

Cátedra abierta ESTANISLAO ZULETA

Pensar colectivamente la Universidad

Federico Pérez Bonfante
Compilador

E&P

Colección Educación y Pedagogía



Programa Editorial Universidad del Valle

Cátedra abierta
ESTANISLAO ZULETA
Pensar colectivamente la Universidad

E&P

Colección Educación y Pedagogía

El libro de la Cátedra Abierta Estanislao Zuleta es un estímulo y un aporte para pensar críticamente la universidad en tiempos tan aciagos para el desarrollo del pensamiento en función del desarrollo humano integral, y cuando esta institución de la sociedad se ve tan amenazada por decisiones supranacionales que son adoptadas por los gobiernos e incorporadas sin mayores resistencias en nuestra universidades.

En este libro encontraremos profundas reflexiones sobre la relación entre la universidad, el saber y la sociedad, que incorporan el estado del arte en el asunto e insinúan posibilidades de redefinición del rumbo de la universidad en sí misma, sino fundamentalmente para la sociedad a la cual se debe, en el ánimo que la universidad deje de ser una fábrica de burócratas, en palabras de Estanislao Zuleta.

En síntesis, un ejercicio de autonomía universitaria sobre la base de lo que Estanislao Zuleta tanto convocara recordándonos a Kant, como condición necesaria para el desarrollo del pensamiento y de una sociedad que aspire a la democracia: el uso público de la razón.



FEDERICO PÉREZ BONFANTE
Compilador

Cátedra abierta
ESTANISLAO ZULETA
Pensar colectivamente la Universidad

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Pérez Bonfante, Federico

Pensar críticamente la universidad cátedra abierta de Estanislao Zuleta / Federico Pérez Bonfante. -- Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2008.

158 p. ; 24 cm. -- (Colección libro de investigación)

Zuleta, Estanislao, 1934 - 1990 - Crítica e interpretación

2. Educación superior - Colombia - Ensayos, conferencias, etc.

3. Educación superior - Aspectos sociales - Colombia - Ensayos, conferencias, etc. 4. Filosofía de la educación - Colombia - Ensayos, conferencias, etc. 5. Calidad de la educación - Colombia - Ensayos, conferencias, etc. I. Tít. II. Serie.

378 cd 21 ed.

A1186018

CEP - Banco de la república - Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *Cátedra abierta Estanislao Zuleta para Pensar críticamente la universidad.*

Compilador: Federico Pérez Bonfante

ISBN: 978-958-670-680-3

ISBN PDF: 978-958-765-744-9

DOI: 10.25100/peu.207

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa octubre 2008

Edición Digital noviembre 2017

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz

Director del Programa Editorial: Francisco Ramirez Potes

© Universidad del Valle

© Federico Pérez Bonfante

Diseño de carátula: Artes gráficas del valle Ltda

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, noviembre de 2017

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	9
EL DECLIVE DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA CULTURA LETRADA Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA SOCIAL: LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESISTENCIA CULTURAL	13
<i>Fernando Cruz Kronfly</i>	
LUCHAS INTERCULTURALES Y POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO. LA INFRAHISTORIA POSCOLONIAL DE LA EDUCACIÓN	29
<i>José Luis Grosso Lorenzo</i>	
¿HACIA DÓNDE VA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?.....	41
<i>Leopoldo Múnera Ruiz</i>	
¿PARA QUÉ LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA?	53
<i>Guillermo Restrepo</i>	
UNIVERSIDAD Y ÉTICA DE LO PÚBLICO	77
<i>Delfin Ignacio Grueso</i>	
LEER LA UNIVERSIDAD. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	93
<i>John Saul Gil</i>	
DECIR LA UNIVERSIDAD Y PRACTICAR LA MULTIVERSIDAD	109
<i>Javier Fayad Sierra</i>	
LAS EXIGENCIAS DE UNA PARTICIPACIÓN RESPONSABLE: UN APORTE PARA LA ORI- ENTACIÓN DE LA CIUDADANÍA UNIVERSITARIA HUGO ARMANDO CORREAL MARÍN	
EDUCACION SUPERIOR , TLC Y DERECHOS HUMANOS	133
<i>Carlos A. González Q.</i>	
ESTANISLAO ZULETA Y EL DISCURSO AUTORITARIO. A PROPÓSITO DEL PRESIDENTE ÁLVARO URIBE VÉLEZ.....	141
<i>Federico Pérez Bonfante</i>	

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

AGRADECIMIENTOS

Además de aquellos autores publicados en el libro y que presentaron sus artículos en el marco de la Cátedra Abierta Estanislao Zuleta, a aquellos otros que participaron en ésta igualmente en calidad de ponentes:

A los profesores de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá)

Carlos Medina Gallego por su conferencia *Universidad, educación pública y movimiento estudiantil*.

Pedro Hernández por su conferencia *Desfinanciación de universidad pública en Colombia. A propósito del Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010*.

Víctor Manuel Moncayo, ex Rector de la Universidad Nacional de Colombia, por su conferencia inaugural que llevó por título *La universidad colombiana y la exclusión del conocimiento*.

Alfonso Conde Cotes por su conferencia *El rumbo de la universidad pública*.

A Guillermo Bustamante Zamudio, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) por su conferencia *Cuestionamientos al rito pedagógico. Una referencia de pensamiento de Estanislao Zuleta*.

A Libardo Sarmiento Anzola, profesor universitario e investigador sobre economía, por su conferencia *La vigencia del pensamiento de Estanislao Zuleta. Consideraciones alrededor de sus estudios sobre economía*.

A los profesores de la Universidad del Valle:

Alfonso Vargas, por su conferencia *La universidad y la sociedad del conocimiento*.

Mitos y realidades.

Luís Aurelio Ordóñez, por su conferencia *Autonomía y democracia universitaria.*

Rodolfo Espinosa, por su conferencia *Universidad, ciudad y región.*

Anthony Sampson, por su conferencia *Desubjetivación, dispositivo y discurso universitario.*

Julián Trujillo, por su conferencia *Lógica y epistemología crítica en Estanislao Zuleta.*

Adolfo Álvarez, por su conferencia *La Universidad del Valle y el desarrollo local y regional. A propósito del Informe de Desarrollo Humano del Valle del Cauca.*

Boris Salazar, por su conferencia *Una mirada al lugar de la Universidad del Valle en la región.*

A David Morales y Oscar García, amigos de Estanislao Zuleta quienes generosamente donaron la imagen para la portada del libro, óleo que fue pensado para un mural en el edificio Estanislao Zuleta en la Universidad del Valle y que no fue realizado por razones ajenas a la voluntad de los artistas.

PRÓLOGO

Hemos dejado de pensar la universidad. La hemos abandonado a su suerte, que no es mucha por estos días, según nos lo señala con alguna luz de esperanza puesta sobre nosotros mismos el profesor Leopoldo Múnera Ruiz en su artículo aquí publicado bajo el título *¿Hacia dónde va la universidad pública?* En alguna medida la hemos deshabitado de las preguntas y las interpelaciones que la sociedad, no sólo la del conocimiento o la del mercado, le han sugerido como modo de relacionamiento y validación social.

Hemos dejado de incorporar saberes que habitan y definen las complejas matrices de significación que hacen y rehacen cotidianamente a nuestras sociedades, llevando la universidad a ser una institución de desconocimiento, como lo sostiene el profesor José Luís Grosso en el artículo que tendrán la oportunidad de leer en esta publicación.

Hemos de preguntarnos si venimos abandonado la universidad de inspiración liberal que nos resulta la más próxima, fundada en la excelencia académica y en la libertad de cátedra, valga decir en el librepensamiento y en la pluralidad como camino para el desarrollo del intelecto y de una sociedad democrática, para ser movilizados, por el contrario, hacia una educación superior centrada en el desarrollo de competencias laborales, trasladando las lógicas de producción y regulación industrial a la esfera de la academia, como bien lo señalara el profesor Víctor Manuel Moncayo en la sesión inaugural de la Cátedra Abierta Estandislaio Zuleta.

Preguntarnos además, como lo hiciera el profesor Fernando Cruz Kronfly en su artículo publicado en este libro, por los impactos de esta mutación en la

vida social y cultural de los pueblos, por las consecuencias que acarrea este distanciamiento del proyecto de la ilustración para instalarnos en la propuesta de la postmodernidad.

A propósito, Estanislao Zuleta (1995) en *Kant y la educación*, nos preocupaba hace ya varios años sobre estos abismos, cuando los mismos estaban menos próximos de nuestro presente, al sostener que:

Uno podría pensar la universidad desde un punto de vista estrictamente comercial, sin ninguna relación con el saber. Podría imaginarla como un factor productivo adaptado a una demanda efectiva; como una fábrica de gente que —según Marx— va a vender su fuerza de trabajo por un salario como profesionales en diferentes campos. Pero el problema es que al considerarla en términos exclusivamente mercantiles, la idea misma de universidad se pierde. Supongamos por ejemplo que en algún momento llegáramos a la convicción, rigurosamente demostrada por una perversa estadística, de que los adivinadores de la suerte tienen mayor demanda y mejores ingresos que quienes han estudiado filosofía (idea que no me parece tan traída de los cabellos). En consecuencia, podrían cerrarse las facultades de Filosofía para abrir las de quiromancia, y tendríamos así una mayor demanda de estudiantes y unas mejores posibilidades de empleo, en una universidad que funciona sin la ilusión de una relación con el saber.

Preguntarnos en qué momento admitimos en nuestro campus académico y social la universidad pragmática de la que nos habla el profesor Alfonso Conde¹, cuándo nos colonizó el desinterés o la resignación de que las cosas no pueden ser de otro modo, en qué momento decidimos refugiarnos en las pequeñas parcelas de las disciplinas, o por el lugar en cual quedó el correlato de la universidad como cogestora, con toda su potencial fuerza creadora, del proyecto de una nación posible en el marco de un Estado Social de Derecho consagrado en el acuerdo, como giro de nuestro rumbo colectivo, de 1991.

Paradójicamente, a pesar de este panorama o en razón del mismo, esta publicación es, al tiempo, una reacción a la imposición de un modelo de universidad que atenta contra el propio *ethos* y *episteme* de universidad, dado que logra complejizar y poner en evidencia con altura y de manera enriquecida nuestras crisis y retos socioacadémicos e institucionales. Es también una demostración de que existen condiciones de posibilidad para transformar el rumbo de la universidad; condiciones que, de un lado, debieran tener por búsqueda la aproximación del lugar socioacadémico de las elaboraciones y discusiones a los lugares institu-

¹ Estoy haciendo referencia al texto *El rumbo de la universidad pública*, del profesor Alfonso Conde Cortes, quien nos acompañará en la Cátedra Abierta Estanislao Zuleta en el segundo semestre de 2008. Para efectos de esta referencia, este artículo fue consultado en http://www.aspucol.org/cuadernos/cuadernillo_6.pdf en el mes de octubre de 2008

cionales de elaboración y toma de decisión de las políticas universitarias.

Del otro, han de ir más allá de la dispersión de nuestras buenas intenciones para articularlas en una esperanza colectiva que anime a las actuales (inter)generaciones que habitan la universidad para dejar un mejor anclaje de comunidad, cultura y proyección universitaria a las generaciones de profesores, estudiantes y directivos que afortunada e inexorablemente vendrán. A propósito, Estanislao (1998) nos ponía de presente esta necesidad como reto de la democracia en relación de tensión con la noción de miseria más allá de las carencias materiales:

La miseria no es sólo carencia de alimentos, de vestido, de vivienda o de servicios, sino también impotencia para luchar con eficacia contra esas carencias. La impotencia es dispersión. Hay una miseria más triste que toda miseria cuantificable en cifras (...) y es cuando esa misma miseria no es vivida en forma de solidaridad sino en la dispersión; cuando cada familia, o cada persona, vive en el barrio su pequeña tragedia aislada de los otros, sin que esa muchedumbre de tragedias separadas pueda dar lugar a un proyecto o a una acción común, o a un trabajo en comunidad. La miseria de la dispersión, del aislamiento y de la separación, es una miseria más triste que todas porque es la miseria sin esperanza.

Uno de los aspectos más tristes de la miseria es la miseria vivida como una fatalidad natural. La tragedia sin esperanza que no da lugar a un combate, a una lucha, a una suma de fuerzas en una empresa común sino a la desesperación o a la resignación. Una de las virtudes menos democráticas es la resignación, mientras que la esperanza es precisamente una de las virtudes más democráticas.

Nos viene Zuleta entonces como el gran inspirador para esta empresa de Cátedra Abierta, como un lugar no sólo para difundir, reflexionar y hacer vigente su obra, como podrá observarse en tres artículos de este libro², sino principalmente para recuperar y procurar materializar el sentido de democracia que Zuleta sostenía explícitamente en sus conferencias sobre política³, y el sentido democrático que incorporó en su pensamiento, el cual dio lugar a su obra. En *Kant y la democracia* (ZULETA, 1998), Estanislao insiste en el uso público de la razón como condición para la democracia. De ésta se deriva la pluralidad

² *Leer la universidad. Una perspectiva crítica; Las exigencias de una participación responsable. Un aporte para la orientación de la ciudadanía universitaria; Zuleta y el discurso autoritario. A propósito del presidente Álvaro Uribe Vélez.*

³ Estoy haciendo referencia a las conferencias del libro *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*.

como otra de las condiciones.

La Cátedra Abierta Estanislao Zuleta ha buscado precisamente ser un foro permanente en el cual se expongan e interpielen públicamente nuestras elaboraciones sobre las crisis y las posibilidades de la universidad. Este ejercicio, de un lado, ha promocionado la polifonía que aún nos habita, al tiempo que se ha constituido en uno de los ejercicios exigidos por la autonomía personal, colectiva y universitaria: pensar por nosotros mismos, en este caso, la universidad, uno de los principios de la racionalidad kantiana que Estanislao liga al desarrollo de la democracia. Esta autonomía debe entenderse de manera relativa e inscrita en marcos de tensión dada la orientación por la que se decide una sociedad en un momento histórico particular, de acuerdo a lo que nos plantea el profesor Guillermo Restrepo en este libro a través de su artículo *¿Para qué la autonomía universitaria?*

Además de los trabajos mencionados, en esta publicación se encontrarán algunos otros artículos de Profesores de la Universidad del Valle. Quisiera destacar que hace presencia, del mismo modo, un artículo de un estudiante en el cual trata el asunto de las exigencias de la participación política estudiantil. Este texto hace parte de la producción final de uno de los estudiantes que participó no sólo en las sesiones públicas de la Cátedra Abierta Estanislao Zuleta, sino en calidad de asistente a la Cátedra como curso, en el cual se hace lectura y análisis de algunas de las conferencias de Estanislao referidas al tema de la democracia en la perspectiva del análisis de una problemática de interés de los estudiantes matriculados. En la idea de que circulen los distintos estamentos y sus miradas por este foro permanente, Carlos González, trabajador de la Universidad y actual presidente del sindicato de trabajadores universitarios de Colombia (Sintraunicol – seccional Cali), nos presenta sus reflexiones sobre la educación superior en tiempos de TLC (tratado de libre comercio) y los impactos sobre los Derechos Humanos.

Estoy seguro que esta publicación convocará o renovará esperanzas que posibiliten mejores horizontes y apuestas por una de las instituciones sociales e históricas que alberga la posibilidad de transformar el rumbo de la sociedad.

Profesor Federico Pérez Bonfante
Director Cátedra Abierta Estanislao Zuleta

EL DECLIVE DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA CULTURA LETRADA Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA SOCIAL: LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESISTENCIA CULTURAL

*Fernando Cruz Kronfly**

LARUPTURACONTEMPORÁNEACONLATRADICIÓNLETRADAYSUSCONSECUENCIAS

Algunos autores, entre quienes se puede mencionar a George Steiner (*El castillo de Barbazul*, 1977) y Alain Finkielkraut (*La derrota del pensamiento*, 1987), han venido señalado con autoridad durante las tres últimas décadas, que la cultura contemporánea, inerme ante el predominio aplastante de la imagen sobre el texto escrito, y afectada además por la banalidad, la levedad y la superficialidad *light*, ha roto no sólo con la cultura letrada, heredera directa de la Ilustración y de la Enciclopedia, sino, lo que es aun más grave, ha resuelto partir cobijas, también, con el *pensamiento*. Si esto es así, como parece, sólo sería cierto si pensamos el asunto como un proceso de desvalorización gradual y tendencial del prestigio reconocido en la modernidad a la tradición letrada entre “las masas” o como una retirada gota a gota del pensamiento crítico en la cultura, donde antes ambos dominaban con legitimidad como parte del proyecto ilustrado del “pueblo” y de la humanidad, en su lucha por salir de las “sombras” de la ignorancia para instalarse en la “luz” de la razón.

La metáfora de la “luz” enfrentada a las “sombras” es, para la modernidad de fines del siglo XVIII y la totalidad del XIX, mucho más que una simple figura literaria o un vacío tropo. Ciertamente, el paso de las “sombras” precedentes en

* Profesor Titular de la Universidad del Valle, Doctor *Honoris Causa* en Literatura. Facultad de Ciencias de la Administración, Grupo de Investigación: Nuevo Pensamiento Administrativo.

la historia a la “luz de la razón”, fue el más digno proyecto cultural de la humanidad en términos no sólo figurados sino reales. El Estado como institución de poder político y los sujetos individualmente considerados, se comprometieron en la tarea real de alfabetizar, fundar universidades, prohijar la ciencia, la filosofía y las letras y patrocinar el ingreso de todos por igual a ese mundo maravilloso de la cultura letrada y la razón pensante y lúcida.

Sin embargo, este proyecto real, generoso y espléndido de la modernidad entró en declive al terminar la primera mitad del siglo XX. De este modo, al dejar de ser un proyecto prioritario para la humanidad, lo que hoy resta de pensamiento crítico en la cultura contemporánea podría haber quedado enclaustrado, resistiendo en las universidades librepensadoras, en condiciones de cierto aislamiento respecto de la base social. Y la cultura letrada podría estar atrincherada en reducidos sectores cultos ligados a las buenas librerías y a las prácticas académicas ilustradas, cada vez más en retirada o embolsadas en rituales dignos de círculos iniciados. Lo que hoy se conoce como “sociedad del conocimiento”, no se parece ni de lejos al proyecto ilustrado ni a los sujetos modernos que lo prohijaron. Cuando se habla de “sociedad del conocimiento” en la era post-industrial, de lo que se está hablando es de la simple información que *satura* al sujeto (GERGEN, 1992), así como del conocimiento absolutamente instrumentalizado, funcional y acrítico, puesto al servicio ciego de la racionalidad productiva instrumental y nada más.

Lo significativo de este proceso cultural que acompaña el Fin de la modernidad (VATTIMO 1986), según ciertas señales evidentes, no es tanto el registro escueto de los hechos ni la puesta en evidencia de sus indicadores empíricos, en términos de cultura “post-moderna”. Lo que preocupa, en realidad, son sus consecuencias sociales. Es decir, aquello que implica para una cultura *de masas*, como la contemporánea, su desconexión con la tradición letrada y su desprecio por el pensamiento crítico. Dicho de otro modo, la pregunta que podría levantarse en medio de este mar de banalidad “massmediática” que tanto alegra y entretiene a la farándula es, al menos, la siguiente: ¿Qué sucede de positivo o de negativo a una cultura, entendida como cosmovisión y conciencia de una época, cuando rompe con la tradición letrada y la relega al pasado inútil, de todo lo cual ya nadie quiere saber nada?

En términos reales, la cultura de nuestro tiempo no tiene absolutamente nada de cosmovisión ni de conciencia lúcida del tiempo y de la época. ¿Qué sucede a una sociedad cuando considera, además, que el pensamiento como actividad mental crítica y enriquecedora de la razón, debe *delegarse por completo* a los

especialistas, refugiados en los espacios de la sociedad donde se supone que se piensa? Y, todo esto, porque la mayoría de la población juzga que el pensamiento aburre como práctica cotidiana —que piensen otros por mí—, dominada ahora por cierta especie de “nadaísmo” inculto, vacío de ideas pero lleno de sabroso aburrimiento, así como por alguna suerte de hedonismo que huye de sus fuentes, es decir de los hedonistas griegos y sus *principios filosóficos*. Mucho menos de los fundamentos filosóficos del nihilismo que algunos dicen practicar, a ciegas de la historia de las ideas y sin saber por qué, pues no conocen que Federico Nietzsche existió y legó para la humanidad culta un crítico punto de vista que hasta hoy conmueve los pilares de la interpretación. En medio de esta ceguera por desconexión con la tradición letrada, la mayoría ignora de plano quiénes fueron aquellos “viejos pasados de moda”, para preferir en su lugar la contemporaneidad “desconectada” y vacía de sus orígenes, tal como se estila en el momento. Ya nadie quiere pensarse como un heredero de la tradición: “reducido a lo que es, el ser humano pierde la posibilidad de existir humanamente sobre la Tierra y las cualidades que permiten a los otros tratarle como su semejante” (FINKIELKRAUT, 2001).

