino por su aplicabilidad inmediata, su capacidad de transferencia y su alineación con demandas laborales cambiantes.

Esta reorientación implica una fragmentación del saber en unidades discretas, evaluables y actualizables. El currículo se organiza en torno a resultados de aprendizaje medibles, rúbricas estandarizadas y portafolios de competencias. El crédito ECTS, que cuantifica no solo las horas de clase sino el trabajo autónomo del estudiante (aproximadamente 25-30 horas por crédito), refuerza esta lógica de eficiencia y rendición de cuentas (*accountability*). Lo que en su origen respondía a la necesidad de facilitar la movilidad y la inserción laboral en un mercado europeo unificado, se tradujo progresivamente en una racionalidad instrumental que subordina la misión formativa de la universidad a criterios externos de productividad y adaptabilidad.

En América Latina, la adopción de estas lógicas ha sido desigual pero con efectos estructurales similares. A través del Proyecto Tuning América Latina (iniciado alrededor de 2004-2005), el paradigma de competencias se extendió como una adaptación del Proceso de Bolonia. Lejos de ser una mera actualización técnica, implica la imposición de un “pensamiento único” de competencias que fragmenta la formación, aumenta la influencia de lógicas empresariales y erosiona la autonomía universitaria. La evaluación estandarizada y la medición cuantitativa se convierten en mecanismos que alinean la universidad con los “mitos” del mercado, la tecnología y la eficiencia, reduciendo su capacidad crítica y su papel como actor social transformador. En este marco, el Proceso de Bolonia puede interpretarse

como una consecuencia de la globalización académica, en la medida en que tiende a configurar a las universidades como unidades funcionales de un sistema orientado a la producción de profesionales.

En definitiva, el proceso unificador tiene un efecto homogeneizante, que desplaza la función central de la universidad: la formación de ciudadanos, desarrollados culturalmente para estar a la altura de su tiempo y ser líderes de la sociedad.

Esta genealogía no puede comprenderse sin recuperar la distinción histórica entre modelos universitarios. La distinción entre modelo napoleónico y humboldtiano no debe entenderse como una oposición absoluta, sino como tradiciones que han coexistido históricamente con funciones diferenciadas. Sin embargo, la deriva contemporánea tiende a radicalizar los aspectos más instrumentales del primero, en detrimento de la dimensión contemplativa y formativa del segundo.

El Proceso de Bolonia, con su énfasis en competencias y empleabilidad, representa una radicalización antiuniversitaria del primero, menoscabando la dimensión crítica y existencial del segundo. La universidad deja de ser un espacio de *universitas* —comunidad de saberes integrados— para aproximarse a una institución de certificación de “operarios expertos” adaptados a las necesidades coyunturales del mercado. Así, la lógica de Bolonia anula el yo; la individualidad debe, no ya alcanzar estándares, sino estandarizarse.

Desde esta perspectiva, puede identificarse una triple dimensión mercantilista: en primer lugar, un mercado laboral que orienta la formación hacia la producción de “capital humano”; en segundo lugar, un mercado de consumo académico en el que el estudiante es concebido como cliente; y, finalmente, una lógica instrumental que evalúa la universidad en términos de eficiencia y rentabilidad.

Cuando el saber se fragmenta en competencias efímeras y el currículo se orienta a una actualización permanente, se inculca en el estudiante la convicción de que lo aprendido hoy será obsoleto mañana. La universidad, que debería ofrecer un “hogar ontológico” (un suelo firme de referentes perennes), se convierte en un espacio de precariedad permanente: el sujeto académico queda expuesto a una individualización ansiosa (la autoexplotación descrita por Han) al mismo tiempo que se diluye en dinámicas de masificación. Surge así la doble soledad orteguiana: la soledad en la masa y la soledad en la angustia ante un saber sin arraigo.

En síntesis, la genealogía de la transformación universitaria iniciada con Bolonia no es solo una reforma estructural. Es una mutación antropológica y filosófica que redefine la relación del sujeto con el conocimiento. Al desplazar el *telos* universitario —la búsqueda desinteresada de la verdad y la formación integral— hacia una racionalidad instrumental centrada en competencias y empleabilidad, se instaura una dinámica donde el conocimiento se vuelve producto caduco y el yo intelectual se vuelve volátil y precario. Esta deriva, acentuada en contextos latinoamericanos por procesos de evaluación externa y adaptación al Proyecto Tuning, profundiza la crisis de sentido diagnosticada en el marco

teórico y prepara el terreno para la emergencia de la “filosofía de la angustia” como experiencia estructural de la existencia universitaria contemporánea.