Una de las manifestaciones más fuertes de la derrota del pensamiento entre nosotros, tanto como de la ruptura con la cultura letrada, es la resurrección de los misticismos neo-conservadores en el mundo presente, así como del neo-fascismo social. En medio de una “contemporaneidad” que despista por su refrescante enganche con la actualidad inmediata desnuda y por su desconexión con la tradición humanista, masas enteras de adultos y jóvenes se pliegan ahora no sólo a la banalidad de sus vidas, sino ante creencias y prácticas consoladoras cristianas y orientales de todo orden. Habida cuenta de la crisis del sentido y el desamor contemporáneo, muchos desean retomar el rumbo de sus vidas por la cola de la historia, como si el racionalismo moderno y la razón analítica no hubieran existido jamás. Los ángeles han vuelto a descender del cielo y a poblar los sombreados recintos de las casas y lo que se publica y se lee es, ante todo, basura esotérica y literatura de “auto-ayuda”. En este contexto, el proyecto ilustrado humanista se hunde. Pocos adultos cuarentones y jóvenes despistados se arriesgan ahora a salirse del consuelo neo-místico o de su comodidad sin esfuerzo para instalarse en el terreno del pensamiento crítico e incursionar, de la mano de la razón lúcida, en espacios que la cultura letrada e ilustrada del inmediato pasado ya aclaró, pero que cada que nace un ser humano se vuelve a confundir y a oscurecer. Por lo que cada que viene al mundo un niño, se impone de nuevo la tarea de la auto-conciencia como una construcción individual. En efecto, siempre la claridad mental y el riesgo del pensamiento fueron empresas

individuales, por más que la cultura como cuerpo objetivo brindara a la mano de todos sus recursos. La cultura letrada y el pensamiento crítico están ahí todavía, a disposición de todos por igual, pero casi nadie se encuentra interesado ahora en arriesgarse por sí mismo, por fuera de la manada “massmediática” y neo-mística.

El conocimiento y la lucidez son acontecimientos y estados del espíritu que ocurren en el “interior” de cada sujeto, como una especial vivencia transformadora, cuando el sujeto los busca con afán y se compromete con ellos, a partir de los recursos que a éste le son ofrecidos por los marcos referenciales ineludibles de su tiempo (TAYLOR, 1996). Es cierto que la cultura explicativa del mundo, por medio de la filosofía, la ciencia y la literatura, está ya dada y objetivada para uso de los sujetos individuales, en la espiritualidad de una época, fuente donde pueden ir a beber los seres humanos que arriesgan y que consideran un valor agregado para la dignidad de sus vidas, entrar en contacto con dicha espiritualidad y poder interiorizar, de aquella cantera que es la tradición espiritual, el menú de su predilección. En esto consiste no sólo el peso específico sino el valor perturbador de la tradición. Dicha espiritualidad objetivada, en términos de cultura material y riqueza de la tradición (HARTMANN, 1954), existe a disposición de quienes quieran entrar en contacto con ella, en las bibliotecas y librerías selectas o especializadas. Pero lo que se observa ahora es que, salvo en los casos de cierta obligatoriedad escolar, el contacto con dicha espiritualidad cultural interesa a los jóvenes y adultos medios cada vez menos. Se trata de jóvenes y adultos, naturales y desenvueltos, cuyo único contacto con la tradición letrada es su idea preconcebida de que es aburrida, que no vale la pena y, lo que es peor, que no sirve de nada. El *medidor funcionalista* de la cultura y del pensamiento, utilizado como casi único criterio de valor, es lo peor que le puede suceder a una cultura y se erige como la línea de demarcación más nítida entre la cultura letrada y el pensamiento crítico, por una parte, y la cultura contemporánea desconectada, de otra parte, puesta al servicio del pasatiempo banal y, simultáneamente, en función de la racionalidad instrumental, refractaria a todo aquello que no sea útil desde el punto de vista profesional y productivo.

La “derrota del pensamiento” en nuestro tiempo y la ruptura con la tradición letrada de que estamos hablando no son fáciles de describir. Menos fácil es aún, medir sus efectos en la mentalidad de los jóvenes y los adultos iletrados cuando le vuelven la espalda a los puentes culturales de la modernidad en términos del reconocimiento de *todo “otro” ser humano* como un igual en derechos. Me refiero a las consecuencias concretas de esta crisis a mediano y largo plazo en

el tejido social, en lo que corresponde a la orientación política de los países, los modelos de desarrollo, sus rumbos en términos de política social y económica e incluso, a la desaparición de la resistencia y el declive de la crítica contra la injusticia, la des-ideologización y des-politización de la juventud, el resurgimiento de los neo-fascismos y la insensibilidad que afecta hoy en día la mirada sobre los demás y la despreocupación por el destino y la desgracia de los pueblos, en medio del empobrecimiento generalizado y el aplastamiento de ciertos sectores marginales de la sociedad, no sólo en los países del Sur sino incluso en los países centrales ubicados en el Norte. La insensibilidad pragmática carente de principios solidarios es ahora la ley. La “competitividad” del capital, catecismo de los empresarios y “razón de ser” central y última de nuestro tiempo, no gobernado por intelectuales sino por hombres de empresa expertos en sus propios negocios y nada más, se basa en una regla de oro de estirpe neo-darwiniana, a saber: se debe producir al menor costo laboral, donde la mano de obra sea la más barata que exista sobre la tierra, y que los hombres del trabajo de los propios países se las arreglen como puedan, porque una cosa es la caridad y muy otra los negocios. Al fin y al cabo esos desempleados forman parte de los sobrantes humanos que el capital no necesita por costosos, puesto que ya no hay empleo para todos y la sobre-oferta de mano de obra gobierna como una ley de hierro el mercado del trabajo. Y que nadie diga nada, porque no tiene sentido histórico la protesta. ¿No es esto, acaso, lo que está sucediendo? Además, el capital ahora carece de patria y de bandera porque el mercado ya no tiene fronteras y se encuentra en fiesta global. El capital migra electrónicamente, como una loca interesada que no tiene casa y que se instala sin piedad en un abrir y cerrar de ojos allí donde el precio de la mano de obra esté más deteriorado, para en seguida empezar a enviar sus productos al mercado global, envueltos en el sudor y en la sangre de los nuevos esclavos de nuestro tiempo, de cuya suerte todos quieren estar desentendidos. Preocuparse por el destino de los seres humanos en el mundo del trabajo está pasado de moda. Nadie se pregunta si hay algo de indebido o de inmoral en todo esto, pues la moral misma en términos de *deberes* y *compromisos de principio* se encuentra afectada (LIPOVETSKY, 1994). La convicción que los hombres de negocios defienden, es que las “oportunidades” hay que aprovecharlas en medio de la guerra competitiva, aunque tales oportunidades consistan en aplastar y destruir vidas enteras. Nada de lo cual entraña culpa alguna, pues el mundo de ahora está lleno de vidas sobrantes consideradas inservibles y es necesario que quienes tienen la fortuna de engancharse en la rueda del trabajo, se muestren agradecidos a pesar de su jornada de hasta doce

y más horas diarias de labor, pagadas a 35 centavos de dólar y, hasta menos, cada una de esas horas de nueva esclavitud. Las garantías legales y prestacionales, que ampararon en otro tiempo la fuerza de trabajo, se derrumban como castillos de naípe, y a esta desgracia de la humanidad laboriosa se la denomina “flexibilización” del contrato de trabajo y modernización del vínculo laboral. De este modo se enfrenta ahora la competencia global, muy pocos levantan su voz y quienes lo hacen parecen profetas desprestigiados que hablan en una lengua extraña para la cual nadie quiere tener oídos.

Esta especie de “darwinismo” social de nuevo cuño, disfrazado de modernidad para no dejar ver su lado neo-esclavista inhumano y esta crueldad sin principios, no son ajenas en sus causas a una cultura que ha roto sus vínculos con la tradición letrada y con el pensamiento crítico moderno, de inspiración humanista. Por el contrario, son su rigurosa derivación y consecuencia. No es el momento para entrar en disputas sobre el humanismo y sus justos críticos, sino para valorarlo como un *deber ser normativo* en favor de la condición de humanidad de todos los seres humanos por igual. Tanto el “darwinismo” social como la crueldad sin principios desvalorizan, hasta ridiculizarlas por idealistas y fuera de época, aquellas consideraciones éticas relacionadas con el reconocimiento moderno de la *dignidad* de todos los seres humanos, consideraciones filosóficas que en las prácticas reales del trabajo han pasado hoy a convertirse en un estorbo. En la medida en que la *humanización* de las prácticas reales y las relaciones sociales es una construcción cultural ligada a la modernidad, impuesta a la naturaleza primaria de los seres humanos como una especie de segunda naturaleza, en esa misma medida el borrón histórico de dicha cultura amenaza con regresar las cosas a su estado de crueldad y de insensibilidad anteriores. ¡Y, que viva la competitividad! Desde este punto de vista, podría concluirse que el mundo contemporáneo y sus prácticas efectivas concomitantes, sean una de las derivaciones principales de esta ruptura con la cultura letrada y con el pensamiento crítico, relación causal hasta ahora relativamente invisible en los estudios al respecto. Pues, nos preguntamos: ¿de dónde diablos ha salido esta indolencia ideológica, filosófica y jurídico-política, así como esta ausencia de solidaridad actuales por el otro, en contra de principios que cultivaron tanto el mundo cristiano, a su modo, como la modernidad “fraternal” ilustrada? ¿De dónde ha brotado este mundo absolutamente insolidario y a-fraternal, gobernado tan sólo por la razón subjetiva (HORKHEIMER, 2004) en cuanto racionalidad dominante en la sociedad y en el reino del trabajo? ¿Por qué razón ahora los pobres, en vez de despertar la solidaridad y el compromiso político por su suerte, despiertan más

bien repugnancia y rechazo incluso visual, como si se tratara de desperdicios y de estorbos que ensucian el paisaje y estropean el disfrute liviano de la vida? ¿Han visto ustedes acaso a un indigente infiltrado en un centro comercial, donde la vida debe disfrutarse a puerta cerrada?

Una cultura que ha roto con la tradición letrada, con la lectura culta y con el pensamiento crítico, pierde muy pronto todo sentido de solidaridad y de fraternidad respecto del *otro*. Y la in-humanidad de las prácticas termina por instalarse lentamente en todo el tejido social. Quizás por esta razón, la cultura del capital en competencia desenfrenada pudiera considerarse ahora bastante más *a-fraternal* (HABERMAS, 1989) de lo que pudo haber sido en décadas inmediatamente pasadas. La igualdad humana fue un espléndido sueño moderno de parciales aunque progresivas realizaciones, pero ahora es una pesadilla. Un sueño obsesivo y maravilloso que guió el ascenso social de los pobres y de las capas medias. Sin embargo, de sueño maravilloso y revolucionario en la modernidad ha pasado en nuestro tiempo a ser un estorbo para los nuevos y más agudos procesos de acumulación. Para conformar una oferta de mano de obra más barata, el proceso de acumulación originaria de capital se ingenió en Inglaterra y en sus colonias la expulsión de los hombres del campo de la posesión de sus tierras. Despojados de sus lugares naturales, aquellos hombres desposeídos se volvieron obreros a sueldo. El tiempo ha pasado y hoy el mercado de la fuerza laboral se encuentra inundado de seres humanos no sólo disponibles sino *prescindibles*, cuya lucha ya no consiste en no ser explotados sino en que por favor los exploten y los tengan en cuenta (FORRESTER, 2000) La ética basada en los derechos humanos de orden social se transforma en inconveniente y en fuente de responsabilidades y culpas de las que ya no se quiere saber nada. Las constituciones políticas todavía hablan de la igualdad humana, tanto como de la dignidad, y defienden estos valores como principios centrales de otro tiempo, pero en la realidad de ciertas prácticas sociales y empresariales la idea de la igualdad y de la dignidad humana está francamente en retirada. Todos “saben” que los seres humanos son iguales ante la ley y nadie se atreve a discutirlo abiertamente, pero a la hora de los hechos pocos hacen caso cuando se trata de regiones del planeta donde los derechos humanos en el trabajo son tan inusuales como podría serlo una planta exótica en los países centrales. Y la responsabilidad moral y jurídica se oculta y desvanece en la sub-contratación, la maquila y el trabajo febril por cuenta ajena. La dignidad humana, la igualdad y la libertad se reconocen en los países centrales todavía, como parte de la herencia moderna, pero se niegan en los países periféricos donde se tienen instalados

los negocios. Sin embargo, ya Francia ha empezado a deteriorar y abaratar en sus condiciones los contratos de trabajo de los jóvenes. Para ser competitivo ahora, hay que atacar a fondo la igualdad de los hombres y mujeres del trabajo y hay que saber ser cruel sin arrepentimientos, que se consideran por fuera de la moda. “No es asunto personal, es sólo cuestión de negocios”: esta es la disculpa cínica. Si en Malasia y en la India la remuneración laboral está por el suelo y si la China crece en medio de salarios “atractivos”, absolutamente “competitivos” en comparación con el valor de los salarios en los países desarrollados e incluso en otras áreas del tercer mundo, una de dos: o hay que correr a instalar los negocios en aquellos países donde las condiciones son tan “favorables” o, lo que podría ser más fácil, hay que bajar hasta el límite los sueldos locales, mediante reformas legislativas que se auto-denominan modernas y que invocan a gritos el “realismo” flexible.

Esta ferocidad y esta crueldad implícitas en la racionalidad instrumental contemporánea, ligadas al cinismo social que ha dejado a un lado los principios inherentes al proyecto cultural de la modernidad, con el que ha roto, son derivaciones directas de la derrota del pensamiento crítico e hijas aún no reconocidas de la desconexión con la cultura letrada y su tradición humanista en favor del reconocimiento del *otro* como un igual. En efecto, la derrota del pensamiento crítico y de la cultura letrada no se produce en vano. Y no es que en las épocas de la acumulación originaria de capital no haya habido crueldad extrema. La hubo demasiada y siempre la habrá, mientras haya acumulación por fuera de un decálogo de derechos y deberes. Pero esta crueldad y esta insolidaridad, propias de la condición humana en el mundo de los negocios y en el reino de la acumulación, fueron combatidas y resistidas con la ayuda del pensamiento crítico, la fundamentación filosófica y ética y los desarrollos jurídico-políticos, alrededor de esa “cosa extraña” y estorbosa, para muchos ahora, que se llama la *dignidad humana*. Temas, valores, visiones del mundo y construcciones culturales de los cuales la cultura contemporánea se ha prácticamente desentendido.

La ausencia del pensamiento crítico y la ruptura y olvido de la tradición letrada, insistimos, derivan innegables consecuencias para el mundo actual, abandonado por completo a las leyes del mercado sin sentimientos ni pudores. La frase del día, para disculparse de la crueldad cuya culpa ya no se experimenta, insisto, es la siguiente: “no se trata de nada personal contra usted, señor o señora, este es sólo un asunto de negocios y ya verá usted qué hace”. “Asunto de negocios”, es ahora la expresión que lo disculpa todo y permite lo peor.

¿Dónde se encuentra el pensamiento crítico, entonces, que poco o nada se

atreve a decir al respecto, porque no tiene espacio propicio de generación ni quiere ser escuchado? ¿Qué clase de anestesia histórica le fue aplicada? El pensamiento crítico existe en minoría e incluso a duras penas resiste contra la corriente, pero se encuentra casi por completo neutralizado en sus efectos e impactos sociales. Hoy en día la mayoría de las personas creen que lo que ocurrió en Irak fue una guerra y no un aplastamiento unilateral absolutamente injustificado, montado sobre supuestos mentirosos que el control sobre los medios masivos de comunicación convirtió muy pronto en verdades. Algunos intelectuales y cierto pensamiento crítico han salido a la denuncia, pero lo que dicen a gritos es aplastado mucho más por la banalidad y la insensibilidad que domina la época que por la misma manipulación informática. El “fascinante espectáculo” visual de la intervención militar en Irak, para muchos, es el valor supremo que se impone sobre cualquier intento de interpretación moral y está a la altura de los mejores “efectos especiales” del cine y los video-juegos. No hay una nítida frontera entre lo uno y lo otro y el juicio ético sobre la destrucción real de un pueblo se neutraliza por su cercanía simbólica con la ficción. Las ideas de los intelectuales y los pensadores críticos sólo producen sus impactos en círculos independientes minoritarios, aislados y controlados por la misma banalidad *light* del entorno. En ciertos círculos de la “vieja” Europa operan reservas todavía, habría que decirlo, cristalizadas en el espíritu objetivo como consecuencia de una tradición social y cultural que la aplastante potencia norteamericana no posee ni entiende por no haberla vivido. La “vieja” Europa, culta y sufrida, tiene mucho que decir al mundo en este momento de horror cínico, pero una cosa es tener muchas cosas que decir y muy otra no tener casi sujetos a quién decírselo. Hablo de sujetos dispuestos a escuchar y actuar en consecuencia. Aun así, veamos lo que recientemente han escrito conjuntamente Jacques Derrida y Jürgen Habermas: “En Europa las diferencias de clase, que han tenido una larga repercusión, fueron experimentadas por los afectados como un destino que sólo la acción colectiva podía cambiar. Así, “en el contexto del movimiento obrero y las tradiciones cristianas de pensamiento social se abrió paso un *ethos* solidario de la lucha por “más justicia social” que apunta hacia una redistribución igualitaria, en contra del *ethos* individualista de la justicia vinculada al rendimiento personal, un *ethos* dispuesto a pagar el precio de escandalosas desigualdades sociales” (DERRIDA y HABERMAS, 2006). Palabras certeras que invitan a pensar. Sin embargo, sabemos que la cultura “massmediática”, mucho más como derivación de los tiempos contemporáneos que como causa en sí misma, mantiene el pensamiento crítico relegado a su lugar, que no sólo es secundario

sino inofensivo. Dicho lugar es la academia y ciertos círculos de intelectuales considerados obsoletos, pues se estima por muchos que el pensamiento crítico es cada vez más estorbo, impertinente e inservible.

La modernidad en su conjunto tuvo dos claras dimensiones: el proyecto cultural letrado e ilustrado, de una parte, y la racionalidad productiva instrumental del capitalismo, de la otra parte. Durante un buen tiempo predominó el primero sobre el segundo, y todavía quedan vestigios de aquel predominio en la denominada “vieja” Europa. Sin embargo, en la era histórica del fin de la modernidad, la racionalidad productiva instrumental y el *mercado y sus leyes* han aplastado el proyecto cultural de la modernidad y se han sacudido de él y de su ética como un estorbo inconveniente. La cultura contemporánea, también denominada post-moderna, entendida como un modo de vivir livianamente y no pensar críticamente, ha venido a sustituir en su declive al proyecto cultural ilustrado de la modernidad, junto con su *ethos* en retirada. ¿Quién en la calle, incluso en los ámbitos universitarios y académicos normales o aquí mismo en ese recinto, salvo excepciones, conoce siquiera que Derrida y Habermas existen? ¿Quién sabe que ellos han pensado recientemente el papel civilizador de una Europa post-nacional en el Occidente escindido? Y, todo esto, a costas y a pesar de un mundo real a-fraternal e insolidario, que se sostiene a condición de sembrar la sospecha y de precipitar y prohijar el choque de las civilizaciones donde tal choque no existe, a lo Bush; un mundo dominado por las leyes del mercado global, circunstancia que amenaza como una maquinaria aplastante el *ethos* colectivo de la “vieja” Europa y hasta sus mismas reservas culturales, cuya presencia en el mundo actual debe ser entendida mucho más como efecto de su capacidad de *resistencia* que como resultado de su, en otro tiempo, contagiosa fuerza expansiva.

Dentro de las actuales escalas de valor, el pensamiento crítico se considera dis-funcional y poco o nada útil en términos de la racionalidad instrumental dominante. En determinados casos se admira al intelectual, con cierta mezcla de compasión, pues en los ámbitos de la cultura dominante se lo juzga un fósil admirable que, sin embargo, ya no sirve para mucho y encima de todo aburre con sus cultas parrafadas. ¿No es acaso esta la representación que cualquier “famoso” de la farándula nacional e internacional tiene de un intelectual culto? El poder político se acerca, también, a ciertos intelectuales en épocas electorales, en vulgar coqueteo, de la misma manera como se aproxima a las estrellas de la farándula, para aprovecharse electoralmente de lo poco que queda de su viejo prestigio y nada más. Hoy en día, algunas universidades y unidades aca-

démicas denominadas técnicas le huyen al intelectual y lo consideran arcaico, pues juzgan que lo importante para el joven que se educa no es la formación de su espíritu por medio del pensamiento crítico y la investigación, sino el “saber hacer” profesional y el manejo operativo de las técnicas.

CONSIDERACIONES ADICIONALES

Es frecuente, en el mundo académico, confundir el esfuerzo científico encaminado a generar conocimiento, con la metodología formal que suele utilizarse durante el proceso de la investigación institucional. El método, por sí mismo, no es garantía de mucho e incluso en determinadas circunstancias estorba el pensamiento en libertad. Esta inversión de las cosas lleva a suponer que basta sólo con encasillar el pensamiento dentro de los marcos de un método formal riguroso, para garantizar por anticipado un resultado feliz desde el punto de vista de la generación del conocimiento, y esto no es cierto. En alguna proporción, la investigación institucional que se adelanta en los centros académicos no consigue generar “nuevo” conocimiento, ni siquiera para el investigador, sino apenas garantizar a este último un determinado puntaje en su carrera de promoción y ascenso en el escalafón.