Masificación y soledad: la paradoja contemporánea

El proceso descrito se ve reforzado, paradójicamente, por el acceso masivo a la educación superior. La expansión del acceso a la universidad es, sin duda, un logro democrático e indiscutible de las últimas décadas, especialmente en países latinoamericanos donde históricamente el acceso fue restringido a élites. Sin embargo, esta masividad plantea desafíos profundos en términos de calidad, sentido y cohesión interna. Aquí resulta crucial distinguir entre educación masiva y masificación de la educación.

La educación masiva se refiere al acceso amplio y democratizado a niveles superiores de formación sin que ello implique necesariamente una pérdida de rigor o singularidad. Puede ser compatible con la excelencia cuando se preservan recursos adecuados, atención personalizada y diversidad de trayectorias, sosteniendo cuerpos docentes de calidad. En cambio, la educación de masas implica una homogeneización estandarizada que reduce la singularidad del proceso educativo. Se trata de una lógica donde “a la masa no se la educa, se la hace funcional” para fines predeterminados —ya fueran en otro tiempo movimientos políticos totalitarios, ya sea hoy el mercado laboral y las demandas de productividad—. Las rúbricas uniformes, los aprendizajes por proyectos estandarizados y las evaluaciones basadas en competencias tienden a desatender la originalidad y el pensamiento disruptivo auténticos, favoreciendo la conformidad y la adaptabilidad, lo que en ocasiones conduce a formas de ‘falsa originalidad’, donde la restricción a bibliografía reciente favorece la reiteración de ideas ya desarrolladas en la tradición.

En este sentido, uno de los aspectos más paradójicos de la transformación universitaria contemporánea es la coexistencia simultánea de dos procesos aparentemente contradictorios: la masificación sin precedentes de la educación superior y la creciente experiencia de soledad del sujeto académico. Lejos de anularse, estos fenómenos se refuerzan mutuamente, configurando una de las expresiones más visibles de la “filosofía de la angustia” que caracteriza nuestra época. La universidad actual produce, al mismo tiempo, multitudes de estudiantes y una profunda atomización subjetiva.

Lo que antes era un privilegio de élites se ha convertido, en muchos países, en una realidad accesible para sectores cada vez más amplios de la población. Sin embargo, esta expansión cuantitativa no ha ido acompañada de una transformación equivalente en la calidad de la experiencia formativa. Por el contrario, ha generado una dinámica de masificación de la educación que tiende a la homogeneización y al anonimato, en contraste con una genuina educación masiva que podría preservar la excelencia y la atención a la singularidad.

En la masificación de la educación (educación de la masa), el estudiante deja de ser percibido como un sujeto único con una trayectoria intelectual propia para convertirse en parte de una unidad estadística: un número en un aula virtual o presencial sobrecargada, un dato en las métricas de retención y graduación, un perfil en las plataformas de gestión del

aprendizaje. Esta masificación produce una forma específica de soledad en la masa. El sujeto forma parte de una multitud, asiste a las mismas clases, responde a las mismas rúbricas y persigue objetivos estandarizados de competencias, pero carece de vínculos significativos que articulen su experiencia formativa. La interacción se reduce frecuentemente a foros digitales obligatorios, trabajos grupales instrumentales o evaluaciones estandarizadas que premian la conformidad más que la originalidad. Como resultado, el estudiante se siente simultáneamente rodeado y solo: integrado en un sistema, pero desconectado de una verdadera comunidad de saber.

Esta “soledad en la masa” no es meramente psicológica. Tiene raíces estructurales en el modelo por competencias ya mencionado. Cuando el currículo se organiza en torno a resultados de aprendizaje medibles y a la adquisición de habilidades transferibles, la formación tiende a priorizar la funcionalidad colectiva sobre el desarrollo intelectual individual. El trabajo grupal, tan promovido en las rúbricas contemporáneas, pierde potencia cuando los participantes carecen de un bagaje conceptual sólido previo. En lugar de potenciar el aprendizaje a través de la interacción entre sujetos preparados, se convierte muchas veces en una simulación de colaboración que oculta la fragmentación real del saber.

Paralelamente, la lógica de la competencia y la autoexigencia genera una segunda forma de soledad, más íntima y corrosiva: la soledad en la angustia. Aquí el sujeto se enfrenta a sí mismo como un proyecto inacabado, constantemente evaluado, medido y expuesto al riesgo de quedar obsoleto. Inspirado en la sociedad del rendimiento descrita por Byung-Chul Han, el estudiante (y luego el académico y el profesional) se convierte en empresario de sí mismo. Ya no hay un “otro” represivo externo que imponga límites; en su lugar, el imperativo es interno y totalizante: la optimización constante. Esta autoexigencia ilimitada produce una angustia que no proviene del miedo a un peligro concreto, sino de la presión permanente por mantener el ritmo de actualización y productividad.

En términos lacanianos, esta soledad en la angustia surge cuando el Otro (las demandas difusas del mercado, las métricas de acreditación, los indicadores de empleabilidad) se hace excesivamente presente, invadiendo el espacio de la falta constitutiva. La universidad, convertida en espejo que refleja la imagen ideal del sujeto competente y adaptable, genera una ilusión de transparencia que, al fallar, deja al individuo confrontado con su propia precariedad. La universidad deja de funcionar como el Gran Otro (A) para desplazarse hacia el registro del pequeño otro (a), es decir, una instancia especular más que simbólica. No hay “salto de fe” kierkegaardiano ni resolución auténtica heideggeriana; solo una optimización interminable que agota sin redimir.

Estas dos formas de soledad —la soledad en la masa y la soledad en la angustia— no se excluyen, sino que se refuerzan dialécticamente. La masificación proporciona el escenario estructural para la individualización ansiosa. Cuanto más se diluye el sujeto en dinámicas colectivas estandarizadas, más se ve obligado a afirmarse a través de su rendimiento personal diferenciado. La masa no disuelve la angustia; la intensifica al eliminar los espacios de reconocimiento genuino y de diálogo profundo. A su vez, la angustia individual no

conduce al aislamiento absoluto, sino a una inserción insegura e inestable en sistemas que demandan rendimiento continuo: el estudiante angustiado sigue participando, entregando trabajos, acumulando créditos, pero lo hace desde una posición defensiva y calculadora. Desaparece el saber como deseo; solo es conocer superficialmente para resolver un problema concreto.

La universidad debería ser el espacio privilegiado donde la razón vital orteguiana se articula, integrando conocimiento, formación y sentido existencial en una comunidad de profesores y estudiantes. Sin embargo, en la configuración actual, dicha razón se ve amenazada precisamente por la doble soledad: en la masa se pierde el arraigo compartido; en la angustia se pierde la posibilidad de un proyecto auténtico que trascienda la mera supervivencia competitiva. El resultado es una subjetividad fragmentada, capaz de funcionar en sistemas de competencias pero cada vez menos capaz de habitar el mundo con profundidad y libertad. La universidad deja de proveer conocimientos para que el futuro profesional posea una visión completa del mundo; muchísimo menos una cosmovisión.

Esta dinámica no es inevitable. La verdadera educación masiva —a diferencia de la educación de masas— podría combinar el acceso amplio con la preservación de espacios de singularidad: tutorías personalizadas, seminarios reducidos, tiempos lentos de lectura y reflexión, y comunidades intelectuales genuinas. Para ello será necesario aplicar el Principio de Economía de la Enseñanza del mismo Ortega y Gasset (1930/2001): poda inevitable dejando principalmente lo permanente, las bases insustituibles del conocimiento, “lo inevitable”, exactamente en forma opuesta a lo que se hace ahora, donde disminuye la cantidad de horas de formación básica, reemplazadas por un sinnúmero de asignaturas superficiales con carga horaria excesiva, con un criterio inflacionario que contradice el propósito de disminuir la duración de las carreras. El criterio ortegano exige repensar la universidad no como una fábrica eficiente de competencias, sino como una *universitas* que acoge la paradoja de la masificación sin sacrificar la formación integral de cada persona.

En este sentido, experiencias pedagógicas como las desarrolladas en ciertas tradiciones europeas —entre ellas las denominadas Escuelas de Hamburgo— han mostrado la posibilidad de articular formación rigurosa, autonomía intelectual y sentido comunitario, evitando tanto la homogeneización como la fragmentación del saber (Roith et al., 2022).