El método formal en investigación es importante apenas como *medio*, pero no es suficiente desde el punto de vista de la significación académica e intelectual de los resultados. Del método y de sus supuestos poderes se ha terminado haciendo un fetiche. De acuerdo con el diccionario ideológico de la lengua española, método es el “modo de hacer con orden una cosa”. Es el “procedimiento que se sigue en las ciencias para averiguar la verdad y enseñarla (...)”. Sin embargo, el pensamiento auténtico, en su operación crítica, linda a veces con el desorden y la búsqueda sin esquemas. Si método es modo y procedimiento para obtener un determinado resultado, se trata sólo de un medio y no de un fin. Algo análogo sucede en los escenarios de la cátedra, donde la utilización de *medios* audiovisuales se ha venido convirtiendo en algo bastante más importante y deslumbrante que la misma profundidad conceptual de lo que se dice. Existen profesores expertos en la utilización de técnicas y medios pedagógicos de última generación, que no tienen nada o muy poco que decir. Se pasan la vida diseñando currículos y aprendiendo a manejar las técnicas de la pedagogía, pero se preocupan menos por pensar en el sentido crítico de la novedad teórica que transmiten. Después de décadas de esfuerzo institucional, es hora de reconocer que existen anaqueles y aposentos repletos de trabajos investigativos “impe-

cables” desde el punto de vista del método formal, que muy poco agregan, sin embargo, al conocimiento específico o al estado de la disciplina. Se trata de esfuerzos institucionales costosos que difícilmente construyen nuevas ideas, perspectivas refrescantes, enfoques novedosos e incluso críticos, respecto de los puntos de vista convencionales. Tesis de maestría y de doctorado que sirven, en primer lugar, para certificar que el estudiante ha recibido un adiestramiento en el método y ha quedado apto para trabajar como investigador, pero sin que la vida de sus autores cambie en absoluto; y, en segundo lugar y sobre todo, para satisfacer un requisito inherente a los programas de estudio. En fin, no son escasos los trabajos académicos de investigación ligados tan sólo a la carrera promocional de los profesores en términos de sus puntajes, cuando es el caso, pero en cuanto a “valor agregado” en términos de conocimiento, muy poco más. A este respecto, debemos recordar ahora al profesor Estanislao Zuleta: “(...) una educación que transmite el saber en el mismo proceso con que refuerza las resistencias al pensamiento produce uno de los logros más nefastos de nuestra civilización: el experto y el científico que hacen aportes y que, fuera del campo de su especialidad, son las ovejas más mansas del rebaño, se atienen a las ideas y los valores dominantes y conservan incontaminadas por su saber, las más extravagantes creencias con tal de que sean lo suficientemente tradicionales y colectivas, como para que no les planteen problemas en su medio” (ZULETA, 1985).

La experiencia ha demostrado que es posible construir con perfecto rigor metodológico formal, lo que al final del proceso resulta ser sólo una simple banalidad o un lugar común respecto del estado del arte. Y, todo esto, sin poner en marcha la operación auténtica del pensamiento crítico, capaz de colocar en estado de conmoción toda la existencia, incluida la propia identidad. Si “yo soy lo que pienso y creo”, en muy buena parte, mi actitud de pensamiento crítico puede y debe poner en riesgo permanente, por el camino de la duda, cuanto creo y por lo tanto cuanto en un determinado momento soy. A la inversa y por idéntica razón, en ciertas ocasiones y en medio de una relativa precariedad metodológica, se han conseguido importantes atisbos y logros. Podríamos concluir, en consecuencia, que la “novedad” en el conocimiento no suele provenir del método en sí mismo, sino de *la mirada* que está detrás del método y lo guía, para hacerlo productivo. Hablo entonces de la mirada que, ayudada y apoyada en el método, huye de lo convencional y arriesga. Lo que torna infecundo el método es la precariedad de la perspectiva y el refugio en él mismo, como un castillo seguro contra los riesgos de la incertidumbre, que es el terreno normal en que la mente se mueve

cuando realmente se piensa. Sin embargo, tener un punto de vista inusual, no es algo que se alcanza de la noche a la mañana ni es el resultado de un simple acto de buena voluntad. La *mirada* inusual es el producto de un proyecto de vida intelectual a todo costo. La *mirada* es entonces el resultado de un proceso de construcción intelectual a largo plazo. Es decir, de un proyecto de vida que apuesta por el pensamiento crítico y por su contacto con la tradición letrada de la ciencia, la filosofía y las artes, de manera generalmente trans-disciplinaria.

En las disciplinas técnicas, que gozan de todo el prestigio contemporáneo debido a su apoyo a la racionalidad instrumental dominante, la novedad auténtica es difícil de alcanzar, cuando dicha *novedad* es pensada en términos de generación de *conocimiento* como valor agregado, no exactamente a la instrumentación, sino al estado general de la “episteme” social. Los instrumentos y las técnicas son demasiado importantes en la vida de los seres humanos y a ellos se debe en muy buena parte la historia de la civilización y el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia. Pero los instrumentos y las técnicas suelen ser derivaciones del pensamiento racional, que diseña los medios y los procedimientos en función de los fines que persigue. Sabemos bien que la “innovación” en el contexto actual de la racionalidad instrumental, exigida con urgencia de resultados por la industria y el mundo de los negocios y sus finalidades acumulativas, suele ser ante todo de tipo instrumental y técnico. De esta manera, la denominada “innovación”, puesta al servicio de la racionalidad productiva instrumental, resulta ser absolutamente otra cosa si se la coloca frente a la urgencia social y cultural de pensamiento crítico. Ni mejor, ni peor que el conocimiento, sino absolutamente otra cosa. La administración de negocios, que como profesión está de moda, es ante todo tecnología blanda, y, en cuanto tal, sus *novedades* son regularmente de ese orden. La denominada *administración científica* no fue pensada, desde los tiempos de Frederik Tylor, para generar conocimiento como valor agregado a la “ciencia humana o social”, sino para organizar los procesos de trabajo de un modo que fueran más productivos, propósito vigente hasta nuestros días. Aquellos profesores y estudiantes que tienen de la técnica una concepción apenas instrumental, se preguntan para qué diablos puede servir un propósito intelectual crítico o letrado en el mundo actual, si lo que importa ahora es la productividad y, sobre todo, la competitividad. Para la cultura contemporánea y sus criterios de valoración social y moral, lo importante es lo que es útil en términos de la racionalidad instrumental de medios eficaces para el logro de los fines. Y lo que no sirve a estos propósitos sino a las artes y a la cultura letrada, deviene inútil y superfluo.

INVESTIGACIÓN Y TIPOS DE CONOCIMIENTO

Contra la corriente de la cultura dominante, sin embargo, en los espacios académicos todavía se investiga. La investigación puede conducir a varios tipos de conocimiento, igualmente válidos y mutuamente necesarios. La investigación bibliográfica y documental, para empezar, conduce al denominado conocimiento subjetivamente nuevo. Es lo menos que cualquier estudiante y todo profesor debe llevar a cabo como parte sustancial de su oficio: leer con atención y apropiarse de las teorías y de sus contextos históricos y epistemológicos, deber básico de toda formación. Mediante la investigación bibliográfica y documental, el investigador hace suyas e internaliza las teorías (marcos teóricos) para él antes desconocidas, se enriquece subjetivamente y se prepara para posteriormente investigar “en terreno” o en el interior de la misma teoría, de manera responsable, apoyado en este presupuesto básico que empieza a obrar en su mente como un pre-requisito ineludible. No existe un sólo investigador responsable que previamente no se haya apropiado de las teorías que conforman la ciencia normal (KUHN, 1990) en un momento determinado. Esto ya es bastante. En segundo lugar, la investigación puede también conducir al conocimiento socialmente nuevo, que ocurre cuando a partir de la *aplicación* de una teoría ya conocida y debidamente apropiada por el investigador, éste conoce y explica realidades naturales, sociales o humanas antes inexplicadas, mediante investigaciones denominadas de “terreno”. Finalmente, existe el conocimiento universalmente nuevo, que ocurre cuando el investigador agrega algo al saber que se aglutina alrededor de la ciencia normal, como parte de los consensos de la ciencia existente (GERGEN, 1992), o se atreve a poner en estado de crisis el paradigma dominante. Pero de esto no se trata ahora.

De lo que sí se trata es de cómo generar conocimiento y dotar a los investigadores de oficio, profesores y estudiantes de algo más que de un simple método o *modo formal reconocido* de hacer las cosas. La producción intelectual de los académicos latinoamericanos no se difunde suficientemente entre nosotros. Pero, por lo que ocurre en nuestro medio, podría atreverme a decir que salvo honrosas excepciones, la producción intelectual investigativa toma partido en favor de la racionalidad productiva instrumental, que se juzga inamovible y eterna, y se concibe a sí misma sólo como afinamiento de las destrezas encaminadas a generar utilidades al menor costo posible; en el mejor de los casos, se trata sólo de adecuaciones de las nuevas tecnologías blandas importadas, a las realidades culturales y sociales que se reconocen como barreras que deben ser superadas

para poder transferir e implantar con éxito las nuevas técnicas y procedimientos. En consecuencia, se trata de una producción intelectual construida y pensada casi hegemónicamente desde la mirada convencional funcional instrumental. Esta mirada suele ser refractaria a la crítica, elude el candente tema de la ética, de la manipulación psíquica y del estado de los derechos humanos en el trabajo y en la sociedad, no le interesa la cuestión de la “verdad” en términos del conocimiento sino el carácter tangible de los resultados; mirada que se expresa casi siempre en términos de rentabilidad económica y competitividad en el mercado globalizado. Tal como sucede habitualmente en el reino de la política y el ejercicio del poder, lo que aquí importa son los resultados, cada vez más desligados de la ética de los medios.

Generar *conocimiento a partir del pensamiento crítico*, no es entonces generar destrezas ni refinar técnicas de aprovechamiento inmediato, sino generar conceptos que permitan conocer, explicar y descifrar racionalmente determinadas realidades inexplicadas o simplemente encubiertas por el interés o el deseo. Lo anterior significa, ante todo, desarrollar *puntos de vista* innovadores, derivados de la puesta en proximidad de la disciplina académica o científica de que se trate a los paradigmas de las ciencias humanas y sociales o al pensamiento matemático y la ética.

El mundo del trabajo y de las organizaciones contemporáneas donde éste ocurre, asunto por el que es necesario preguntarse ahora, avanza vertiginosamente hacia una nueva esclavitud, como resultado, precisamente, del refinamiento a ultranza del ingenio y de las tecnologías administrativas y organizacionales aplicadas obsesivamente a la reducción de los costos laborales. Generar conocimiento, hoy por hoy, significa tomar, ante todo, una postura ética y por supuesto que política, en su más noble acepción, delante de estos procesos que exigen, como lo sostiene Dominique Méda (*El trabajo, un valor en extinción*, 2002), reinventar la política, en términos de modelos alternativos justos para la humanidad.

REFERENCIAS

- DERRIDA Jacques y HABERMANS Jurgen. *El occidente escindido* Editorial Trotta, Madrid, España. 2006.
- FINKIELKRAUT Alain. *La derrota del pensamiento* Editorial Anagrama, España. 1987.
- FINKIELKRAUT Alain. *La ingratitud* Editorial Anagrama, España. 2001.
- FORRESTER Vivian. *El horror económico* Editorial Fondo de cultura económica, México. 2000.
- GERGEN J. Kenneth. *El yo saturado* Editorial Paidós, España. 1992.
- HABERMANS Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa* Editorial Taurus, Madrid, España. 1989.
- HARTMANN Nicolai. *La nueva ontología* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina. 1954.
- HORKHEIMER Max. *Crítica de la razón instrumental* Editorial Trotta, España. 2004.
- KUHN Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas* Editorial Fondo de cultura económica, México. 1990.
- LIPOVETSKY Gilles. *El crepúsculo del deber* Editorial Anagrama, Barcelona, España. 1994.
- MÉDA Dominique. *El trabajo, un valor en extinción* Editorial Gedisa, Madrid, España. 2002.
- STEINER George. *En el castillo de barba azul* Editorial Gedisa, España. 1977.
- TAYLOR Charles. *Fuentes del yo* Editorial Paidós, España. 1996.
- VATTIMO Gianni. *El fin de la modernidad* Editorial Gedisa, España. 1986.
- ZULETA Estanislao. *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva* Procultura, Bogotá. 1985.

LUCHAS INTERCULTURALES Y POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO. LA INFRAHISTORIA POSCOLONIAL DE LA EDUCACIÓN ¹

José Luis Grosso Lorenzo, PhD ²

*La ciencia ha prometido la verdad,
no la felicidad de las gentes.*

*Justo Sierra,
Ministro de Educación del Gobierno de Porfirio Díaz,
México 1910.*

En una entrevista realizada por Jesús Darío González en julio de 2007, un líder de la comuna 18 en la ladera occidental de la ciudad de Cali, Colombia, dice:

Hmm... en el papel, las instituciones son la justicia salida del nalgatorio de Júpiter, con todo el respeto suyo, pero en mi realidad son 'la que el gato tapó'... Son, cuando necesitan al pueblo, 'santico, dónde te pongo', y, cuando ya están arriba, 'demonio feo, quitáte de ahí'... Las instituciones son como parias, ahí

¹ Este texto es resultado de investigación de la línea *Semiopraxis y Discurso de los Cuerpos* del Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad del Valle – Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, coordinada por el Dr. Grosso; específicamente del *Programa Territorial “Diseño y Puesta en Marcha de la Estrategia ‘2015, Valle del Cauca, Red de Ciudades Educadoras’ – Red CiudE (Buenaventura, Cali y Buga)”*, investigación financiada por Colciencias – Universidad del Valle – Gobernación del Valle del Cauca – Alcaldías de Buga, Cali y Buenaventura – Consorcio Regional, cuyo director – investigador principal es el Dr. Grosso. 2006-2008. Este artículo fue presentado en la Cátedra Zuleta en Noviembre 14 de 2007.

² Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación. Coordinador Nacional del Énfasis Educación, Culturas y Desarrollo. *Director – Investigador Principal* del *Programa Territorial “Valle del Cauca, Red de Ciudades Educadoras - RedCiudE”*. Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. jolugros@univalle.edu.co

sí digo yo que no se puede confiar; mi experiencia dice que si el funcionario no es amigo, o conocido por lo menos, nos toca cerrar los bolsillos apenas lo veamos, porque lo tumban a uno. ... Cuando aquí llegan las instituciones por primera vez, yo de una vez me les pongo berraco y con decencia los trato mal, me pongo grosero y como que no les entiendo, y así uno va viendo quién es quién y si se puede confiar, aunque nunca me fío del todo.

Entre esas instituciones a las que se refiere el entrevistado, están las instituciones del *conocimiento*. En esta conferencia voy a hablar de universidad y sociedad, de *conocimiento y ciencias sociales*; y, por lo tanto, de *historia* y de *política*: de lo que somos, de lo que hemos hecho y de lo que podemos hacer. En el contexto del programa territorial *Valle del Cauca, Red de Ciudades Educadoras – RedCiudE*, nos encontramos problematizando los conceptos de “*gestión social del conocimiento*” y “*sociedad del conocimiento*”. La nueva percepción pública de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, y las *nuevas configuraciones territoriales* de nuestros espacios locales-regionales-globales en el capitalismo de consumo (lo que podría denominarse “ciudades elípticas”), junto con la nueva experiencia de *uso social de las redes* posibilitadas por las tecnologías de información y comunicación – TICs, han dado lugar a *nuevos espacios educativos de generación y reapropiación del conocimiento*, en los que se desarrollan *políticas epistémicas* en lenguas explícitas pero en los que, sobre todo, se abre un nuevo espacio-tiempo para el *discurso intercultural de los cuerpos* que nos constituye en la historia colonial y poscolonial de la que venimos. Ello nos coloca una vez más, respecto de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Gestión del Conocimiento, ante el denso escenario *intercultural* de nuestras historias, subalternizadas, silenciadas y desconocidas.

El *conocimiento* es el campo más *desconocido* y bloqueado de la *colonialidad intercultural* que pesa oscuramente sobre nuestras relaciones sociales, en la que somos socializados desde los primeros días, imperceptiblemente, y que habitamos en el cotidiano. Necesitamos unas ciencias sociales que se internen en la indagación de *pliegues, negaciones, borramientos, hundimientos, invisibilizaciones, silenciamientos...*

Las formaciones hegemónicas colonial y nacional y sus discursos logocéntricos en lo que hoy llamamos “América Latina”, han hundido en los *cuerpos*, pliegue sobre pliegue, identidades hechas en la *descalificación, estratificación, borramiento y negación*. Esa densidad barroca y conflictividad histórico-política constituye el *discurso de los cuerpos* como praxis de agenciamiento y enunciación. El lugar de producción de la práctica científica es esa *trama social*

de silencios, denegaciones y subalternaciones que nos constituye, de la que la misma ciencia social hace parte. Allí se dirimen “*luchas culturales*”, “*polémicas ocultas*”, “*reacentuaciones*” y “*luchas simbólicas*”, en las formaciones de “*violencia simbólica*” en que vivimos. *Maneras de hacer* diferenciadas y estratificadas, subalternizadas, se abren curso en las *torsiones de estilo y entonaciones populares*, tales como la *burla* (Bajtín 1990; Grosso 2004; 2007f), el *sarcasmo* (Gramsci 1986; 1977; 1998; 1972; 1967; Fernández Buey 2001), la *inmersión ritual* (Kusch 1986b; 1975; 1976; 1987; Grosso 1994; 2007d) y otras “*políticas del débil*” (Turner 1970; 1974; De Certeau 2000; Canal Feijóo 1950; Cullen 1986; Grosso 2007e; 2007g).

En nuestros *contextos poscoloniales*, las *diferencias* no son sólo las puestas a la vista, claramente inferiorizadas o excluidas: hay también, y sobre todo, *invisibilización, acallamiento, auto-censura, auto-negación, denegación, desconocimiento*, dramática nocturna de las voces en los *cuerpos*. Esta reiteración metonímica no es superflua ni meramente redundante: machaca y martilla haciendo ruido en los discursos de la ciencia y de la vida, que ignoran, eluden y omiten aquello que esas historias de hondo dolor, largas impotencias y críticas torsiones.

Necesitamos unas ciencias sociales que se internen en el *des-conocimiento* que pesa sobre la *colonialidad del saber* (Quijano 1999; Coronil 2000), sobre el *distanciamiento* de la propia experiencia y sobre el *olvido* de las pequeñas historias.

La “*sociedad del des-conocimiento*” que somos no debe confundirse con índices de escolaridad o de analfabetismo (hasta podría decirse que es inversamente proporcional al grado de avance en el sistema educativo); antes bien, se trata de un fenómeno más generalizado: *desconocimiento* de la diversidad cultural y de la compleja trama de relaciones *interculturales* que nos constituyen, *desconocimiento* de cuánto pesan sobre nuestras *diferencias* las desigualdades, *desconocimiento* de las estratificaciones al interior de la *interculturalidad* dominante, de las *interculturalidades* en la *interculturalidad*. Hacernos cargo de esta “*sociedad del des-conocimiento*” constituye la única posibilidad de que las llamadas “*sociedad del conocimiento*”, o “*economía del conocimiento*”, o “*gestión del conocimiento*” (Grosso 2007c), en el paso de un capitalismo represivo de producción a un capitalismo incentivador del consumo (Virno 2006:13), no queden suspendidas en las alturas ideológicas de una nueva ilusión ilustrada.

El *desconocimiento* está asentado en el nivel más primario e “*inferior*” de nuestra vida cotidiana, y desde allí se filtra hacia las formas más “*elevadas*” de

conocimiento; en el camino de vuelta, estas formas “elevadas” de *conocimiento* presionan sobre nuestro gran *desconocimiento* social. De este modo, lo que llamamos y aceptamos como “*conocimiento*” se nos transforma en performativo de imposiciones impunes, que dice y hace sin resistencias, bajo las más irreconocibles y aparentemente edificantes y morales fuerzas institucionales, las cuales se levantan, según la expresión del entrevistado, sobre “*la que el gato tapó*”. Es necesario que volvamos sobre la *infrahistoria poscolonial* de nuestras instituciones, porque sus evidencias culturales incuestionadas se nos suelen filtrar en la tarea aparentemente más crítica de las ciencias sociales, en los repliegues del lenguaje crítico mismo. Los científicos sociales, precisamente por pertenecer a la tradición de la “ciencia”, no somos ninguna garantía para potenciar y fortalecer las *luchas interculturales en torno a las políticas del conocimiento*.

Mientras en nuestras prácticas cotidianas afloran los desajustes y “anomalías” *interculturales* que rompen la serena estabilidad del paradigma monocultural dominante, esos giros del “lenguaje” social son puestos bajo control con eufemismos correctivos, como si se tratara del vergonzante paisaje nocturno de nuestras sociedades rápidamente recubierto en el transcurso del día con el gesto burgués de la apariencia bajo el metafórico mapa griego de la *episteme* y de la *pólis*. Los filósofos, en cuanto peones de ese “mito de origen” colonial, no somos ninguna garantía para la crítica de esa *infrahistoria poscolonial de nuestra educación*.

Sombras de *cuerpos*, rumor de voces, los unos sobre los otros, ésa es la vida *intercultural* del (des)*conocimiento* que habitamos. Se trata de renovar y fortalecer la *lucha de otras maneras de conocer (y de vivir)* con la forma de conocimiento dominante. Se trata de volver a esa *lucha* en nosotros, “científicos sociales”, esa que ha tenido lugar en nuestro proceso de formación y la que tiene lugar en el proceso de quienes formamos, yendo en contravía de la unidireccionalidad de la profesionalización. Volver sobre las relaciones sociales que agenciamos, sobre la invisibilidad-inaudibilidad-corporeidad del *discurso*, de la *entonación*, del *estilo*, de las interacciones de *conocimiento*.

Pensar es ir más despacio y/o más rápido; en todo caso, siempre en otro tiempo; lo que genera las demoras, las ventajas o los desconciertos necesarios. En ese pensar se abre espacio un irreductible “conocimiento local”.

Como dice Geertz, el mundo puede ampliarse a medida que crece y se ensancha la capacidad interpretativa, acogiendo signos de otros mundos y otras formas de vida. Por eso no se trata de “oscurecer esos hiatos (entre mí y los que piensan diferente) y esas asimetrías (entre lo que creemos y sentimos, y lo que

creen y sienten los otros), relegándolos al ámbito de la reprimible o ignorable diferencia, a la mera semejanza, que es lo que el etnocentrismo hace y está llamado a hacer” (Geertz 1996: 79-80). Se trata, más bien, de “sacar a la luz las grietas y contornos” de este “terreno desigual” (no de “allanarlo”), de “explorar el carácter del espacio” existente entre los actores, y, en ello, “no hay sustituto para el conocimiento local” (Geertz 1996: 87).

En cambio, un pasivo, tolerante e indiferente “multiculturalismo” puede interpretarse como “mixofobia” o “paranoia mixofóbica” (Bauman 2005: 32 y 37). Dice Bauman: “La mixofobia se manifiesta por la tendencia a buscar islas de semejanza e igualdad en medio del mar de la diversidad y la diferencia” (Bauman 2005: 33). Porque las luchas y las mezclas van juntas; en ellas, en su *cuero-a-cuero*, se disputa un agenciamiento de historia.

Es lo que Rodolfo Kusch ha señalado como “*ontografía del discurso*” (Kusch 1975; 1978): en situación de campo y al transcribir y analizar las entrevistas, el científico social se encuentra frente a una *topografía del discurso del otro*, con subidas y bajadas, alturas extáticas y abismos, en los que la producción simbólica hace que en medio del “diálogo” emerja el *vacío intercultural*. Hacer ciencia social en América Latina es hacerse cargo y no esquivar esos “vacíos” tan densos y llenos: las *descalificaciones, desprecios, correcciones, subestimaciones, condescendencias, desconocimientos, borramientos, silenciamientos, invisibilizaciones, los desajustes y anomalías, los giros y abismos simbólicos* en que vivimos unos y otros en estos *contextos interculturales poscoloniales*. Otra vez la enumeración martillea, incomodando la serenidad olímpica en que el *conocimiento* ha logrado dejarse de reconocer esencialmente como *política*.

Mijail Bajtin profundiza esta crítica del lugar del lenguaje (de la lingüística y de la filosofía del lenguaje) en la forma de conocimiento dominante. Bajtin y Voloshinov señalan que la “lingüística filológica” es un gran dispositivo de “reconocimiento” (y no de “comprensión”) (Voloshinov – Bajtin 1992), que convierte en una trampa el proceso educativo de formación. La filología ha tendido un gran supuesto hermenéutico bajo nuestras ciencias sociales y humanas: que la lengua estudiada (y, con ella, todos los objetos de los discursos científicos, todo lo que toca) es “ajena, extranjera y muerta”. La filología como matriz de una filosofía y una ciencia de museo, cimiento de las lógicas educativas. Esta relación entre “reconocimiento” mimético y educación es contrapuesto a la “comprensión” en cuanto apertura a los nuevos sentidos en pugna. Hay una *política* en la cual forma nuestro sistema educativo a raíz de su concepto de “*conocimiento*”: la de la repetición y el reencuentro desmovilizador de lo mismo,

en contra de la movilización desatada por los sentidos en el filo de cualquier captura hermenéutica.

El proceso de formación lleva a desconocer los saberes previos incorporados y generados en los pequeños espacios e historias locales de la socialización doméstica y barrial (la casa, la familia, los vecinos, la cuadra, la calle, la esquina, la tienda, el rumor, los mitos y leyendas, las historias) y a colocarlos, al volver sobre ellos, delante de sí, como “objetos” del “sujeto cognoscente”, universal, decontextualizado, sin historia, teórico, ajeno a todo, a través de una “ruptura epistemológica” (Bachelard), que es una “ruptura social” (Bourdieu 1990) y una “ruptura cultural”, una “ruptura ética” y una “ruptura política”.

La obviedad de esta temporalidad lineal, objetual, semiótica, sobre la que se monta luego el proceso hermenéutico, debe ser cuestionada: su extracción de los *sentidos* del *campo de luchas*. Debemos volver sobre lo más obvio y allí de-morar.

La crítica radical del *conocimiento* es nuestra tarea, porque en la universidad estamos para producir *conocimiento* radical. La universidad, y específicamente las (“nuevas”) “humanidades” en ella, señala Derrida, son el ámbito de discusión de la “verdad”, de la “crítica”, de su cuestionamiento; no el ámbito de búsqueda, de cultivo o de conservación de la “verdad”, sino el ámbito de su discusión y cuestionamiento. Más que performativos realizativos, como “profesores” “profesionales” que “profesamos” públicamente nuestras búsquedas e indagaciones y reclamamos su valor, performamos creencias y llamamos a creer en los discursos que creamos, generamos acontecimientos más allá de los límites de las convenciones sociales (Derrida 2002) y de este modo hacemos *política del conocimiento*: tanto en el sentido de que hacemos *política* en la *discursividad* misma del *conocimiento*, como en el sentido de que constituimos al *conocimiento* en campo de la *política*, el *campo político* más ignorado en el que las diversas posiciones y discursos batallan a veces explícita, pero la mayoría del tiempo ocultamente. El *conocimiento* tiene un gran poder simbólico de ocultación (“capital simbólico” en el sentido de Bourdieu). Debemos cuestionar la fuerza ocultadora de la (dis)torsión operada por/en el mismo *conocimiento*.

Debemos orientar las relaciones sociales en las que vivimos e intervenimos hacia la “comprensión” bajtiniana de las *luchas entre sentidos*, y no hacia el mero y sujetante (subjetivante) “reconocimiento”.

Por ejemplo, el caso estructural-constitutivo del discurso de la Historia incorporado al *habitus* intelectual y ciudadano en la socialización escolar. Enfatiza

Bajtin que el “*sentido* del pasado” (no su congelamiento objetual) es inconcluso, abierto y cambiante, no coincide consigo mismo; anima la opacidad densa del diálogo en el tiempo, donde la memoria no es conservación sino transformación de las relaciones de temporalidad y de las relaciones en la temporalidad: diferentes “*cronotopos*” dialogan en el “gran tiempo” (Bajtin 1999). Es necesario hacer una crítica de la Historia naturalizada en la pedagogía escolar y académica, que nos hace creer (y el problema mayor es que nos lo hace creer en serio, nos convence) que sabemos historia porque sabemos de próceres y biografías, de fechas, documentos y grandes narrativas. Pero, ¿dónde vamos en esa “historia”?, ¿en qué luchas inexorablemente participamos al repetir su discurso objetivador?, ¿qué pequeñas historias son bloqueadas por esa Historia única, exterior, autorizada?

Y también el discurso de la geografía. Hoy estamos ante *nuevos mapas, nuevas tácticas, nuevas luchas*. Estamos ante una *nueva configuración territorial campo-ciudad-región*: la revaloración de lo local y lo regional en lo global, la comunicación global que genera nuevas fronteras locales, las estrecha geográficamente y las amplía virtualmente; a través de las TICs (Internet, en la gran historia social de la telefonía, la radio, la televisión, la revolución de los transportes), comunidades y organizaciones, amplían la experiencia social del *estar-en-con-tacto* (Grosso 2007a; 2007b; 2007h). Pero estamos acostumbrados a una geografía de territorios apropiados, unificados y mapeados por la reificación de los Estados-Nación y su *violencia simbólica*, como si una mirada providente nos hubiera dado, desde su desinteresada altura, un destino donde habitar este mundo. Geografía providencialista, teología secularizada, donde disponemos los recursos, las gentes y los signos.

La nueva dimensión regional (local-virtual) cualifica el espacio social en distintos grados de intensidad, en alternaciones de continuidad/discontinuidad geográfica y en campos magnéticos de alcances móviles. Son las *redes de con-tacto en ciudades elípticas*: las ciudades se deforman, se estiran y extienden desproporcionadamente, como amebas en movimiento constante, se descentran y transfiguran espectralmente sus tradiciones e identidades. *Ciudades elípticas* como configuración dialéctica de *modernidad social* en la era global. Antonio Negri y Michael Hardt (Hardt y Negri 2006) relacionan las *redes* sociales contemporáneas con un nuevo concepto de “multitud”: “Lo que emerge hoy es un ‘poder en red’ ... (en el que) la multitud también puede ser concebida como una red abierta y expansiva” (Hardt y Negri 2006: 15). En una red, “los distintos nodos siguen siendo diferentes, pero todos están conectados; además, los lími-

tes externos de la red son abiertos, y permiten que se añadan en todo momento nuevos nodos y nuevas relaciones” (Hardt y Negri 2006: 17). “El desafío que plantea el concepto de multitud consiste en que una multiplicidad social (en la que la diversidad social sigue constituyendo *diferencias*) consiga comunicarse y actuar en común conservando sus diferencias internas” (Hardt y Negri 2006: 16). Una “multitud” que opera en medio de la “ambivalencia” entre innovación y negación (Virno 2006), entre cohesión social y división (Nancy 2007a; 2007b).

No hay un único *conocimiento*, como tampoco hay una única sociedad: todo está tan fracturado como marcas y surcos tienen las historias. Esas roturas habilitan pasos desviados y marginales, *risas y burlas, metáforas* sin rumbo fijo, *sentidos* corrosivos, *retóricas de entonación y de estilo, maneras de pensar, de sentir y de hacer* que han formalizado su economía de *conocimiento* en las *matrices epistémico-prácticas* de la “malicia” (indígena), la “cimarronería” (negra) y la “viveza” (criolla), las cuales constituyen “patrimonios relacionales” (Tunes da Silva, Tunes e Bartholo 2006: 9) cuya continuidad y ampliación se sostienen en la red *intercultural* que agencian a través de las diversas experiencias históricas. El patrimonio más vital y crucial de un grupo social es su “patrimonio relacional”, es decir, aquello que ha incorporado a través de los aprendizajes hechos en las diversas relaciones históricas.

Para los sectores sociales más desfavorecidos en el “orden del mundo” y, por ello mismo, más requeridos de *política* para agenciar la necesaria transformación social, la *ciencia* y el *conocimiento* son cuestiones de sobrevivencia y de lucha, más allá de todo cognitivismo o epistemologismo. Hay reservas simbólicas para la *praxis crítica* y para el lugar que en ellas tiene la *gestión social del conocimiento* en las formas de vida, juegos de lenguaje y *maneras* de conocer cristalizadas en aquellas *matrices epistémico-prácticas*.

La *praxis crítica* pertenece a la historia de la crítica operada por las *culturas populares*, con su patrimonio de medios y *mediaciones*. Debemos constituir la *red de malicias, cimarronerías y vivezas* (esquemáticamente nombradas, pero que deben ser local y regionalmente etnografiadas) en posición teórico-metodológica de nuestra “ciencia” periférica: ésa es nuestra acción epistémico-política crítica sobre las *políticas del conocimiento*, y la configuración que debería tomar entre nosotros la anunciada “sociedad del conocimiento”. Del sueño ilustrado de la “sociedad del conocimiento” debemos pasar a esta economía crítica del conocimiento formalizada en las *matrices epistémico-prácticas* de nuestros vicios y deformidades subalternos. Nuestra acción epistémico-política crítica sobre las *políticas del conocimiento* consiste en constituir esa *red de malicias, cimarro-*

nerías y vivezas en nuestra “filosofía”, nuestra “historia” y nuestro “lenguaje”. Despertemos de una vez del sueño ilustrado de la ampliación de los usuarios de la argumentación racional en una “opinión pública” “bien” formada y elevada a un diálogo “culto y civilizado”, y caminemos la larga jornada de profundización democrática en las oscuras y tortuosas racionalidades prácticas de nuestra historia que ni siquiera apenas comienza, pero que lleva ya sus siglos de lucha.

Las *políticas del conocimiento* son el *medium* crítico en el que estamos sin más. Las ciencias sociales y humanas gestamos y parimos en ellas, lo sepamos o no, *colonialismo* y *violencia simbólica*, pero *podemos* asimismo gestar y parir acontecimientos incongruentes de *comprensión*. Como se cuestiona Judith Butler: “No se trata simplemente de hacer ingresar a los excluidos dentro de una ontología establecida, sino de una insurrección a nivel ontológico, una apertura crítica de preguntas tales como: ¿Qué es real? ¿Qué vidas son reales? ¿Cómo podría reconstruirse la realidad? ¿Aquellos que son irreales ya han sufrido, en algún sentido, la violencia de la desrealización? ¿Cuál es entonces la relación entre la violencia y esas vidas consideradas ‘irreales’? ¿La violencia produce esa irrealdad? ¿Dicha irrealdad es la condición de la violencia?” (Butler 2006: 59-60)

Creemos y hagamos creer en ese gesto y esa parición críticos, en esa “ciencia innatural” como auto-crítica del conocimiento (Nietzsche 1986: 178), en la in-humanidad abierta y desconcertante de esa “ciencia” (Lyotard 1988). Renovemos la socialidad de la sospecha en el filo de la confianza, pero de una confianza que no congele ni disuelva en caldo nacional o cósmico los *sentidos otros* que pugnan en la historia, una confianza que “*no se confíe del todo*” (como decía el entrevistado), una confianza que nos fortalezca en las *luchas* con *sentido popular* de “comunidad”.

REFERENCIAS

- BAJTIN Mijail (1990) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Alianza, Madrid (1965).
- BAJTIN Mijail (1999) *Hacia una metodología de las Ciencias Humanas*. (1974) En M. BAJTIN. *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno, México (1979).
- BAUMAN Zygmunt (2005) *Confianza y temor en la ciudad*. En Z. BAUMAN. *Confianza y*

- temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia, Barcelona (2005).
- BOURDIEU Pierre (1990) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid (1980).
- BUTLER Judith Butler (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós, Buenos Aires.
- CANAL FEIJÓO Bernardo (1950) *Burla, credo, culpa en la creación anónima. Sociología, Etnología y Psicología en el Folklore*. Nova, Buenos Aires.
- CORONIL Fernando (2000) *Del Eurocentrismo al Globocentrismo: La naturaleza del Poscolonialismo*. En E. LANDER. *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. IESALC-UNESCO – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- CULLEN Carlos (1986) *El ethos barroco. Ensayo de definición de la cultura latinoamericana a través de un concepto sapiencial*. En C. CULLEN. *Reflexiones desde América. Tomo I. Ser y estar: el problema de la cultura*. Fundación Ross, Rosario. (Si, se trata de Rosario, Argentina).
- De CERTEAU Michel (2000) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana, México (1980; 1990).
- DERRIDA Jacques (2002) *La Universidad sin condición*. Trotta, Madrid (2001).
- FERNÁNDEZ BUEY Francisco (2001) *Leyendo a Gramsci*. El Viejo Topo, Barcelona.
- GEERTZ Clifford (1996) *Los usos de la diversidad*. (1986) En C. GEERTZ. *Los usos de la diversidad*. Paidós – ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- GRAMSCI Antonio (1967) *La formación de los intelectuales*. Grijalbo, México.
- GRAMSCI Antonio (1972) *Cultura y literatura*. Selección de Jordi Solé-Tura. Península, Barcelona (1967).
- GRAMSCI Antonio (1986) *Educación y sociedad*. Selección de Francis Guibal. Tarea, Lima.
- GRAMSCI Antonio (1977) *Pasado y presente*. Juan Pablos, México.
- GRAMSCI Antonio (1998) *Introducción a la Filosofía de la Praxis. Escritos Dos*. Fontamara, México.
- GROSSO José Luis (1994) *La suerte de lo andino, sus saberes y poderes. Adivinación y mestizaje en el Norte de Potosí, Bolivia*. Tesis de Maestría en Historia Andina, FLACSO-Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- GROSSO José Luis (2004) *Una Modernidad Social Inaudita e Invisible en la Trama Intercultural Latinoamericano-caribeña. Historia, Posiciones Sociales y Prospectiva*. En F. López Segrera, J.L. Grosso, A. Didriksson y F. Mojica (coords.) *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Perspectiva y Prospectiva de la Globalización*. Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos – Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.
- GROSSO José Luis (2006) *Un Dios, Una Raza, Una Lengua'. Conocimiento, sujeción y diferencias*. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 50, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2006.
- GROSSO, José Luis (2007a) *Las relaciones interculturales en la ciudadanía y la ciudadanía en las relaciones interculturales. Fenomenología histórica de una modernidad social*. En J.E. GONZÁLEZ (ed.) *Ciudadanía y Cultura*. Tercer Mundo Editores – Universidad del Valle – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- GROSSO José Luis (2007b) *Interculturalidad y ciudadanía. Esa rara modernidad en la semiopraxis popular*. En G. HOYOS (ed.) *Etnoeducación. La experiencia de las comunidades afrocolombianas del Pacífico*. Instituto Pensar, Universidad Javeriana (en imprenta).
- GROSSO José Luis (2007c) *Por un Socioanálisis de la Gestión Social del Conocimiento: lo local en juego*. En J.C. RUBIO (ed.) *Educación, conocimiento y ciudadanía*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín y Palmira (en imprenta).
- GROSSO José Luis (2007d) *Indios muertos, negros invisibles. Los santiagueños en Argentina*. Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca, Córdoba y Catamarca (en imprenta).
- GROSSO José Luis (2007e) *El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales*. Revista *Arqueología Suramericana*, Volumen 3 N° 2, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Popayán y Catamarca. pp. 184-212.
- GROSSO José Luis (2007f) *Metáfora y burla en la semiopraxis popular. Políticas del sentido y del conocimiento*. Doctorado en Educación, Énfasis Educación, Culturas y Desarrollo, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Santiago de Cali (inédito).
- GROSSO José Luis (2007g) *Cuerpos del discurso y discurso de los cuerpos. Nietzsche y Bajtín en nuestras relaciones interculturales*. Ponencia al XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS 2007, Grupo de Trabajo Sociología del Cuerpo y de las Emociones, Guadalajara Agosto 13 al 18 de 2007 (inédito).
- GROSSO José Luis (2007h) *Tácticas e innovaciones sociales en el uso de las redes. Políticas del conocimiento, tecnologías y cultura*. Memorias del Coloquio Latinoamericano “Historia y Estudios Sociales sobre la Ciencia y la Tecnología”: “Pasado, estado actual y futuro de la investigación histórica y social sobre la ciencia y la tecnología en América Latina”, Simposio “Nuevas tácticas sociales de generación y reapropiación del conocimiento: innovación y fenómenos emergentes en el uso de las redes”. Puebla, México, 24 al 27 de octubre de 2007.
- HARDT Michael y Antonio NEGRI (2004) *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Editorial Debates, Buenos Aires (2004).
- KUSCH Rodolfo (1986a) *Anotaciones para una estética de lo americano*. Revista *Identidad*, N° 1, Fundación Ross, Rosario (1955).
- KUSCH Rodolfo (1986b) *América Profunda*. Bonum, Buenos Aires (1962).
- KUSCH Rodolfo (1975) *La negación en el pensamiento popular*. Cimarrón, Buenos Aires.
- KUSCH Rodolfo (1976) *Geocultura del hombre americano*. García Cambeiro, Buenos Aires.
- KUSCH Rodolfo (1978) *Esbozo de una Antropología Filosófica Americana*. Castañeda, San Antonio de Padua (Argentina).
- KUSCH Rodolfo (1987) *Las religiones nativas*. Edición de Elizabeth Lanata de Kusch, Buenos Aires.
- LYOTARD Jean-Francois (1988) *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Manantial, Buenos Aires (1988).
- NANCY Jean-Luc (2007a) *La comunidad enfrentada*. (2002) En J.-L. NANCY. *La comunidad enfrentada. Seguida de Poder y fe. Entrevista de J.-L. Nancy y J.M. Garrido*. La Cebra, Buenos Aires.
- NANCY Jean-Luc (2007b) *Poder y fe. Entrevista de J.-L. Nancy y J.M. Garrido*. (2005) En

- J.-L. NANCY. *La comunidad enfrentada. Seguida de Poder y fe. Entrevista de J.-L. Nancy y J.M. Garrido*. La Cebra, Buenos Aires.
- NIETZSCHE Friedrich (1986) *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Alianza, Madrid (1887).
- QUIJANO Aníbal (1999) Capítulo 5. *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. En S. CASTRO-GÓMEZ, O. GUARDIOLA-RIVERA y C. MILLÁN DE BENAVIDES (eds.) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Pontificia Universidad Javeriana, Pensar-Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Bogotá.
- TUNES DA SILVA Gabriela, TUNES Elizabeth e BARTHOLO Roberto (2006) *Três tempos do desenvolvimento situado*. Memorias del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación – CTS+I, Palacio de Minería, Ciudad de México, Junio 19 al 23 de 2006.
- TURNER Victor (1970) *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*. Routledge & Kegan Paul, London (1969).
- TURNER Victor (1974) *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Cornell University Press, Ithaca and London.
- VIRNO Paolo (2006) *Entrevista a Paolo Virno. La madurez de los tiempos: la actualidad de la multitud, por el Colectivo Situaciones*. En P. VIRNO. *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- VOLOSHINOV Valentin N. (BAJTIN, Mijail) (1992) *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza, Madrid (1929).