En definitiva, la coexistencia de masificación y soledad constituye una de las manifestaciones más elocuentes de la “filosofía de la angustia”. Solo reconociendo esta paradoja será posible diseñar reformas que no multipliquen la homogeneización ni la autoexplotación, sino que restituyan a la universidad su capacidad de ofrecer un suelo común desde el cual cada sujeto pueda construir su propia razón vital.

La filosofía de la angustia: definición y desarrollo

En el marco de las transformaciones analizadas, proponemos entender la “filosofía de la angustia” como una forma histórica específica de relación con el conocimiento y con uno

mismo. No se trata de una categoría abstracta o universal, sino de una configuración existencial propia de la universidad contemporánea, moldeada por el paradigma de competencias, la lógica de Bolonia y la dinámica de la sociedad del rendimiento. Esta filosofía se caracteriza por tres rasgos estructurales que se refuerzan mutuamente: la caducidad estructural del saber, la ansiedad cognitiva y la pérdida de profundidad. A diferencia de la angustia existencial clásica —el vértigo kierkegaardiano ante la posibilidad infinita o la llamada heideggeriana a la autenticidad—, aquí la angustia no abre horizontes de libertad o trascendencia, sino que constriñe al sujeto a una precariedad permanente. No es el abismo de la elección ética, sino la presión continua ante un suelo que se deshace.

1. Obsolescencia estructural del saber. El primer rasgo consiste en la percepción del conocimiento como inherentemente transitorio y programadamente caduco. En el modelo universitario actual, el saber ya no se concibe como un patrimonio acumulativo que se integra a una tradición viva, sino como un recurso que debe renovarse con frecuencia para mantener su valor de cambio. La “actualización constante” deja de ser un complemento para convertirse en imperativo ontológico: lo aprendido hoy amenaza volverse irrelevante mañana.

Esta obsolescencia no es un efecto colateral accidental, sino una consecuencia lógica del desplazamiento hacia competencias definidas en contextos cambiantes. Cuando el currículo se organiza en torno a resultados de aprendizaje medibles y a la adaptabilidad laboral, el énfasis recae en la capacidad de respuesta rápida más que en la comprensión profunda o en el diálogo transgeneracional con la tradición. El estudiante internaliza que el valor de su formación reside menos en su arraigo en un cuerpo de conocimiento coherente que en su capacidad de ser reemplazado o mejorado por nuevas versiones.

Esta dinámica genera una inestabilidad existencial particular. El sujeto ya no puede construir su identidad intelectual sobre un suelo firme de saberes relativamente estables; en su lugar, vive en un presente perpetuo donde cada adquisición lleva inscrita su fecha de caducidad. Como consecuencia, la relación con el saber cambia de significancia: se aprende no para habitar el mundo con mayor comprensión, sino para no quedar excluido de él. La universidad, que históricamente ofrecía un “hogar ontológico” —un espacio donde el pensamiento podía demorarse y madurar—, se transforma en un entorno de tránsito acelerado. La universidad que refleja instantáneamente las demandas del mercado reemplaza al modelo que orientaba hacia la verdad; en ese reflejo, el sujeto se ve a sí mismo como un capital humano siempre en riesgo de depreciación.

Esta obsolescencia programada afecta también la dimensión temporal de la existencia. El tiempo del aprendizaje deja de ser un tiempo de maduración lenta para convertirse en un tiempo de urgencia y renovación forzada. El estudiante (y luego el profesional) vive bajo la amenaza constante de quedar “desactualizado”, una amenaza que no proviene de un enemigo externo sino de la propia lógica del sistema en el que se forma. Surge así una angustia sin dramatismo heroico: una angustia gris, cotidiana, que se manifiesta en la sensación difusa de que nada de lo que se construye es verdaderamente duradero.

2. Ansiedad cognitiva. El segundo rasgo es la ansiedad cognitiva que deriva de la obligación de adquirir y demostrar competencias de manera continua. En la sociedad del rendimiento descrita por Byung-Chul Han, el imperativo ya no es la obediencia a una norma externa, sino la autoexplotación voluntaria. Aplicada al ámbito universitario, esta lógica convierte el proceso formativo en una carrera sin meta fija: siempre hay una nueva competencia que adquirir, una nueva certificación que obtener, un nuevo indicador de empleabilidad que mejorar.