¿HACIA DÓNDE VA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?

TENDENCIAS GLOBALES EN POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Leopoldo Múnera Ruiz**

En los últimos diez años, las universidades latinoamericanas, tanto las públicas como las privadas, han sido sometidas a diferentes reformas académicas y administrativas, sin que tales transformaciones hayan estado precedidas por un amplio debate público sobre el sentido que las anima. El rumbo de la educación superior en la región todavía es incierto, pues depende de los proyectos culturales de cada una de las naciones que la conforman y de la respuesta de sus comunidades académicas a los desafíos que enfrentan a comienzos del siglo XXI. Sin embargo, los perfiles de las políticas públicas para el sector ya tienen tendencias precisas y empiezan a señalar un derrotero claro, definido por un nuevo discurso modernizador, que se presenta a sí mismo como el sentido común y único para garantizar una adecuada inserción en la economía global.

A partir de los años noventa del siglo pasado, tres tendencias generales han ido delineando las políticas públicas en educación superior: la desnacionalización de su diseño institucional, la adaptación funcional al proceso de globalización económica preponderante en el mundo, y la articulación de sus principales ejes a la política fiscal, dentro de programas de ajuste estructural acordados o negociados por los gobiernos de turno con la banca transnacional, o impuestos

* Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea de la U.N. Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales Miembro del equipo de animación de Planeta Paz.

por esta última.

LA DESNACIONALIZACIÓN

Durante la mayor parte del siglo XX en América Latina, el diseño de las políticas públicas en materia de educación superior estuvo determinado por modelos de desarrollo que tenían como supuesto político la soberanía de los Estados Nacionales. Desde luego, sufrió el influjo de planes y programas que buscaban orientarlo hacia concepciones muy definidas de modernización económica y social, como el informe Atcon en los años sesenta¹ (ATCON Rudolph 2005), pero las burocracias estatales y las comunidades académicas de cada país sirvieron como importantes filtros y transformadores institucionales para la adopción de las políticas públicas, y definieron las especificidades nacionales, frente a las pretensiones hegemónicas implícitas en las pautas externas. No obstante, en los años noventa empezamos a asistir a un proceso de desnacionalización de dicho diseño, que en poco tiempo llevó a los organismos financieros transnacionales y a los Estados con mayor ingerencia en ellos, a definir los lineamientos para homogeneizar las políticas públicas y a utilizar los mecanismos de presión financiera para intentar imponerlas.

De acuerdo con John Saxe-Fernandez (2004), se asumió que en cada uno de los sectores económicos de la sociedad, el orden nacional e internacional debía fundarse “en los reguladores automáticos, los equilibrios fiscales, la libre empresa, la desregularización a troche y moche y la reducción drástica del gasto público”. La aprobación de nuevos empréstitos fue condicionada al seguimiento de dichos parámetros, considerados como necesarios para frenar el deterioro de las finanzas públicas e impulsar políticas de desarrollo destinadas a superar la crisis de acumulación de capital, imputada a los modelos de intervención estatal en la economía. En este rediseño de las políticas públicas en el campo

¹ El Informe Atcon, publicado originalmente en 1961, propugnaba, dentro de múltiples propósitos reformistas, por la conversión de las universidades estatales en fundaciones privadas y autónomas, financiadas parcialmente por el Estado y orientadas hacia una formación fundamentalmente técnica y funcional a los modelos de desarrollo social y económico, determinados por fuera de su esfera de influencia. En la mayor parte de los países de América Latina, las comunidades académicas reaccionaron negativamente frente a la propuesta, acogida con entusiasmo por buena parte de las elites gobernantes, y lograron mitigar sus efectos. Curiosamente, una de las últimas decisiones editoriales del saliente rector de la Universidad Nacional de Colombia en 2005, Marco Palacios, que ha pasado desapercibida a pesar de su importancia simbólica, fue la de reeditar el Informe Atcon, sin ningún comentario editorial, como un testamento institucional del sentido que inspiró su ímpetu transformador.

de la educación superior, el Banco Mundial, debido a su importancia crediticia y financiera, adquirió una función preponderante, y en medio de la heterogénea burocracia que lo conforma, siguió los lineamientos de sus principales países donantes y de las empresas transnacionales que directa o indirectamente inciden en ellos (CORAGGIO 2004). Otros organismos transnacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la OMC (Organización Mundial del Comercio) asumieron funciones similares, aunque de un perfil más bajo (URIBE ROLDAN).

De esta forma, la educación superior, y en general la educación, dejó de ser un tema del ámbito nacional, para pasar a convertirse en un problema del ámbito transnacional, que debía ser incluido en todos los programas de ajuste económico. Aunque los Estados Nacionales siguen con la competencia formal para definir las políticas públicas y con desiguales niveles de autonomía, los lineamientos generales de las mismas comenzaron a hacer parte de las condiciones básicas para no ser excluidos del mercado financiero global².

LA ADAPTACIÓN FUNCIONAL

Como fundamento de estos lineamientos generales y pragmáticos, definidos por los organismos transnacionales y compartidos en general por gobiernos que impulsan políticas de desregulación o de corte neoliberal, emergió un discurso legitimador que basa la urgencia del cambio en la imperiosa necesidad de adaptarse a un proceso de globalización económica, presentado como un indiscutible factor de modernización y desarrollo, aunque la evidencia empírica desvirtúe tal afirmación, con características homogéneas para todas las regiones del mundo y efectos similares en cualquier nación del planeta. Si en el pasado la orientación de la educación superior obedecía a una relativa autonomía cultural de las comunidades académicas y las elites gobernantes de cada país, ejercida dentro de complejas relaciones de poder, en el presente, el principio rector de los cultores

² Con respecto al Banco Mundial, José Luis Coraggio (2004) afirma: “¿Por qué se atiende a sus recomendaciones? Una razón fundamental es que sus préstamos se dan en el contexto de los Programas de Ajuste Estructural. Junto con el Fondo Monetario Internacional, es uno de los agentes principales de la política de ajuste a las nuevas reglas del juego del mercado global. Su fuerza reside en el bloqueo que puede hacer del acceso a los mercados de capitales si las políticas de los gobiernos - económicas, financieras, sociales- no son consideradas adecuadas. Ello le da una enorme influencia ante países ya sobreexposados por su deuda externa y requeridos de ingresos de divisas para pagar intereses y mantener sus vulnerables balances externos. Esta situación es de hecho aceptada por las agencias de las Naciones Unidas que tienden a aliarse con el Banco Mundial para poder entrar eficazmente con sus propias propuestas y programas para los gobiernos”.

de las reformas es la adaptación funcional y subordinada de América Latina a la globalización mercantil y financiera.

En palabras de Marco Raúl Mejía (2004), en consonancia con las investigaciones de Claude Lessard, (2001: 1-30) “La universidad debe estar al servicio de la globalización, entendiéndose ello como un cambio en la economía del conocimiento que debe ser su nuevo horizonte. En este sentido, a la universidad se le abre como perspectiva la capacidad de dar respuesta a la globalización. Este cambio produce una tensión muy fuerte en lo que serán los elementos regionales y locales del proyecto; la demanda de lo regional y lo local queda subsumida en los procesos y la capacidad de insertarse en los cambios mundiales en marcha, así como en los elementos nacionales articulados a los internacionales”.

ARTICULACIÓN ALREDEDOR DE LA POLÍTICA FISCAL

Debido a la relevancia que dentro de los programas de ajuste económico adquirió la reducción del déficit fiscal, la pertinencia de las instituciones educativas pasó a ser juzgada desde una noción simple de los *servicios públicos*, los cuales son entendidos como funciones sociales de beneficio colectivo que pueden ser desempeñadas por el Estado o los particulares. Por consiguiente, la utilidad social de la educación superior es cuantificada en virtud del balance entre los costos que su funcionamiento representa para la hacienda pública y los beneficios que sus actividades arrojan para el crecimiento económico. Como complemento, la diferencia entre la educación superior pública y la privada es llevada al terreno de la gestión eficiente de los recursos estatales en la formación de técnicos, artistas, profesionales o científicos, de acuerdo con el mercado laboral y con el libre juego de la oferta y la demanda educativa.

Gracias a un pragmatismo implícito y poco reflexivo, la discusión sobre los procesos sociales que caracterizan a las esferas de lo público y lo privado es omitida o ignorada, lo mismo que el análisis de los elementos que conforman la labor de las instituciones educativas. Por consiguiente, el cálculo para definir el costo económico de la educación pública y compararlo con el de la privada tiene como factor fundamental o único de referencia la formación curricular de los estudiantes. Los aportes en investigación, interacción con la sociedad y producción cultural que realizan las instituciones estatales son desconocidos o mantenidos en la sombra, y se termina por erigir, sin intención y por descarte, a las denominadas universidades de garaje como el modelo ideal para las finanzas públicas.

Las políticas públicas para la educación superior quedan así subsumidas en políticas fiscales, aunque se disfracen con argumentos académicos. La transformación de cargos docentes de tiempo completo en cargos de cátedra, los indicadores de eficiencia de la universidad en términos de cobertura y reducción del “costo fiscal” del estudiante, la transición del subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda, la urgencia de la autofinanciación, las restricciones al bienestar universitario o los constantes intentos, a veces realizados, a veces truncados, por reducir el “gasto social” del Estado, no son sino manifestaciones de esta articulación de la política pública en educación superior alrededor de la política fiscal, que a su vez responde a la adaptación funcional a la globalización y a la desnacionalización del diseño de las mismas políticas³.

TENDENCIAS ESPECÍFICAS

Estas tendencias generales que definen las políticas públicas en educación superior en América Latina encierran cinco tendencias específicas que les dan su forma concreta y buscan materializarlas en los sistemas educativos de la región: la redefinición social de la universidad; el cuestionamiento de la autonomía; el replanteamiento de las funciones básicas universitarias; la eclosión de las formas de privatización; y el dualismo en la formación.

1. Redefinición social de la universidad. Mediante la contraposición entre lo tradicional y lo moderno, propia de las mesoideologías de la modernización y la neo-modernización, la *universidad liberal* que hemos conocido hasta ahora es relegada a un pasado que debe ser superado, en virtud de la adaptación funcional y acrítica al presente de la globalización. El horizonte de sentido de la *universidad liberal*: la búsqueda de la excelencia académica, la autonomía y la libertad como núcleos de la vida universitaria, la profesionalización de la actividad docente, la preponderancia de la investigación básica, los mecanismos participativos de gobierno o el control de la producción cultural del conocimiento por parte de las comunidades académicas son cuestionados total o parcialmente o enviados al *cuarto de San Alejo* (MEJÍA 2004). En contraste surge la idea de una universidad pragmática y flexible, encargada de formar coyuntural y continuamente para la resolución de problemas concretos, de acuerdo con la demanda en el mercado del saber, donde los docentes deben responder a una formación esencialmente técnica del conocimiento, la investigación debe ser el producto de la relación directa con el sistema productivo privado, la participación

³ Un análisis más amplio de este punto, en los mismos términos, en: Múnera Ruiz Leopoldo, (2001: 51 – 74).

debe ser convertida en un privilegio de las elites tecnocráticas o las oligarquías académicas, y el control de la producción cultural del conocimiento debe ser asignado a “la sociedad”, entendida ésta como la combinación entre quienes ejercen el poder económico y quienes ejercen el poder político.

Estaríamos entonces asistiendo al nacimiento de la *nueva universidad*. Una suerte de fábrica del conocimiento útil, coyunturalmente flexible de acuerdo con la demanda, funcional y acrítica, evaluada permanente en términos de su eficacia y rentabilidad económicas, y orientada a integrar los ámbitos locales y regionales al mercado global.

2. El cuestionamiento de la autonomía. En este nuevo tipo de universidad, la autonomía, en sus diversas formas, es considerada como un concepto difuso, cuando no caduco. En lo relacionado con las comunidades académicas, su autonomía es vista, a veces no sin razones, como la concentración del poder en manos de profesores e investigadores que persiguen sus intereses particulares y no los intereses generales de la sociedad (FERNÁNDEZ 2004)⁴; pero estos son entendidos como sinónimos del crecimiento económico resultante de la libre empresa, sin mayores regulaciones, y de la justicia social retributiva o focalizada que le es funcional.

Desde luego, las restricciones a la autonomía no se limitan al gobierno de las instituciones, sino que se extienden a la producción misma del conocimiento. La evaluación mediante indicadores determinados en virtud del mercado de la educación, pasa al orden del día. El Banco Mundial (1998) nos advierte que gracias a estos mecanismos de rendimientos de cuentas “los administradores de las instituciones serán obligados a tomar las decisiones que hasta ahora han estado evadiendo, por ejemplo, reasignar los recursos en respuesta a las necesidades de los clientes y los consumidores”.

⁴ John Saxe Fernández resalta cómo, de acuerdo con el Banco Mundial, el control de las universidades “Debe ser retirado del gobierno y las instituciones y depositado en los clientes (estudiantes), los consumidores (negocios o industrias) y en el público. El BM cree que el financiamiento gubernamental a la educación superior, combinado con la responsabilidad institucional para gobernarla es, en gran medida, responsable de la sobrevivencia de la educación clásica y elitista que, además, es insensible a las necesidades reales de la (desregulada) economía global.”

⁵ “Las universidades inevitablemente jugarán un papel en el desarrollo. Pero ¿debemos permitir que las fuerzas comerciales determinen la misión y los ideales académicos? En la educación superior hoy día las corporaciones no sólo financian una creciente porción de la investigación sino que frecuentemente dictan los términos en los que la investigación debe ser dirigida (...) Muchas universidades con presupuestos limitados invierten sus recursos en campos de investigación con orientación comercial mientras disminuyen los recursos a los departamentos de humanidades y a la

La pérdida de autonomía en la producción del conocimiento se extiende a la investigación y a la extensión. Siguiendo el modelo que se ha ido imponiendo en los Estados Unidos durante los últimos cincuenta años, ambas funciones empiezan a orientarse hacia donde están los recursos privados o los recursos públicos asignados en función de criterios privados⁵. Al tiempo que la propiedad privada sobre los resultados de las investigaciones académicas, derivada de las fuentes de financiación, va minando poco a poco el carácter colectivo que la mayoría de ellos han tenido hasta el momento en América Latina, especialmente los conseguidos en las universidades públicas.

Finalmente, la autonomía de los docentes también termina sucumbiendo. El intelectual y el científico críticos le ceden el terreno al intelectual empresario, entendido como el trabajador académico con la habilidad para conseguir los recursos necesarios para el desarrollo de su labor y para imponerse, gracias al poder financiero que ejerce, sobre el “viejo intelectual”. En el campo de las ciencias sociales, el intelectual empresario ha ido ganando terreno en América Latina, debido a la extensión de las consultorías: paulatinamente el docente o el investigador universitario, a veces a causa de la escasez de recursos públicos, va supeditando su producción académica al mercado del conocimiento, dentro de un proceso de reconversión intelectual que termina volviéndolo heterónimo⁶.

3. *El replanteamiento de las funciones básicas de la universidad.* Las anteriores tendencias conducen a un replanteamiento de la docencia, la investigación y la extensión, que son las funciones básicas de la estigmatizada *universidad tradicional* o *universidad liberal*. La docencia es replanteada de acuerdo con los cambios en el conocimiento introducidos por las reformas; por consiguiente, el aprendizaje orientado hacia la construcción de estatutos de verdad dentro de los campos del saber, las ciencias y las artes, es sustituido por una capacitación dirigida hacia las habilidades prácticas necesarias para adquirir instrumentalmente los conocimientos que tienen una aplicación inmediata.

docencia” PRESS Eyal y WASHBURN Jennifer, “The Kept University”, the *Atlantic Monthly*, vol. 2885, núm. 3, de marzo de 2000, pp. 40-41; citado por: SAXE-FERNÁNDEZ (2004).

⁶ “Aparece entonces claramente el replanteamiento de la forma como se relaciona el intelectual con la ciencia. Aparece el intelectual corporativizado, el intelectual que produce según le pagan y que, a partir de ello, construye un discurso “científico” al servicio de las organizaciones corporativas que tienen capacidad de pago para agenciar sus intereses. En educación en América Latina es visible cómo muchos de los autores críticos del 70 se han desplazado en estos tiempos a realizar la tarea de la banca multilateral.” MEJÍA (2004).

Las competencias, herramientas indispensables en el proceso de aprendizaje, son transformadas en el objetivo del mismo, al ser abandonado el conocimiento destinado a ofrecerles a los estudiantes los elementos críticos indispensables para orientarse en uno o varios campos del saber. Ya no se aprende para comprender y explicar, sino que simplemente se aprende a aprender, que en medio de las distorsiones propias de la *nueva universidad* termina siendo un aprendizaje para aprehender, en el sentido estricto que le reconoce la *Real Academia Española*: “Concebir las especies de las cosas sin hacer un juicio de ellas o sin afirmar o negar”, es decir, sin distancia crítica. Adicionalmente, estas competencias no están fundamentadas en estudios empíricos que demuestren que son la esencia del proceso de aprendizaje, sino en un sentido común que se impone como parte de un pensamiento único, como lo ilustra José Luis Coraggio (2004).

Desde luego, en la *nueva universidad*, la extensión sólo adquiere sentido si se relaciona con el mercado de servicios, y la investigación, como vimos anteriormente, queda gobernada por ese tipo de conocimiento que es denominado “multipragmático” y que correspondería al “multiusos” colombiano, tan apreciado en el mercado de las consultorías.

4. Eclosión de los procesos de privatización y dualismo en la formación.

Como nos lo recuerda Nico Hirtt (2004), en 1995 el Banco Mundial definió la más elemental de las privatizaciones, la de las universidades públicas y estatales, de la siguiente manera: «” A partir de ahora, las acciones del Banco (Mundial) hacia la enseñanza superior tenderán a apoyar los esfuerzos de los países para empezar reformas que permitan a este subsector funcionar de manera más eficaz y con un costo mínimo para el Estado.” El Banco reservará la prioridad de sus ayudas a los países “que están dispuestos a adoptar, para la enseñanza superior, un cuadro legislativo y reglamentario que favorezca una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, donde el sector privado intervendrá más”. Ante la claridad de la cita, cualquier comentario es poco pertinente.

Sin embargo, este es sólo uno de los procesos de privatización en curso, aparte de los que ya mencionamos en términos del conocimiento. Otras formas igualmente agresivas se abren camino y normalmente ingresan sigilosamente, camufladas en los tratados de libre comercio: las universidades por franquicia y las empresariales o corporativas. En el último decenio se han ido extendiendo por todo el mundo; así, por ejemplo, las universidades empresariales entraron a Colombia por la puerta de las facultades de la salud, otro servicio público

totalmente mercantilizado.

Las universidades por franquicia, que ya invadieron a Centro América, funcionan gracias a la autorización de la *universidad madre* y en términos generales ofrecen programas de mediana o baja calidad, respaldados por títulos de prestigio que con frecuencia llevan una anotación especial para diferenciarlos de los títulos de origen. Son una nueva expresión de colonialismo académico.

Las universidades empresariales o corporativas están normalmente vinculadas a empresas transnacionales, en la mayoría de los casos no buscan el reconocimiento estatal, y sirven para cualificar una mano de obra más barata y funcional al capital privado. De acuerdo con Hirtt (2004), en 2003 existían 1.600 en el mundo, contra 400 en 1993 y, según los cálculos del Banco Mundial, en el 2010 serán más numerosas que las *universidades tradicionales*. “Una de las más célebres es la *Motorola University*. Maneja un presupuesto anual de 120 millones de dólares, que representa el 4% de la masa salarial de la empresa. Cuenta con 99 sedes en 21 países diferentes.”