Esta ansiedad no se reduce a un estrés puntual por exámenes o plazos. Se trata de una ansiedad estructural que impregna la relación misma con el saber. El estudiante aprende a relacionarse con el conocimiento de forma instrumental, orientada más a la supervivencia competitiva que a la comprensión desinteresada. Cada curso, cada proyecto, cada rúbrica se vive como una prueba de que uno todavía “sirve” en el mercado futuro. La positividad excesiva del sistema —que celebra la flexibilidad, la resiliencia y la innovación constante— impide reconocer el malestar: quejarse de la sobrecarga equivale a admitir una “falta de adaptabilidad” o una “baja empleabilidad”.

Aquí cobra relevancia la distinción lacaniana entre angustia y miedo. Mientras el miedo tiene un objeto identificable, la angustia surge cuando el Otro (en este caso, las demandas difusas del mercado, las métricas de acreditación y las expectativas de productividad) se hace demasiado presente, invadiendo el espacio de la falta constitutiva. La universidad devuelve una imagen idealizada del sujeto competente y actualizado; cuando esa imagen no se alcanza o se vuelve inalcanzable, emerge la angustia ante la falta de la falta: no hay espacio para el deseo propio porque el sistema ya prescribe qué se debe desear (más competencias, más actualización, más empleabilidad). En el mismo sentido, el saber deja de ser objeto de deseo por sí mismo, sino medio para el progreso social y económico. En ese contexto, la universidad, donde debería desarrollarse el conocimiento superior, deja de ser modelo para la sociedad para transformarse en una imagen distorsionada por demandas ocasionales externas. Lo que cambian no es el saber sino la necesidad de conocimientos puntuales que se necesitan en un momento determinado.

El resultado es una subjetividad agotada que se autoexige sin límite externo claro. El *burnout* no aparece como fracaso individual, sino como patología sistémica de una formación que convierte la vida intelectual en una serie interminable de pruebas de rendimiento. En este contexto, la “filosofía de la angustia” se vuelve una filosofía práctica: el sujeto aprende a vivir en estado de alerta cognitiva permanente, donde el reposo intelectual o la contemplación se perciben como lujo, como pérdida de tiempo o como riesgo.

3. Pérdida de profundidad. El tercer rasgo es la erosión progresiva de la profundidad del conocimiento. La fragmentación del saber en unidades discretas, evaluables y transferibles dificulta la articulación de visiones integradoras. El saber profundo —aquel que permite comprender fundamentos, conexiones transdisciplinarias y contextos históricos— es desplazado sistemáticamente por habilidades operativas y “pensamiento lateral” (De Bono, 1967) aplicado a problemas definidos de

antemano. Pero el pensamiento lateral tiene sentido con la existencia del pensamiento lineal; sin linealidad es todo bifurcación continua y, por lo tanto, caos.

Esta pérdida no es solo cognitiva, sino antropológica. Cuando el currículo privilegia el “saber cómo” en contextos prácticos inmediatos, se reduce el espacio para el “saber qué” y, sobre todo, para el “saber por qué”. Las humanidades y las disciplinas básicas que exigen tiempo de maduración —lectura lenta, diálogo con textos clásicos, resolución de problemas abstractos— quedan relegadas o justificadas únicamente por su contribución instrumental a competencias transversales. El resultado es un sujeto formado para resolver problemas definidos por otros, pero menos capacitado para cuestionar los marcos mismos en los que esos problemas se plantean.

Esta superficialidad forzada agrava la angustia porque priva al individuo de referentes permanentes con los que construir una identidad intelectual sólida. Sin profundidad, el saber no ofrece resistencia a la fragmentación ni anclaje frente a la rápida vetustez. El sujeto queda arrojado a un mundo de información abundante pero de comprensión escasa, donde la sobrecarga digital y la dictadura de la actualidad bibliográfica (protocolos que desaconsejan citar fuentes anteriores a cinco o diez años) rompen el hilo de la tradición. La razón vital orteguiana —esa razón situada en la circunstancia concreta que integra conocimiento y existencia— se ve amenazada: en lugar de articularse en la universidad como comunidad de saber, se disuelve entre la homogeneización de la educación de masas y la individualización ansiosa de la competencia perpetua.

En síntesis, la “filosofía de la angustia” no es una mera suma de malestares psicológicos, sino una configuración histórica de la subjetividad universitaria. Sus tres rasgos —obsolescencia estructural, ansiedad cognitiva y pérdida de profundidad— se entrelazan para producir una experiencia en la que el conocimiento deja de ser fuente de orientación y estabilidad para convertirse en fuente de precariedad permanente. Frente a la angustia clásica, que contenía un llamado a la libertad o a la autenticidad, esta angustia contemporánea es silenciosa y productivista: no invita al salto o a la resolución, sino a la optimización interminable y a la autoexplotación voluntaria.