Estos nuevos tipos de privatización tienden a llevar a un dualismo en la formación universitaria y en el perfil de los profesionales, científicos y artistas que egresan de las universidades. Por un lado se tiende a la masificación de la educación superior, mediante la ampliación de la cobertura, sin preocuparse mucho por la calidad, para alimentar el mercado de trabajadores con calificaciones medias (este sería el papel asignado en teoría a la universidad pública y estatal en el pregrado en América Latina) y por otro lado, se pone el énfasis en una educación de excelencia y rentable en los postgrados y en las instituciones privadas que tengan tal objetivo. Así, por ejemplo, los buenos resultados de la Universidad Nacional de Colombia en los ECAES sólo pueden ser motivo de preocupación, porque tal vez se esté “enseñando demasiado” en la universidad pública, de acuerdo con la futura división del trabajo académico.

LOS DESAFÍOS

De nuevo es necesario regresar a Coraggio (2004), cuando advierte que la realización total o parcial de estas tendencias depende de la manera como sean enfrentadas nacionalmente: “Pero al momento de asignar responsabilidades es fundamental no recaer en la visión que ve en el determinismo externo la única o la principal fuente de los problemas. Para que tenga sentido buscar alternativas mejores (...) es necesario atribuir una parte significativa de la responsabilidad a los actores nacionales. Pues aunque se observa esa tendencia a asumir las líneas

que el Banco Mundial propone, la política educativa resultante del encuentro con las Agencias Internacionales depende también de la contraparte nacional, de la existencia o no de un proyecto educativo autóctono, de la vulnerabilidad económica del gobierno, de la existencia de una esfera pública en que se discuta la estrategia educativa, y del papel que en ella jueguen los intelectuales, los agentes de la educación, las organizaciones sociales y políticas, las ONG.”

Las tendencias dominantes en las políticas públicas para la educación superior llevarían al desmonte de la universidad pública, como la conocemos hoy en Colombia y América Latina. El debilitamiento de la financiación estatal, o la redistribución de la misma entre instituciones públicas y privadas, conduciría a un inmediato aumento de las matrículas y a un deterioro de la calidad académica; la entronización de la lógica del mercado y el capitalismo académico (SLAUGHTER S. y RHOADES G. 2004)⁷ convertirían a las universidades en meros apéndices de las elites económicas y políticas, y anularían su capacidad crítica; las transformaciones en la producción del conocimiento aumentarían la subordinación cultural de nuestros países e imposibilitarían el desarrollo de un proyecto académico y científico acorde con las necesidades de nuestras sociedades; el dualismo en la formación agravaría las diferencias en términos de capital cultural entre la población de mayores y menores ingresos económicos, y condenaría a esta última a recibir una educación de mediana y baja calidad; las transformaciones en la extensión y la investigación acabarían con la interacción solidaria de la universidad pública con la sociedad y con el poco, pero importante, desarrollo científico que han tenido nuestros países; el ingreso masivo de universidades empresariales y por franquicia serían el certificado de defunción para nuestras comunidades académicas; la *nueva universidad* produciría eficientemente mercancías académicas efímeras o simplemente útiles, pero frenaría el desarrollo de las capacidades de innovación que no estuvieran ligadas inmediatamente a la rentabilidad económica. Las conquistas culturales conseguidas con la *universidad tradicional* saltarían en el aire ante el paso arrollador del capitalismo académico.

⁷ Al comentar este libro, Eduardo Ibarra (2004) precisa la diferencia entre capitalismo académico y comercialización de la educación superior: “El texto señala que el problema fundamental no es el de la comercialización de la educación superior sino el de su incorporación a una lógica de funcionamiento económico basada en el mercado. Esta nueva lógica de operación trastoca la función y las formas de organización de la universidad, y con ellas, los modos de articulación que mantiene con la economía, el Estado y la sociedad. Lo que se destaca como realmente importante es la disputa por el control del conocimiento, a fin de ponerlo al servicio de la nueva economía en los mercados globales”.

Depende de nuestras sociedades que esas tendencias se materialicen o sean revertidas; por consiguiente, es urgente que nuestras comunidades académicas emprendan un proceso de transformación de los elementos que han llevado a las universidades públicas a encerrarse en forma autista sobre ellas mismas. En el caso particular de Colombia, la autonomía de las instituciones, que en teoría debería ser la autorregulación en relación permanente con la sociedad, las llevó a volverse autárquicas y misantrópicas, a ejercer un autogobierno solitario y aislado, y a verse a sí mismas y a sus pares como competidoras por los exiguos recursos públicos. Algo similar ha sucedido con las unidades académicas que, encerradas en la división positivista de las ciencias, tienden a convertir sus ámbitos de acción en compartimentos estancos. Es necesario y urgente caminar hacia un real sistema de universidades estatales, hacia una autonomía sistémica, que permita enfrentar conjuntamente los desafíos actuales y abrimos efectivamente, desde los mismos programas curriculares, hacia un conocimiento inter y transdisciplinario, sin abandonar la especificidad de las disciplinas, para recobrar una visión compleja de la sociedad colombiana en tiempos de globalización económica.

La integración efectiva de la docencia, la investigación y la extensión, mediante una interrelación permanente con los otros sectores de la sociedad, en función de las necesidades de la mayoría de los colombianos, es más apremiante que nunca y constituye el único antídoto válido frente a los discursos que ponen en cuestión la pertinencia misma de las universidades estatales en el país.

También es indispensable responderle a la propuesta vacía de las competencias como eje de la formación universitaria, con innovaciones pedagógicas que impidan la reproducción memorística del conocimiento, y entender que el bienestar universitario es parte esencial de la academia, y la mejor solución para frenar la deserción estudiantil y ampliar la cobertura real, sin sacrificar la calidad. La evaluación permanente de las universidades, de acuerdo con criterios académicos y no mercantiles, es una obligación frente a la sociedad, que debe reflejar un proceso amplio de autorreflexión, destinado a contribuir a la construcción de los proyectos culturales que necesitan las regiones y la nación colombiana, para enfrentar con éxito los retos que provienen de los procesos de globalización en los que estamos inmersos. Todo ello no es posible si la academia no se construye colectivamente, con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria; sin embargo, cada uno de estos puntos va en contravía de los intereses de los pequeños grupos académicos y gubernamentales que están definiendo el futuro de la educación superior en Colombia y que ciegamente nos llevan hacia la *nueva universidad*, sin importar las consecuencias.

Bogotá, julio de 2005

REFERENCIAS

- ATCON Rudolph P. (2005) *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina* Bogotá, Rectoría de la Universidad Nacional de Colombia, Documento de Trabajo No. 4, marzo de 2005.
- Banco Mundial (1998) *El financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas del mundo* París, UNESCO, 1998.
- CORAGGIO José Luís (2004) *Educación y modelo de desarrollo* En: UPINIÓN No. 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/8/tema2.html>. Consultado en enero de 2005.
- HIRTT Nico (2004) *En el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la universidad* En: UPINIÓN No. 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/10/nortesur.html>. Consultado en enero de 2005.
- IBARRA COLORADO Eduardo (2004) *Capitalismo académico en los márgenes* En: UPINIÓN No. 14, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/14/tema4.htm>. Consultado en enero de 2005.
- LESSARD Claude (2001) *Globalisation et Education* En: LESSARD Claude et DRIDI Houssine (Editeurs), *Globalisation et Education*, Montreal, Faculté des Sciences de l'éducation-U. de Montreal, 2001, pp. 1-30.
- MEJÍA Marco Raúl (2004) *La globalización capitalista busca otra universidad* En: UPINIÓN No. 8, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004, <http://www.upinion.org/8/tema1.html>. Consultado en enero de 2005.
- MÚNERA Ruiz Leopoldo, (2001) *Análisis Sociopolítico de la Educación Superior en Colombia* En: Memorias del seminario latinoamericano sobre educación superior, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre de 2001, pp. 51-74
- SAXE-FERNÁNDEZ John (2004) *Globalización, poder y educación pública* En: UPINIÓN No. 10, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, octubre de 2004, <http://www.upinion.org/10/poder.html>. Consultado en enero de 2005.
- SLAUGHTER Sheila y RHOADES Gary (2004) *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- URIBE R Jorge, *Repensar la educación superior desde el comercio* En: <http://www.udca.edu.co/es/download.php?uid=0&grupo=92&leng=es&det=4714>. Consultado en enero de 2005.

¿PARA QUÉ LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA?

*Guillermo Restrepo**

Pero hay que definir exactamente qué significa autonomía. Si autonomía significa solamente que hay que cumplir una serie de requisitos previos para que un hombre armado entre en el recinto universitario para cumplir cualquier función que le asigne la ley, eso no tiene importancia; ese no es el problema central y todo el mundo está de acuerdo en que esa clase de autonomía se mantenga. Pero si hoy significara autonomía que un gobierno universitario, desligado de las grandes líneas del gobierno central, ha de tomar lo presupuestos que el gobierno le de y distribuirlos en la forma que mejor le parezca, nosotros consideramos que es una actitud falsa [...] porque se está enclaustrando y convirtiéndose en un castillo de marfil alejado de las realizaciones prácticas de la revolución. [Le digo a la universidad] que se pinte de pueblo, porque la universidad no es patrimonio de nadie (Ernesto Guevara. Discurso en la Universidad de la Habana, el 2 de marzo de 1960).

El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior (Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia).

Ser espacio de reflexión, creación de conocimientos científicos y tecnológicos y de formación de valores, para coadyuvar a la continuidad histórica de la Revolución Cubana y al enriquecimiento cultural de la sociedad, desempeñando un papel principal en el desarrollo, difusión y aplicación de las ciencias sociales, naturales, económicas y exactas y en la formación integral y continua

*El autor es profesor del Departamento de Matemáticas de la Universidad del Valle. Este artículo se presentó en la *Cátedra Abierta Estanislao Zuleta* de la Universidad del Valle el 15 de marzo de 2007.

de profesionales con capacidad de liderazgo científico y político, identificados con la Revolución y el Socialismo (Misión de la Universidad de la Habana).

INTRODUCCIÓN

El título de esta conferencia parece provocador. Sugiere desdén o indiferencia hacia la autonomía universitaria. Pero no hay tal. Simplemente se hace la pregunta por la naturaleza de la autonomía universitaria en términos pragmáticos, acorde con el espíritu moderno. El “¿para qué la autonomía universitaria?” es similar al “¿para qué la democracia?” o “¿para qué la virtud?”. La tendencia es a desestimar todas las preguntas que no tengan respuestas claras en términos instrumentales. Por ello, me temo que al final vamos a quedar en las mismas, sin saber para qué es la autonomía universitaria.

Existe un consenso mundial en que la autonomía es un término estrechamente vinculado a la esencia misma de la universidad, la cual no es otra que su compromiso con el saber y la enseñanza. En los remotos orígenes de la universidad en los siglos XI y XII se comprendía bien que el compromiso con el saber y la enseñanza era parte esencial de las nacientes corporaciones universitarias. Pero era desconocida la expresión “autonomía universitaria”. Y aunque la universidad medieval tenía cierto grado de libertad para gobernarse y estructurarse jurídicamente, su dependencia de los poderes eclesiásticos o de la aristocracia feudal es cosa bien documentada. En la convención de universidades europeas efectuada en Salamanca en 2002 se acordó enunciar “la autonomía con responsabilidad” como el principio rector de la educación superior en Europa. Eran los convencionistas conscientes del reto de la autonomía universitaria en un sistema competitivo mundial. El Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) reunido en 2001, alertó sobre los riesgos y peligros de excesos de normatividad del Estado al amparo de la inspección y vigilancia, por lo que se comprometió a defender la autonomía con responsabilidad y calidad. Por tal motivo realizó en Bogotá en octubre de 2004, un foro internacional, en el cual se patentizaron diferentes posturas sobre la autonomía universitaria. Mención especial merece la posición de la ministra de educación, doctora María Cecilia Vélez, invitada especial al foro. Se declara respetuosa de la autonomía universitaria, la cual sirve para que la universidad “pueda desarrollar cabalmente las funciones sustantivas que le son inherentes: la docencia, la investigación y la extensión”. Pero agrega que corresponde al gobierno velar por la calidad del servicio prestado, tal como está estipulado en

la Ley 30. No se trata de una protección al consumidor sino de algo de mucha monta, el desarrollo del país y la calidad de vida de los ciudadanos. Si meditamos por un momento, vemos que expresiones como “el desarrollo del país” y “la calidad de vida del ciudadano” sólo pueden llenarse de sentido en el contexto de una visión política del país, lo que de por sí es inevitable. Lo que se calla es lo importante, la naturaleza de la visión política que subyace al discurso de la Ministra. Por supuesto, bien sea que se trate de una visión política neoliberal u otra de tendencia democrática, el desarrollo y la calidad de vida dependen de un adecuado desarrollo de la educación superior. En ambos casos, la investigación y la enseñanza tienen su propia autonomía en cuanto al método científico y los paradigmas aceptables de la pedagogía, pero los fines de la universidad son diferentes y ello influye en la orientación general de la investigación y en los matices pedagógicos.

Hay, pues, dos aspectos de la autonomía universitaria. Uno que tiene que ver con los paradigmas de la ciencia moderna y de la pedagogía. En este aspecto, el Estado moderno garantiza el respeto a la autonomía de los profesores y estudiantes en la organización de los cursos, las evaluaciones, la conducción de los semanarios y el desarrollo de las investigaciones. El otro aspecto de la autonomía universitaria es el político, el cual depende de la naturaleza del Estado y de sus orientaciones políticas generales.

Debemos entender que en un mundo intercomunicado e ideológicamente hegemónico por las éticas individualistas y hedonistas, las palabras de la Ministra expresan verdades genéricas aceptadas por todos los organismos internacionales en materias educativas. Frente al Estado, las exigencias de autonomía en un sentido radical son ilusorias, pues la educación y la cultura son elementos básicos para el mantenimiento de la integralidad ideológica de la sociedad moderna y de la homogenización de la fuerza laboral en los términos dictados por las exigencias del mercado capitalista. Pero desde el punto de vista operativo de las universidades mismas, la institucionalidad capitalista concede que son las universidades mismas conformadas por especialistas, las que pueden decidir la mejor manera de investigar y enseñar. Es decir, todavía no se atreven las instituciones capitalistas que organizan y dirigen la educación y la cultura a reglamentar asuntos tan delicados que tienen que ver con la libertad de cátedra y de investigación, siempre y cuando acepten las directrices generales que el sistema impone por la vía del derecho, es decir, de la coerción. En el caso colombiano, es preciso decirlo, la autonomía universitaria que garantiza la Ley 30 proviene de la Constitución de 1991 que es el resultado de un Asamblea

Constituyente con una participación popular relativamente amplia. En ella se discutió el tema de la universidad colombiana y la autonomía otorgada refleja las opiniones de la comunidad universitaria. No cabe duda que esta autonomía relativamente amplia que surge de una negociación política con el Estado, empieza a ser vulnerada en materia grave por el régimen político que no quiere asumir los compromisos de la financiación debida de la universidad pública.

Se concibe la autonomía universitaria desde varias vertientes ideológicas. Desde posiciones kantianas, se asume la autonomía como la capacidad moral que tiene la institución para organizarse, gobernarse y administrarse. Desde esta perspectiva, los integrantes del cuerpo universitario sólo tienen los límites intrínsecos a la búsqueda de la verdad. Por fuera de estos límites no hay barreras a la libertad de cátedra y de investigación. No es ésta una autonomía de naturaleza jurídica o política. Se declara que es la esencia misma de la universidad y como tal, se exige al Estado que la respete, acate y garantice. Este es, obviamente, un concepto de autonomía que se traslada indebidamente del ámbito kantiano de los individuos como seres libres, capaces de autorregular éticamente su conducta, al ámbito de una colectividad universitaria. Una segunda posición mira la universidad desde la sociedad civil, bajo la premisa que ésta es una esfera social autónoma e independiente del Estado. Esta posición está representada por quienes afirman que la autonomía universitaria tiene sus límites en la responsabilidad social, lo que debiera ser objeto de serias discrepancias políticas, porque la responsabilidad social tiene orillas ideológicas diferentes. En una de ellas se acepta esta sociedad como el epítome de lo “bueno”. En la otra se señala a esta sociedad como el ámbito de la explotación y la esclavitud asalariada. De estas orillas surgen orientaciones éticas y filosóficas diferentes y contradictorias para la universidad. Desde la primera orilla le hablan a la universidad de la mundialización de la economía y las demandas del mercado capitalista, la formación laboral, la superación de la exclusión social, el respeto por el pluralismo, la creación de una cultura de paz, la preservación del medio ambiente. Son exigencias de la economía del libre mercado a la universidad con el lenguaje y los ademanes donosos del pensamiento liberal sobre la libertad, la democracia y la igualdad social. Desde la otra orilla se le habla a la universidad de la transformación social, del humanismo socialista, del pensamiento crítico, de la democracia comunal y de los derechos sociales. Una tercera posición simplifica los enunciados sobre la autonomía universitaria al establecer que la universidad debe subordinarse jurídicamente a los fines políticos y sociales que el Estado le prescriba. La autonomía universitaria es lo que dice la ley, es por tanto la verdad jurídica. Es el estatus que el Estado concede a las universidades

para que se gobiernen de manera independiente en asuntos de su incumbencia, sobre todo lo que tiene que ver con la investigación y la docencia.

Es la autonomía jurídica la que prima en casi todas las universidades del mundo. En casi todas las universidades de América Latina estos estatutos universitarios son similares, al tenor de la Declaración de Tokio de 1965 recogida por el Consejo Ejecutivo de la UDUAL en 1966. Es la autonomía para investigar (elección libre del campo de investigación), para enseñar (libertad de cátedra), autonomía administrativa (libertad para crear sus propios órganos de gobierno), autonomía económica (libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo). Y, hay que agregar, es la autonomía que casi todos los estados del mundo otorgan a las universidades, siempre y cuando se conformen con los lineamientos de las economías de mercado.

Quisiera, antes de precisar el objetivo de esta conferencia, hacer un breve recuento de la historia de las universidades con referencias tangenciales a la autonomía universitaria.

La universidad medieval es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental, pero su grandeza nace de su perfecto enraizamiento en la sociedad que le dio vida. La idea de cristiandad impregna a las universidades medievales. El Estado Nacional no se desarrolla hasta los últimos tiempos de la Edad Media y las universidades aparecen en el momento en que la idea política básica es la cristiandad y no la de Estado Nacional; de aquí se deriva también su trascendencia política. Como corporaciones libres integradas en el sistema de la cristiandad, las universidades no son solo centros del saber sino que hacen oír su voz y consideró su deber no encerrarse sus tareas puramente académicas y no rehuyó tomar partido en las polémicas decisivas de su época desde la perspectiva católica.

A partir del siglo XV la universidad se enfrenta a un nuevo ambiente y unas nuevas condiciones sociales que plantean su desafío a la gloriosa institución medieval. Dos de los rasgos característicos del inicio del mundo moderno repercuten inmediatamente en la universidad: el triunfo del Estado Nacional y la Reforma. El Estado Nacional que se difunde con el Renacimiento hace que las universidades pierdan progresivamente su carácter de instituciones de la cristiandad. La Reforma y su secuela de las guerras de la religión, provocan la división de las universidades en católicas y protestantes y la ruptura de la unidad religiosa.

La universidad medieval se caracteriza por transmitir la inquietud de búsqueda de sentido de la vida del ser humano a partir de lo que habían dicho los

grandes maestros, incluyendo aspectos como el sentido de la norma jurídica o el sentido del cuerpo humano y de la salud. En la época moderna, por el contrario, el acento se desplazó y la universidad se convirtió en la formadora de profesionales, dedicados a un saber hacer. Napoleón, formado en las discusiones de la Asamblea Nacional, y portador de un definido espíritu burgués, comprendió la importancia de la educación en la sociedad moderna y emprendió el camino de la reforma universitaria, para armonizar las universidades con las nuevas realidades del capitalismo. El problema de la autonomía frente al Estado tuvo una formulación diferente. Por eso dijo en 1806 en calidad de emperador de los franceses y por la gracia de Dios que se creaba la Universidad Imperial encargada exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el imperio y que el magisterio contraía obligaciones civiles especiales y temporales. La enseñanza para las profesiones era lo fundamental, pero la investigación también tuvo su lugar en la naciente universidad francesa sometida al imperio del capital industrial y financiero. Para la investigación se crearon los institutos de investigación. Por supuesto, se respetaron las reglas de la autonomía del saber y la libertad de cátedra y las reglas del mérito científico para el ejercicio de la docencia y la investigación.

La universidad alemana del siglo XIX estuvo imbuida del espíritu retardatario del absolutismo encarnado en el Estado prusiano. Fueron el templo de la filosofía idealista, donde el aleteo del espíritu universal de Hegel se escuchaba imperceptiblemente con arrobamiento. Además de filosófica, era la universidad alemana científica en el sentido pleno de la ciencia pura. Ensimismados en la ciencia y la filosofía, no se preocupan sus profesores por los ruidos de la calle. Hasta cierto punto. Porque la Revolución Francesa no fue ajena a las meditaciones filosóficas de Kant y Hegel y menos aún a los representantes de la izquierda hegeliana cuyas reflexiones críticas sobre mundo espiritual los llevó pronto a la crítica del mundo profano y por consiguiente del régimen absolutista primero y del capitalismo después. Las nuevas ideas sobre el individuo, la democracia y los derechos de estirpe liberal se ligaron con el pensamiento crítico-utópico que aspiraba a la transformación real de las condiciones existentes. En las universidades alemanas del siglo XIX se gestaron las ideas de la revolución social, por oposición a la revolución política que realizaba la Revolución Francesa.

Quisiera en esta conferencia discutir tres momentos históricos de la universidad. El momento fundacional de los siglos XII y XIII, la Reforma de Córdoba en 1918 y la irrupción del pensamiento neoconservador de 1960 en los Estados Unidos en la universidad norteamericana. Si algo muestra estos ejemplos es que la universidad siempre ha estado inmersa en la política, muy a su pesar

posiblemente, o al menos de aquella parte de la universidad que acepta la hegemonía intelectual y cultural de las clases dominantes como si ello fuera parte de un orden natural. Ojalá que estos ejemplos muestren que la universidad no es solamente el templo del saber y la investigación cuya única preocupación es la ciencia y las especialidades. Nunca ha sido ajena al ruido de la calle, a los reclamos de la utopía y las luchas por la democracia. Y no lo será, a pesar de las severas limitaciones a la autonomía universitaria que impone el exigente capitalismo de hoy, que quiere someterla a los requerimientos laborales del mercado, sustrayéndola de sus obligaciones con la dimensión crítico-utópica de la vida intelectual.

AUTONOMÍA, RELIGIÓN Y EL ORIGEN DE LAS UNIVERSIDADES

Las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son producto de la Edad Media. Los griegos y los romanos, aunque suene extraño, no tenían universidades en el sentido en que el término ha sido utilizado en las últimas ocho centurias. Tenían educación superior, pero los términos no son sinónimos. Instruían en derecho, retórica y filosofía de un modo difícil de superar. Pero esta instrucción no se realizaba dentro de una organización institucional dedicada al saber. Un maestro de la categoría de Sócrates no ofrecía diplomas. Por ello es impensable hoy que un estudiante escuche durante tres meses a un maestro sin exigir al final algo tangible para mostrar, un certificado, que acredite sus esfuerzos. Solamente en los siglos XII y XIII emerge la educación organizada tal como la conocemos hoy, toda esa maquinaria de instrucción representada por facultades, departamentos e institutos, cursos de estudio, exámenes, ceremonias de graduación y grados. Somos en esto los herederos de París y Bolonia, pero no de Alejandría y Atenas. El contraste entre las primeras universidades y las actuales es abismal. Las universidades medievales no tenían bibliotecas, laboratorios y museos. Tampoco eran financiadas por el Estado ni recibían fondos de la empresa privada. Carecían de escuelas de teatro o de música y de coliseos. Pero la realidad es que allá, en las universidades medievales de París y Bolonia, están las raíces de las universidades, tal como las conocemos hoy. Surgieron en un momento en que se discernía un renacimiento en pequeño del saber, debido al trabajo de los intelectuales árabes de Toledo en España que tradujeron y divulgaron a Aristóteles, Euclides y Ptolomeo y a los conocimientos de medicina de los grandes galenos griegos.

Comprender los alcances iniciales de estos centros de desarrollo cultural

mas o menos especializado, requiere de una ojeada a la situación histórica de la economía y la cultura del medioevo en el siglo X y siguientes.

En el siglo VIII, cuando el poder de los califas se extendía desde las orillas del Tajo a las del Indo, el poder cristiano estaba en ruinas. Esta civilización cristiana moribunda, sin un poder armado que la defendiera, fue revitalizada por Carlomagno, quien fue coronado emperador de Occidente por el papa León III en Roma. Así se cumplió la alianza entre el poder profano y el poder espiritual durante dos siglos. La desintegración del imperio carolingio en el siglo IX, dio lugar a varios reinos que prefiguraban los estados de la Europa moderna. En el siglo X la economía se desenvolvía en el mundo cerrado de los señoríos. La rotación de los cultivos de la tierra y los adelantos técnicos permitieron la producción de excedentes económicos y la liberación de los siervos hacia comunas o centros urbanos que se regían por reglas de autonomía comunal y cuyos moradores se dedicaban al comercio y las más variadas actividades artesanales. Se consumó así una división del trabajo agrícola y el trabajo artesano urbano, entre campo y poblado. Los nuevos burgueses eran hombres con costumbres libertarias nuevas, con un espíritu de solidaridad adquirido en los talleres y corporaciones. La organización comunal favorecía la emancipación urbana de las ataduras feudales dentro de una pirámide de vasallajes, una emancipación de la sujeción al poder del obispo y del conde. Las gentes de las comunas vivían libres y en paz. En ellas existía el gobierno del pueblo, generalmente armado, que era al mismo tiempo legislador y magistrado. Por eso eran despreciadas por el poder establecido de la servidumbre y llegaron a tener la connotación de cosa impía y detestable. Por otro lado, en el seno de la iglesia aparecieron signos de democratización. La Iglesia vivía un estado de corrupción desastroso en el siglo X y desde la base, en las abadías y monasterios, se levantaban las voces de inconformidad. Allí se gestó una reforma por la base, desde abajo, por fuera del poder del papado y de los príncipes, bajo los signos de la austeridad, el trabajo, el silencio y la oración.

No hay duda entre eruditos y estudiosos que la reforma de la Iglesia abrió el camino a la renovación de la vida intelectual. Los clérigos, liberados de las preocupaciones profanas, encontraban de nuevo gusto por la especulación y el estudio. La floración de los monasterios y de las iglesias se traducían en la multiplicación de los centros de estudio en donde se aprendían las primeras letras y los rudimentos de la aritmética. En los centros urbanos se crearon escuelas especiales a las que acudían itinerantes y peregrinos ansiosos de aprender unos y hacerse clérigos los otros. Los atraía la fama de los maestros. La filosofía era

lo que más los atraía, convertida por la escolástica en la coronación de todas las ciencias. Entre las artes se impuso la arquitectura, el arte de los constructores, sobre todo la arquitectura románica que dio origen a las enormes catedrales y santuarios. Toda la cultura estaba al servicio del ideal religioso. En este ambiente intelectual dominado por una cultura religiosa surgieron las primeras universidades como corporaciones o gremios de los que enseñan y de los que aprenden. Posteriormente, el término universidad se aplicó a aquellas instituciones que enseñaban todas las ramas del conocimiento. Constituidos en gremios, los maestros y los estudiantes optaron por oponerse a la legalidad de la comuna, para lo cual pedían unas veces la protección del rey y otras la del papa. Los habitantes de la comuna eran ciudadanos que habían roto con el vasallaje en lucha contra el clero y la nobleza. Las universidades, por el contrario, nacieron con el rótulo del vasallaje a los poderes establecidos. La expresión “autonomía universitaria” no era parte del léxico de las primeras universidades medievales, como bien lo afirma A. Borrero Cabal (2004), especialista connotado en el tema de la historia de las universidades. En armonía con los poderes, salvo rivalidades entre el poder espiritual del papa y el poder profano de condes y reyes, las universidades medievales podían dedicarse al saber y las meditaciones teológicas sin mayores contradicciones con el mundo burgués en ciernes.

La Universidad de París, fue la universidad ideológica, así como fue la de Bolonia la universidad jurídica. Nació de las escuelas cardenalcias al servicio de las necesidades doctrinarias de la Iglesia. Era la universidad de la Iglesia Universal, ni francesa ni parisina. Los rebeldes o herejes eran expulsados. El más famoso fue Abelardo, quien se atrevió a examinar puntos de vista diferentes al proclamado por la Iglesia y exigir como método pedagógico la duda como fuente de sabiduría. Un punto de vista moderno, por supuesto intolerable. Tenía la Universidad de París una protección muy especial del papa, pues quería convertirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católica”. Los pontífices cobraban por esta protección, no en moneda profana, sino en inspección y vigilancia de la enseñanza. Por ejemplo, en 1215 el papa prohibió comentar tanto en público como en privado la metafísica y la física de Aristóteles. En 1231, el papa recomendó a los maestros de París que no dejaran que la teología fuese rebasada por la enseñanza de la filosofía y de las ciencias, pues estas debían ponerse bajo la protección de la teología. Roger Bacon (121-1294), un franciscano, fue expulsado de Oxford en 1257 por ejercer un magisterio acorde con los métodos de la experimentación de la ciencia moderna que ya despuntaba. En París, la orientación de su cátedra según los paradigmas emergentes de las nuevas ciencias naturales y matemáticas, fue declarada contraria al pensamiento tomista, lo

que le valió el encarcelamiento por rebeldía intelectual por el resto de su vida. Tardó varios siglos para que los nuevos derroteros de la cultura que se gestaba al calor de la autonomía de las comunas en contra del vasallaje se impusieran en las universidades. El ruido de la calle se coló por las murallas universitarias y con el correr de los años se convirtió en libertad de cátedra e investigación, diálogo filosófico y político sobre la esencia del hombre, la ética y los fines del Estado, los modelos democráticos, la libertad y la igualdad.

EL MOVIMIENTO DE CÓRDOBA Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

En la ciudad argentina de Córdoba se discutió a fondo en 1918 la autonomía universitaria en sus aspectos corporativos y en sus relaciones con el Estado. Bajo circunstancias nuevas, se reeditó la discusión de la autonomía universitaria durante la expedición de la Ley de Avellaneda de 1885.

En Argentina, dos universidades copaban todo el ámbito de la educación superior durante el siglo XIX: la Universidad de Buenos Aires y la de Córdoba. La primera fue fundada en 1821 por el gobierno de la provincia de Buenos Aires bajo premisas ideológicas liberales. La Universidad de Córdoba, en cambio, era una universidad colonial fundada en el siglo XVII por los jesuitas alentada por una ideología católica tomista. En 1885, se expidió una ley que garantizaba la autonomía universitaria en sus aspectos internos, la llamada Ley de Avellaneda. Establecía solamente algunos parámetros generales sobre los cuales cada universidad debía crear sus estatutos, sobre la forma de integración de sus cuerpos directivos y sus atribuciones y sobre la participación de los profesores. El proyecto original de la ley contenía la propuesta de total autonomía frente al Estado, pero no fue aprobada bajo el argumento de que el presupuesto universitario dependía del Estado. En las discusiones parlamentarias predominó el espíritu anticorporativo y la voluntad del Estado de acentuar la capacidad del poder político sobre ellas. El nombramiento de profesores, la aprobación de los planes de estudio y los aspectos financieros quedaron duramente supeditados a la voluntad estatal. En los cuerpos colegiados de las facultades y del gobierno central de la universidad predominaban numéricamente los representantes de las élites gobernantes entroncados con el poder. Fuertes contradicciones se crearon con las facultades de filosofía y ciencias naturales cuyo profesorado

¹ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) presidente de Argentina (1868-1874) y representante del pensamiento crítico latinoamericano que ha buscado los caminos de la modernidad dentro de la originalidad de la historia latinoamericana. Promovió la inmigración europea. En su obra *Facundo* de 1845 levantó el grito angustiado ¡civilización o barbarie! Su preocupación fundamental fue la educación en todos sus niveles.

con raíces intelectuales europeas era plenamente moderno e imbuido muchas veces de los ideales socialistas de la época. En Córdoba se volvieron a discutir estos temas en 1918. Allí se expresaron todas las contradicciones de la cultura universitaria latinoamericana de cara a la modernidad esquiva que no penetró a fondo nuestras estructuras educativas y culturales. De la universidad colonial hispánica, señorial y clasista, moldeada por Salamanca y Alcalá de Henares, pasamos a la universidad profesionalista intervenida por el Estado según las premisas educativas napoleónicas. En ambos modelos, toda noción de autonomía universitaria como capacidad de autogestión estaba severamente limitada. La primera muestra de estas contradicciones ocurrió en 1906 con los movimientos huelguísticos de las Universidades de la Plata y de Buenos Aires, los cuales se mantuvieron en los intramuros universitarios.

Las luchas estudiantiles en América Latina tienen su origen en el Movimiento Estudiantil de Córdoba de 1918. Era Córdoba una ciudad inmersa en el espíritu colonial, eminentemente clerical, sin industrias y sin clases medias. La Universidad de Córdoba fundada en 1613 por los jesuitas, era un reducto de la tradición reaccionaria que no había absorbido las reformas liberales de Sarmiento¹ a finales del siglo XIX en Argentina y que permanecía de espaldas a las profundas transformaciones del capitalismo imperialista en el mundo entero. Era la universidad un reducto del patriciado rioplatense que controlaba estrictamente la academia. Cerraba las puertas al pensamiento crítico y al método científico de las ciencias experimentales. Reducía la academia a la enseñanza de la teología y el derecho público eclesiástico. Ya la Universidad de Buenos Aires en 1903, había logrado democratizar la vida académica mediante el nombramiento de profesores por méritos académicos y establecer un régimen

² Hipólito Irigoyen (1852-1933). Presidente de Argentina (1916-1922). Sus filiaciones políticas con el krausismo español son bien conocidas. K. F. Krause (1781-1832) desarrolló un sistema filosófico en el cual se reconcilian las verdades por la fe y las verdades por los sentidos. Dios es conocido por la fe y es una esencia que contiene al universo el cual, al desarrollarse, llegará a identificarse con Dios y la humanidad. De las ideas krausianas deriva su compromiso con las causas emancipadoras de trascendencia ética y su vocación política misional. Su ética político-social es una sublimación de la autonomía individual en aras de la liberación colectiva. Opta por la revolución democrática de las instituciones propias del Estado de derecho, por el igualitarismo y la defensa de la soberanía nacional. Sus ideales republicanos derivan de las ideas comunales de la III República francesa.

³ En 1915 los zapatistas promulgaron la ley agraria en la cual expresaban que “Se restituyen a las comunidades e individuos los terrenos, montes y aguas de que fueron despojados... La Nación reconoce el derecho tradicional histórico que tienen los pueblos y comunidades de la República a poseer y administrar sus terrenos de común repartimiento y su ejidos en la forma que juzguen más conveniente” (Ley agraria zapatista de 1915).

académico más acorde con la modernidad. Es allí, en la Universidad de Córdoba, donde los estudiantes decidieron el 10 de marzo de 1918, realizar una huelga general cuyo objetivo difuso era la Reforma Universitaria.

No ocurre espontáneamente, pues en ese momento histórico había una efervescencia ideológica en toda América Latina. Era presidente H. Irigoyen, militante del partido Unión Cívica Radical². Era este un partido de centro-izquierda que representaba a las capas medias conformadas en su mayoría por inmigrantes politizados por las ideas socialistas que ya traían de Europa sus padres y abuelos. Hacia 1890 ya había en Argentina diversas organizaciones socialistas que incidían en la formación de la juventud. El movimiento agrarista mexicano de 1910 de amplias repercusiones en América Latina, al grito de “tierra y libertad”, anunciaba a los campesinos de América Latina, con signos revolucionarios confusos vagamente anticapitalistas, que había llegado el momento de la reinserción de las masas campesinas de una manera plena a la sociedad³. La Revolución de Octubre de 1917 se celebraba en los ámbitos intelectuales de América Latina como una alborada histórica de libertad permanente para toda la humanidad. Este es, a grandes rasgos, el ambiente histórico y cultural en el que se desenvuelve el movimiento reformista universitario de Córdoba.

La Reforma tuvo una clara filiación liberal, a veces con matices socialistas. Era una reforma liberadora que dentro de moldes ideológicos liberales era progresista. Propone la renovación y modernización de la enseñanza. Pero también propugna por establecer vínculos muy estrechos entre la universidad y la sociedad en términos del cumplimiento de una función social orientada a la solución de los problemas más acuciantes de las capas más pobres de la población. De este modo sería la universidad mucho más que una institución para formar profesionales. En lo interno, la Reforma propone realizar un principio radical de autonomía universitaria con un gobierno universitario compartido por docentes, estudiantes y egresados. Este espíritu libertario de democracia radical, de conformidad con los ideales comunales de democracia o autogobierno, se refleja también en las exigencias de cátedra libre, asistencia voluntaria de los estudiantes, curso paralelos de libre elección. Parte del compromiso con la educación popular se refleja en la exigencia de una enseñanza gratuita y la inmersión de la universidad en el ámbito popular por medio de cursos de extensión universitaria.

Poco agrega al cuadro general la afirmación cierta de que la Reforma fue un movimiento universitario y político de las capas medias argentinas, de los hijos y nietos de inmigrantes que encontraron en la universidad un canal de

promoción social. Tal verdad, cuando se enuncia con el tono despectivo de la llamada “izquierda dura”, ignora los problemas culturales del momento y el enfrentamiento de un pensamiento arcaico por nuevos actores capaces de avizorar un mundo nuevo que nacía de las sociedad agraria de terratenientes y buscaba sus cauces por los caminos que ya había transitado la burguesía europea. La juventud estudiantil vio claro y comprendió que el camino burgués de desarrollo de América Latina tenía especificidades propias correspondientes a la geografía, el mestizaje y las historias nacionales republicanas. Además, esta juventud, ligada el mismo patriciado a veces, sintió la angustia del subdesarrollo, la inautenticidad de la clase dirigente y el abandono social de las mayorías populares. Para entender la realidad cultural y social de su época utilizaron aquellas ideologías que pugnaban con la ideología clerical conservadora tales como el liberalismo, el krausismo y el socialismo. Sus luchas por la autonomía universitaria radical y su utilización jamás desconocieron la autonomía del saber y la indagación científica, la que era compatible, según los reformistas, con la nueva función social de la universidad.

En medio de la euforia libertaria apareció el célebre Documento Liminar en el cual se expresa con claridad una visión latinoamericanista del desarrollo político en los marcos de la libertad y la democracia. Dice así el documento:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo la hora americana.

La retórica inflamada y romántica del documento no debe ocultarnos el mensaje fundamental de una juventud cansada de la inautenticidad de las elites intelectuales de América Latina que buscaban en Europa o en los Estados Unidos el hilo conductor de nuestra historia y de nuestra cultura. Hay un reencuentro con el pensamiento bolivariano que hoy como nunca es el faro político de América Latina. Bolívar criticaba en el Manifiesto de Cartagena de 1812 a los gobernantes poco prácticos que actúan como si vivieran en “repúblicas aéreas” ajenas a las realidades de nuestra propia historia. En las Cartas de Jamaica de 1815 explicaba que “somos un pequeño género humano, un macrocosmos de la raza humana”, ni indios ni europeos, cercado por inmensos mares e ignorantes en casi todas las

artes y las ciencias. Nos invita, entonces, a trabajar con la realidad social, con la arcilla y el barro de que está hecha nuestra realidad histórica. Es así como podemos construir una democracia genuina, popular por su contenido y efectiva en sus mecanismos. En el Discurso de Angostura de 1819 reitera estas ideas acerca de nuestra naturaleza racial y política: no somos europeos, no somos indios, somos americanos por nacimiento y europeos por derechos. Pero agrega algo más, como corresponde al estadista que afronta las realidades del poder. Aunque vivíamos abstraídos, ausentes de las ciencias del buen gobierno, el futuro nos pertenece y podemos construirlo desde nuestras realidades históricas siempre y cuando no aceptemos como realidades lo que son simples ilusiones. Para ello es necesario un Estado que asuma responsabilidades éticas para librarnos del triple yugo de la tiranía, la ignorancia y el vicio. El poder es una prolongación de la guerra, para la defensa de la libertad que se conquistó combatiendo y la afirmación de la soberanía nacional y para crear el ámbito social necesario para el florecimiento de la felicidad de todos los ciudadanos. Su conciencia política, profundamente democrática, aspiraba a una constitución política que regulara el ejercicio del poder por gobiernos eminentemente populares, justos y morales que propugnen por la paz, la igualdad y la libertad.

El ideal libertario en un sentido político del Movimiento de Córdoba tuvo amplia resonancia en toda América Latina. Los estudiantes de Córdoba eran mucho más que vanguardia de la pequeña burguesía. Expresaron una época histórica de América Latina, el sueño de la modernidad plena. Las luchas de la independencia nos dieron las experiencias básicas modernas sobre la democracia representativa y la organización del Estado según las teorías del pensamiento liberal. El movimiento de Córdoba empujó esta noción de democracia más allá de las limitaciones elitistas de las oligarquías cerriles latinoamericanas hasta las fronteras de la inclusión de lo popular y del ejercicio pleno de la ciudadanía. Al mismo tiempo abrió los espacios ideológicos para el desarrollo de las ciencias experimentales y de la tecnología. En el centro de este proyecto modernizador

⁴ El pensamiento crítico latinoamericano o pensamiento radical es una constelación de ideologías que van desde el pensamiento liberal radical hasta el pensamiento marxista en su variedad de formas. Incluye a Simón Bolívar, J. Martí, J. E. Rodó, J. Ingenieros, Deodoro Roca, Recabarren, A. Ponce, Vasconcelos, C. Mariátegui y otros. Creció a partir del modernismo y sus temas comunes y recurrentes son la oposición al imperialismo norteamericano y al capitalismo en el terreno económico y cultural. A veces se reviste de indignación ética cristiana ante la explotación capitalista y otras se opone a la cultura individualista generada por la universalización del mercado la espiritualidad de la hermandad de Ariel preconizada por Rodó. Pero en Mariátegui y Mella el pensamiento crítico se expresa plenamente en la conceptualización del marxismo. En los ideales políticos de Martí está presente la idea

estaba la universidad, la cual fue declarada ilusoriamente como epicentro del desarrollo social. Este ha sido el origen, en América Latina, del reformismo universitario y del postulado abstracto de la autonomía universitaria basado en premisas liberales, piedra angular de las luchas universitarias latinoamericanas. Herederos del Movimiento estudiantil de Córdoba fueron Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador del APRA, un gran partido político nacional-popular cuya influencia positiva en la historia del Perú ha sido prominente. C. Mariategui, fundador del Partido Comunista Peruano, tuvo sus primeras experiencias políticas en los movimientos estudiantiles de reforma universitaria en el periodo comprendido entre 1920 y 1930 y supo darle a sus reflexiones marxistas posteriores un matiz latinoamericanista, lo que le permitió analizar desde una perspectiva novedosa la realidad social de su país. En Cuba, la reforma universitaria y su ideología se fundió desde el principio con el pensamiento marxista bien expresado por Julio Antonio Mella, un líder respetado continentalmente y fundador del Partido Comunista Cubano. En Colombia, las reivindicaciones culturales de la década 1930-1940, expresadas por la dirigencia liberal de la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo, reconocen sus raíces en el Movimiento Estudiantil de Córdoba. Su influencia en las concepciones de la Universidad Nacional de Colombia es bien reconocida.