Reconocer esta filosofía como tal es el primer paso para resistirla. Solo recuperando el valor de saberes no inmediatamente útiles, de tiempos lentos de maduración y de una universidad que funcione como modelo y estímulo para el saber profundo, será posible restituir al saber su capacidad de ofrecer un suelo firme desde el cual habitar el mundo con mayor libertad y sentido.

Razón vital y eclipse de la *universitas*

En este contexto, la noción de razón vital, desarrollada por José Ortega y Gasset, adquiere una relevancia particular y, a la vez, una urgencia diagnóstica. Para Ortega, la razón no es una facultad abstracta o puramente lógica que opera al margen de la existencia concreta. Es, por el contrario, una función de la vida misma: pensar es siempre pensar desde una circunstancia, en relación con un mundo que interpela al sujeto y le exige dar cuenta de sí.

La razón vital es, pues, razón histórica y encarnada, inseparable de la biografía individual y de la circunstancia colectiva. No se limita a describir el mundo; lo interpreta para transformarlo y, al hacerlo, construye sentido.

La universidad, en su concepción clásica, puede entenderse precisamente como el espacio institucional privilegiado de esta razón vital. No se trata solo de un lugar donde se transmiten conocimientos, sino de un ámbito en el que el saber se integra en un proyecto de vida. Allí, el estudiante y el profesor no se enfrentan a información fragmentada, sino a un horizonte común de verdad que permite articular conocimiento, vocación y existencia. La *universitas magistrorum et scholarum* es, en su origen medieval y moderno, la comunidad donde la razón vital encontraba su articulación institucional: un espacio de diálogo generacional, de lectura atenta, de debate libre y de formación integral que permite al individuo habitar el mundo con mayor lucidez y libertad.

Sin embargo, en la configuración contemporánea esta razón vital parece desvanecerse de manera sistemática. La masificación y la angustia operan como polos opuestos pero complementarios que disgregan su unidad interna. En la masa, la razón pierde su arraigo personal: se convierte en repetición, en adaptación mecánica a estándares externos y en homogeneización de trayectorias. El estudiante ya no piensa desde su circunstancia vital, sino dentro de un sistema de rúbricas, portafolios y resultados de aprendizaje predefinidos. La singularidad se diluye en la multitud estadística; la circunstancia personal es reemplazada por indicadores de empleabilidad y de retención. La razón, entonces, deja de ser vital para volverse funcional: un instrumento de supervivencia curricular más que una herramienta de comprensión del mundo.

En la angustia, por su parte, la razón se repliega sobre sí misma: se vuelve instrumental, defensiva y orientada exclusivamente a la supervivencia inmediata. El sujeto, convertido en empresario de sí mismo, ya no puede demorarse en la contemplación ni en el diálogo desinteresado con la tradición. Cada adquisición de conocimiento lleva inscrita su fecha de caducidad; cada reflexión debe justificarse por su aplicabilidad. La razón vital, que en Ortega se nutría de la tensión creativa entre yo y circunstancia para articular el yo totalizador, se contrae en un cálculo perpetuo de actualización y optimización. No hay espacio para el “proyecto de vida” porque el presente se consume en la urgencia de no quedar obsoleto. La angustia, lejos de ser un vértigo liberador, se transforma en una presión gris y constante que impide que la razón se eleve por encima de la mera gestión del propio capital humano.

Esta tensión puede leerse también a la luz de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1930-1934/1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso de internalización mediado por el lenguaje y la cultura, y no como la mera adquisición de habilidades aisladas. La fragmentación en competencias discretas entra así en conflicto con una concepción integral del desarrollo cognitivo.

Entre estos dos extremos —la disolución en la masa y el repliegue angustiado—, la razón vital queda suspendida, sin espacio institucional que la sostenga. La universidad deja de ser el lugar donde se articula vida y conocimiento para convertirse en una plataforma de

tránsito acelerado. Ya no es comunidad de sentido, sino sistema de certificación: un engranaje que produce perfiles competentes pero cada vez menos capaces de habitar críticamente su propia circunstancia. La *universitas* se eclipsa, pero no en una metáfora retórica: es la imagen precisa de un proceso histórico en el que la institución que debía iluminar la existencia colectiva ha perdido su capacidad de orientar. La universidad deja de funcionar como instancia orientadora para operar principalmente como reflejo de demandas externas.

Este eclipse tiene consecuencias profundas que trascienden el ámbito estrictamente académico. Cuando la razón vital se eclipsa, se apaga también la posibilidad de una ciudadanía plena, de una ciencia que dialogue con la tradición y de una cultura que no se reduzca a consumo o a productividad. El sujeto formado en esta universidad pos-Bolonia puede dominar competencias técnicas, pero corre el riesgo de carecer de una base firme desde el cual interpretar su propio tiempo. La “filosofía de la angustia” alcanza aquí su expresión más acabada: no solo como malestar subjetivo, sino como crisis estructural del sentido universitario.

Recuperar la razón vital exige, por tanto, algo más que ajustes técnicos o incrementos presupuestarios. Requiere repensar la universidad como espacio donde la masificación no implique homogeneización y donde la exigencia formativa no se traduzca en autoexplotación. Solo entonces la *universitas* podrá volver a ser lo que fue en su origen: no una fábrica de competencias, sino el lugar donde cada vida encuentra, a través del saber, la posibilidad de un proyecto auténtico.

Esta sección cierra el diagnóstico y abre el camino hacia la recuperación. La universidad no está condenada a su eclipse; pero para disiparlo es necesario restituir, con decisión y claridad, el primado de la razón vital sobre la lógica del rendimiento y de la estandarización. Solo así la institución podrá volver a ser comunidad de sentido y no mera plataforma de tránsito.

Discusión

La universidad contemporánea no debe entenderse como un bloque homogéneo ni bajo una lectura nostálgica simplista. Se define, en cambio, como un campo de tensiones y contradicciones donde conviven lógicas opuestas: la estandarización frente a la creatividad, y la mercantilización frente a la vocación formativa. Este escenario complejo requiere un diagnóstico preciso que reconozca los avances democráticos sin ignorar los riesgos estructurales que amenazan la esencia del pensamiento profundo.

En primer lugar, es innegable el alcance histórico de la expansión del acceso a la educación superior, especialmente en América Latina. Millones de jóvenes de sectores históricamente excluidos han ingresado por primera vez a las aulas, impulsados por políticas de inclusión como becas y acompañamiento pedagógico en países como Argentina, México, Chile y Brasil.

Sin embargo, esta necesaria democratización del conocimiento trae consigo el desafío de la masificación ante la masividad. El riesgo aquí es que la inclusión se traduzca en una homogeneización que genere soledad en el estudiante y diluya la singularidad de las trayectorias personales y culturales. Si bien procesos como el de Bolonia o el Proyecto Tuning buscan facilitar la movilidad y la transparencia curricular, estos deben limitarse a un núcleo de asignaturas profesionales para no erosionar la identidad y la esencia de cada universidad, que es universal en tanto se desarrolla independientemente desde su propio contexto sociocultural.

Frente a la lógica de la "vetustez inmediata" y la autoexplotación, existen experiencias que preservan los tiempos lentos de estudio y el diálogo transgeneracional. En diversas facultades de ciencias sociales, artes y humanidades, persiste la defensa del "saber inútil": aquel conocimiento que no busca una rentabilidad inmediata, sino enriquecer la vida individual y colectiva.

El uso de herramientas digitales en la pospandemia, cuando se utilizan como complemento y no como sustituto de la relación presencial (Wolf, 2018), ha permitido incluso fomentar comunidades de estudio más flexibles, demostrando que la masividad no tiene por qué equivaler a una estandarización vacía.

El punto de mayor fricción surge con la implementación de la Educación Basada en Competencias. Si bien este paradigma promete una mayor articulación entre la teoría y la práctica en disciplinas como la ingeniería o la salud, su aplicación suele caer en reduccionismos peligrosos.

El tono crítico hacia la EBC se justifica en tres ejes fundamentales. En primer lugar, se observa una tendencia a la instrumentalización del saber: aquí el peligro reside en transformar la universidad en un "perpetuo actualizador de contenidos aplicados", donde el valor del aprendizaje se mide únicamente por su utilidad técnica inmediata. En segundo término, hay tendencia a la estandarización del pensamiento, ya que al priorizarse la resolución de problemas predefinidos, se corre el riesgo de sacrificar los fundamentos conceptuales y el pensamiento lateral en favor de una eficiencia mecánica. Finalmente se observa el abandono de la esencia: la innovación metodológica no debe suplantar la misión trascendente de la universidad. Cuando la competencia se convierte en el fin y no en el medio, la institución abandona su capacidad de expandir el yo a través de circunstancias no inmediatas.

La cuestión central no es rechazar la innovación, sino evitar que los modelos de competencias despojen a la educación de su profundidad, convirtiendo el acto de aprender en una mera transacción de habilidades precarias y dispersas.

Pueden identificarse al menos dos desplazamientos conceptuales problemáticos que llevaron al objeto central de este trabajo: 1) considerar que la estandarización de planes de estudio debía darse en todo el currículo; 2) convertir una herramienta metodológica original del nivel técnico de la enseñanza media, como lo es la enseñanza basada en competencias,

en el centro de un nuevo paradigma pedagógico universitario. Con ambos, se pierde el concepto pleno y profundo de universidad.

Conclusión

La filosofía de la angustia no constituye un destino inevitable de la educación superior, sino el síntoma de una transformación profunda en la relación entre conocimiento y existencia. Frente a la lógica de la obsolescencia, la autoexplotación y la fragmentación del saber, la noción de razón vital permite rearticular el sentido del conocimiento como forma de vida.

Recuperar la *universitas* no implica un retorno nostálgico a modelos del pasado, sino la reconstrucción de una comunidad de sentido capaz de integrar tradición y contemporaneidad, profundidad y aplicabilidad. Solo en la medida en que la universidad vuelva a ser modelo —y no mero espejo— podrá cumplir su función histórica: formar sujetos capaces no solo de adaptarse al mundo, sino de comprenderlo y transformarlo.

La universidad actual parece ver eclipsada su misión fundacional, que está en su misma definición. Puede y debe volver a ser el lugar donde cada vida y cada sociedad encuentra, a través del conocimiento, un suelo firme desde el cual proyectarse hacia el futuro con sentido y libertad. La razón es sencilla: la universidad fue, es y debe seguir siendo el nivel máximo donde se cultiva el saber, creando nuevo conocimiento a partir de otros fundamentales.

Ese es el desafío que nos interpela hoy, no solo como académicos, sino como seres humanos comprometidos con la posibilidad de un mundo más racional. De no revertirse esta tendencia, la universidad corre el riesgo de ver erosionada su función histórica, conservando su nombre, pero debilitando su sentido. El desafío consiste, por tanto, en restituir su papel como espacio privilegiado de producción y transmisión de conocimiento significativo.

Referencias

- Aboites, H. (2021). *La medida de una nación: La evaluación y la reforma de la educación superior en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana. (Trabajo original publicado en 2012).
- Beneitone, P, Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de las Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. European Higher Education Area. <https://www.ehea.info>
- De Bono, E. (1967). *Use of Lateral Thinking*. Trafalgar Square.
- Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford University Press.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad del cansancio* (4ª ed. especial). Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 2010).
- Heidegger, M. (1996). *Being and Time* (J. Stambaugh, Trad.). SUNY Press. (Trabajo original publicado en 1927).

- Kierkegaard, S. (1980). *The concept of anxiety* (R. Thomte, Trad.). Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 1844).
- Lacan, J. (2004). *El seminario. Libro 10: La angustia* (R. C. C. de la Torre, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1962-1963).
- Maritain, J. (1960). *Education at the crossroads*. Yale University Press.
- Moreno y de los Arcos, E. (1999). *Hacia una teoría pedagógica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nussbaum, M. C. (2024). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 2010).
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Editorial Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *El tema de nuestro tiempo*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1923).
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la universidad*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1930).
- Roith, C., Lozano Díaz, A. y Martínez Martínez, A. (2022). Teoría y práctica de la pedagogía comunitaria en cuatro escuelas públicas experimentales de Hamburgo (1919-1933). En A. Paya Rico (Coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX* (pp. 127-129). Universitat de València.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, Trad.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1930-1934).
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. HarperCollins.
-

Héctor J. Fasoli

Doctor en Ciencias Químicas (Universidad de Buenos Aires, UBA) con posdoctorados en EE.UU., Alemania y España. Profesor por concurso en UBA, Universidad Católica Argentina y Universidad Nacional de Catamarca, donde dirige el doctorado en Ciencias Exactas y Naturales. Sus trabajos de extensión universitaria integran ciencia, pedagogía y compromiso social, volcados en ensayos, artículos y su labor docente de cinco décadas. Es Premio Konex de Platino 2003.