A las luchas por la autonomía universitaria en América Latina, antes y después de la reforma, adhirieron los más destacados representantes del pensamiento crítico latinoamericano, nacionalista, antiimperialista y democrático⁴. Solamente en Cuba, este pensamiento cuyo portavoz más ilustre fue Martí, logró fundirse con las corrientes del marxismo clásico. Pero las nuevas tendencias políticas globales de avances democráticos en toda América, están generando también procesos ideológicos integradores que algunos se atreven a llamar “marxismo latinoamericano”. Sus ideales de un socialismo humanista dentro de una concepción de democracia radical, podrían iniciar un proceso que daría a la universidad una nueva razón social, pero conservando el respeto por la autonomía cristiana de la redención humana, pero aquí en la tierra. Marx y Engels pensaban en términos de la liberación radical del hombre en lo político y en lo social sobre los presupuestos del conocimiento de la realidad y las transformaciones revolucionarias basadas en este conocimiento. En la actualidad, el pensamiento crítico asume la tarea de un confrontación cultural con la ideología capitalista del libre mercado en los terrenos de la ética y de los valores. Es un rechazo a la clandestinidad moral en la vida intelectual. Por supuesto, es preciso señalar que el pensamiento crítico latinoamericano se funde con el modernismo literario iniciado por Rubén Darío (1867-1916) que alude constantemente a la opacidad y el anacronismo de nuestra sociedad y de nuestra cultura a principios del siglo XX.

⁴ Estas ideas aparecen en la *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI* de la Unesco en 1998.

del saber y de la ciencia.

Desde el punto de vista estrictamente académico, mirado desde la actualidad, el movimiento reformista de Córdoba aparece desdibujado, como una anécdota en los procesos universitarios de América Latina. El pensamiento neoconservador de derecha, impulsado por la economía de libre mercado que abarca todo el planeta, se ha entronizado en los organismos internacionales relacionados con los temas educativos y desde ellos se filtra impositivamente a los ministerios de educación de los países de América Latina. Las universidades operan dentro de sociedades inequitativas carentes de un proyecto de país claramente definido en lo atinente a su orientación política democrática y a sus relaciones internacionales. En estas sociedades se privilegia el crecimiento económico sobre el desarrollo social. Sus universidades tienen agendas educativas en las cuales los indicadores impuestos por los Estados Unidos las agobian. Centradas en sí mismas, siguen formando especialistas sin lograr comprometer a los estudiantes con los ideales del ciudadano comprometido con la sociedad. La fuerza de las relaciones mercantiles se impone a la hora de elaborar los planes de estudio y escoger las especialidades. Es mucho más que simple retórica de la buena, las declaraciones estatutarias del compromiso que tienen las universidades con la formación integral. Dicen sus estatutos que por misión, las universidades deben estar dedicadas a crear conocimiento y formar científicos, humanistas y profesionales orientados a satisfacer las necesidades del desarrollo del país. Temas como la pobreza, la desintegración social, el desarrollo sustentable deberían estar en el centro de sus preocupaciones⁵. Lo de fondo, la persistente domesticación de las universidades por el mercado y las nuevas estructuras laborales emergentes en las que descuella el trabajo precario, apenas si se menciona de pasada, como un dato del destino que es necesario aceptar. Muchos rectores universitarios con vocación humanista ven con asombro e impotencia la ruta antidemocrática que están siguiendo las universidades en el mundo. De buen grado promueven reformas en las que quedan consignadas declaraciones como las de la Unesco en sus estatutos. En cierto modo, están sintonizados con la otra parte de la realidad de América Latina, aquella conformada por los procesos sociales y políticos que apuntan hacia la vigencia de la democracia utópica del pueblo como legislador y magistrado al mismo tiempo. Es la esperanza democrática que ilumina el camino práctico de las luchas políticas y sociales anticapitalistas en la actualidad. No se necesita ser adivino para pensar que, como ha ocurrido en el pasado, la universidad latinoamericana será parte activa del proceso. Por supuesto, dentro de las universidades hacen su agosto direcciones universitarias, estudiantes,

profesores y trabajadores que sin orar en los templos del dinero y las mercancías, son complacientes con el maridaje entre la universidad y el modelo capitalista neoliberal. Declaraciones como las de la Unesco apenas si las miran de reojo, como parte de un discurso complaciente con retóricas utopistas.

LA DERECHA, LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Los americanos trajeron en el Mayflower que desembarcó en Plymouth en 1620 los principios de la libertad de cátedra y de la autonomía universitaria. Los “Padres Peregrinos” no solamente traían las tradiciones comunitarias de la Carta Magna de 1215 sino, también, las tradiciones de la independencia académica de los ‘college’ británicos, verdaderas comunidades autónomas de estudiantes y profesores que gozaban de una enorme autonomía institucional, tanto académica como financiera. La ley llamada Morril Land Grant Bill de 1862 institucionalizó en la educación superior de los Estados Unidos la idea de la unión del estudio y el trabajo productivo, al dotarlas de tierras para desarrollar en ellas granjas para el estudio y el trabajo. Desde entonces compiten en Estados Unidos las tradiciones liberales intelectualistas con el nuevo espíritu pragmático de los hombres formados en las fronteras de la colonización. En ambas tradiciones está presente la idea de la financiación privada de la educación superior, la cual se estimuló mediante el mecanismo de la exención tributaria. Cien años después, la universidad norteamericana funciona como una empresa del conocimiento, administrada según las reglas empresariales modernas. En suma, la función originaria de la universidad estadounidense relacionada con el desarrollo industrial y la democracia, se tradujo en un complejo modelo que conjugó la educación liberal con el pragmatismo empresarial, produciendo tensiones y equilibrios precarios que han marcado la dinámica de su desarrollo hasta nuestros días. Estamos ante una institución de naturaleza híbrida, pues en ella se conjugan, en un balance asimétrico, la corporación burocrática y el espacio utópico. Su futuro como comunidad de disensos basada en la comunicación, el diálogo y la pluralidad, depende de las soluciones que la sociedad logre construir para confrontar de manera imaginativa las tensiones entre el mercado y la democracia.

Hacia 1960 prevalecía en las universidades la ideología liberal. Pero poderosos movimientos ideológicos de derecha en el seno de la sociedad norteamericana se hicieron sentir en las instituciones universitarias. Ellas dotaron a estos movimientos de unos fundamentos ideológicos novedosos que dieron a

la derecha una solvencia intelectual que nunca había tenido.

Nada más apto para señalar las bases filosóficas del pensamiento de la derecha que analizar el proceso ideológico que inició el conservadurismo norteamericano a partir de 1960. El trabajo ideológico sistemático que sus representantes llevaron a cabo en la academia, las revistas políticas, los medios de comunicación y en las iglesias, tuvo a la larga su concreción en una hegemonía cultural que hacia 1980 se convirtió en una opción de gobierno cristalizada en el mandato de R. Reagan en 1981 y los sucesivos gobiernos republicanos a partir de ese entonces. En un libro reciente, *Una nación conservadora* (J. Micklethwait y A. Wooldridge 2004), los autores afirman que la mayoría de los estadounidenses aún no se han dado cuenta de lo extraordinario que es su conservadurismo. No tiene equivalente en el extranjero, donde no hay defensores de las armas de fuego y donde los medios de comunicación rara vez tienen filiaciones religiosas. En Estado Unidos hay doscientos canales de televisión cristianos, mil quinientas emisoras de radio cristianas y una derecha cristiana altamente organizada. Pero sus afiliados no mencionan la democracia cristiana y pocos entienden su significado político. En ningún otro país la derecha se define por sus valores, creencias y prejuicios sino por su posición de clase, término proscrito del vocabulario político de los Estados Unidos. El mejor indicio para saber si un estadounidense blanco vota por los republicanos no es su nivel de renta, sino la frecuencia con que él o ella acuden a la iglesia. En Estados Unidos, el término derecha se utiliza a menudo por oposición al liberalismo y comunitarismo. Es el comunitarismo una ideología muy propia de Norteamérica que expresa sentimientos muy propios de la historia norteamericana en sus primeros tiempos.

Los ejes fundamentales del pensamiento conservador de Estados Unidos, en sus expresiones más populares, se pueden resumir en los siguientes puntos. Primero, la desconfianza hacia el poder del Estado, la primacía de la libertad por encima de la igualdad y el patriotismo. Estos principios son la herencia clásica del pensamiento conservador de Burke⁶, pero omiten el valor a de las jerarquías y los linajes, creen en el progreso con convicciones más firmes que los mismos Ilustrados liberales y abominan el elitismo. En segundo lugar, el moralismo y

⁶ E. Burke nació en Dublín en 1729 y murió en 1797. Fue, además de contemporáneo de la Revolución Francesa, su crítico más severo. Participó activamente en la vida política de Inglaterra. Como político, ensayista, polemista y reformador, mantuvo siempre una línea recta de adhesión y defensa del pensamiento conservador propio de la monarquía constitucional inglesa. Este pensamiento conservador es aclarado de una manera sistemática en su obra *Reflexiones sobre la Revolución en Francia* publicado en 1790, en la cual hace un severo cuestionamiento de este acontecimiento histórico que ha marcado hasta hoy el pensamiento de la izquierda en el mundo.

el culto al libre mercado como la esencia misma de la libertad.

El moralismo es una realidad de la conciencia norteamericana en todos los estratos sociales. Parecería que Estados Unidos es una nación con alma de iglesia. La historia estadounidense ha sido una sucesión de cruzadas moralistas contra brujas, bebedores, prostitutas, comunistas y terroristas. A veces llegan tan lejos las cruzadas moralistas que superan los prejuicios de los norteamericanos contra el gobierno y aceptan una fuerte intervención del Estado como en el caso de la lucha contra el alcohol mediante leyes que prohibían su producción, bajo la idea de que de este modo se aumentaría la salud moral de los norteamericanos. Por supuesto, este trasfondo cultural es utilizado por las direcciones políticas para justificar acciones cuyos fines reales están enclavados en la estructura capitalista norteamericana que compele a empresarios sin escrúpulos éticos a buscar con afán la ganancia y la riqueza. No significa lo anterior que la religiosidad y las ansias de riqueza no coincidan en muchos dirigentes norteamericanos. Por ejemplo, hasta la caída del muro de Berlín, la nación conservadora creía que Dios le había encomendado la tarea de salvar al mundo de los males del comunismo. Pero en realidad, lo que más preocupaba era la presencia de un sistema social opuesto al capital. La derecha norteamericana como una fuerza política estructurada ideológicamente nació y se desarrolló en el seno de esta cultura moralista. Sus primeros representantes conformaban una comparsa de pensadores excéntricos e incoherentes. Un tal J. McCarthy que a partir de 1950 hizo carrera política con denuncias públicas escandalosas sobre comunistas infiltrados en las universidades y el Estado, desde donde conspiraban insaciablemente para dislocar a los Estados Unidos. Era un irlandés católico, patán y bebedor, cuyo resentimiento antiliberal parecía no tener límites. El macartismo ha sido una de las fuentes de inspiración de la derecha norteamericana.

El culto al libre mercado nació con las prédicas de los economistas neoliberales. La batalla ideológica de los economistas del libre mercado se inició con los emigrados de la escuela austriaca de economía cuyos representantes más importantes fueron Ludwig von Mises y Friedrich von Hayek. Los austriacos, al igual que otros neoclásicos y a diferencia de los clásicos, se concentran en la demanda y no en la oferta, y en la utilidad y no en los costes. El planteamiento austriaco afirmaba que las ideas colectivas o agregadas no pueden tener un fundamento a menos que se basen sobre los componentes individuales. Para comprender el proceso económico total, hay que analizar sus elementos. La economía debe construirse sobre las ideas del interés propio y la maximización de la utilidad, fenómenos que se producen en toda clase de regímenes. Se pone

el acento sobre los factores subjetivos y la naturaleza atomística de la economía. Los austriacos agregaron una subestructura psicológica a la teoría post-ricardiana del valor, y el resultado fue una teoría subjetiva del valor y del costo. La introducción del factor psicológico se advierte en la importancia asignada a la utilidad y en el cambio de opinión respecto del trabajo como determinante del valor, los austriacos abandonan la idea del valor-trabajo, desarrollando una nueva teoría del valor basándose en la utilidad. De este modo llegan a una teoría subjetiva del valor y de los precios. L von Mises (1888-1973) llegó a la Universidad de New York en 1969 y, desde la cátedra, emprende la crítica al socialismo dentro de las filas del pensamiento conservador que arraigaba en las universidades norteamericanas con la tesis central que las economías centralizadas son ineficientes porque aplastan bajo el peso del estado la libertad, la responsabilidad individual y la iniciativa privada. F. Hayek (1889-1992) era un discípulo de Mises. Contradictor acérrimo de Keynes y enemigo declarado de toda forma de intervención estatal en la economía. Su libro de 1944, *Camino de servidumbre*, asume las tesis en boga sobre los totalitarismos, agregando que las economías planificadas son el camino expedito hacia las versiones totalitarias de la política. Se vinculó a la Universidad de Chicago en 1950.

El naciente movimiento conservador empezaba a tener un respaldo intelectual serio de las academias. Y entonces, empresarios conservadores audaces comprendieron que no podía haber un movimiento conservador sin una teoría conservadora bien fundada, no en el pasado sino en el pensamiento moderno. Empezaron entonces el proceso de crear grupos de expertos (*brain trusts*) generosamente pagados, con sedes elegantes y bien dotadas y con nexos estrechos con las universidades. La primera de estas empresas fue el Instituto Americano de la Empresa, al cual pertenecieron Milton Friedman y otros economistas del libre mercado. La fundación Hoover, de vieja data, se convirtió en 1960 en el faro de la derecha libre de las contaminaciones izquierdistas imperantes, aunque circundada por el liberalismo académico imperante en las universidades norteamericanas en ese momento. En 1955 se fundó la revista *National Review*, en la cual se difundían las ideas más importantes de la incipiente plataforma política de la derecha norteamericana. William F. Buckley fue su fundador, un renegado de las enseñanzas liberales de Yale, defensor intransigente del cristianismo y del capitalismo, heredero de una gran fortuna petrolera y portador de un gran sentido del humor que utilizaba con maestría en los debates y polémicas. En esta

⁷ Leo Strauss (1899-1973), era un profundo conocedor de Nietzsche y Spinoza. Entre sus libros señalamos *Thoughts on Machiavelli* (1958) y *Liberalism ancient and modern* (1968).

revista y en numerosos artículos periodísticos, hacía un llamado vehemente a favor del achicamiento del estado, la disminución de los impuestos y el fortalecimiento del poder defensivo de los Estados Unidos. Tanto R. Reagan como B. Goldwater reconocieron que su inspiración política provenía de la lectura de la *National Review*. Fue agente de la CIA y asumió en 1950 la defensa de las posiciones anticomunistas y las cacerías de brujas del senador J. McCarthy. En 1960 ayudó a fundar la organización Jóvenes Americanos por la Libertad. Los ejes de sus escritos y sus debates eran la defensa de las tradiciones occidentales judeo-cristianas y la apología abierta de las bondades del libre mercado por razones económicas y por su importancia para promover las reglas morales tradicionales. Y lo más importante, en sus escritos e intervenciones exudaba anticomunismo como un compromiso moral de los norteamericanos. Escribía y polemizaba con soltura, sentido del humor y eficacia retórica. Era, pues, un auténtico intelectual orgánico de la derecha norteamericana que había, por fin, articulado una plataforma ideológica con amplia aceptación en los círculos intelectuales y políticos.

Hacia 1980, Estado Unidos había dado un giro ideológico hacia la derecha. Lo comprendieron los políticos como Reagan, quien en las plazas públicas dio el tono apropiado. En sus discursos supo articular con retórica certera las tradiciones culturales norteamericanas con la ideología de derecha elaborada durante veinte años en los centros académicos y difundida por los medios de comunicación por periodistas hábiles y convencidos de un credo conservador y moralista.

Pero los fundamentos filosóficos de la nueva derecha provienen de Leo Strauss, un filósofo alemán, fuertemente antiliberal, especializado en filosofía antigua que pasó la mayor parte de su vida en la Universidad de Chicago⁷. La escuela straussiana es quizás la única escuela de pensamiento conservador que haya echado raíces en la academia. Aunque Strauss es un pensador ambiguo, su herencia intelectual es el fundamento de la renovación del conservatismo en nuestra época. Su influencia ideológica sobre la administración de G. W. Bush ha sido bien documentada. Muchos de sus colaboradores de alto rango se graduaron en la Universidad de Chicago y son sus discípulos. Entre ellos se destaca P. Wolfowitz, su alumno y amigo personal, alma del Pentágono.

Su idea central es que la distinción entre hecho y valor no es una premisa o categoría básica en los procesos teóricos de la mente, tal como lo intentó sin mucho éxito Max Weber al establecer unas bases epistemológicas de las ciencias libres del principio de valor. Reprocha al liberalismo el énfasis en la libertad individual en menoscabo de la comunidad y la indagación sobre las virtudes, un

tema eminentemente aristotélico. Su apreciación del liberalismo moderno, hijo de la Ilustración, es que contiene una tendencia intrínseca hacia el relativismo que lo lleva a posiciones nihilistas. Una de estas posiciones nihilistas desembocó en el marxismo y el nazismo. Ambas ideologías descienden de la Ilustración, son destructoras de la tradición, la historia y la ética y la reemplazan por la fuerza que emana de una autoridad suprema que oprime y subyuga. Este es el ‘nihilismo brutal’. El otro es el ‘nihilismo suave’ expresado por las democracias liberales de occidente que estimulan un hedonismo desprovisto de fines y propósitos y que desestabiliza a la sociedad norteamericana contemporánea. Este relativismo nocivo del siglo XX, que se expresa como historicismo y cientifismo y nihilismo, es el responsable del deterioro de la sociedad moderna. Para redimir a la sociedad moderna de estas anomalías, propone revivir el estudio de la filosofía clásica para proponer un nuevo proyecto moderno que supere la crisis de la modernidad y oriente la acción política por el camino de las virtudes y coloque al individuo moderno en el seno de la vida comunitaria. Como puede verse, no busca la salida a la crisis hacia delante sino hacia atrás, en Platón y Aristóteles, lo que es la marca del pensamiento conservador desde Burke.

¿Cuál es la interpretación de Strauss de la modernidad? Coincide con Nietzsche y Heidegger, que Occidente padece una crisis profunda que abre la posibilidad para liberarse de la modernidad. Pero Strauss ubica esta crisis en las entrañas mismas de la cultura moderna y no en la metafísica de Platón y Sócrates. Opina que la historización completa de la moral y de la política llevada a cabo por la modernidad, ha desembocado en un nihilismo fundamental que opaca las posibilidades del futuro y promueve el olvido de la naturaleza como fuente de valores y moralidad. Es una crisis que revela la incertidumbre y falta de propósitos de las naciones occidentales y destruye la vida política y social. Cree que esta crisis puede ser superada con el retorno a los antiguos, donde yace el replanteamiento de la filosofía política a la luz de la razón. Cuando Strauss habla del su “proyecto moderno”, da la impresión al lector desprevenido que está escuchando a un marxista ortodoxo. El proyecto moderno de Strauss apunta a “la creación de una sociedad universal conformada por naciones iguales y habitadas por hombres y mujeres libres e iguales, en las cuales sus potenciales de desarrollo económico puedan ser realizados mediante el concurso de la ciencia”. Este proyecto no es otra cosa que la realización de un humanismo revolucionario liberado de las restricciones del viejo orden institucional. Esta es la visión que inspiró a los revolucionarios del siglo XIX, liberales o socialistas, que atisbaban en el futuro una humanidad liberada. En dicha sociedad, no tendría cabida la

distinción hegeliana entre sociedad civil y estado.

Pero no nos llamemos a engaño. Esta coincidencia de Strauss con el pensamiento marxista expresado, por ejemplo en el Manifiesto Comunista, es pura apariencia. Strauss sigue a Marx en un aspecto muy particular. Es la apreciación de que el humanismo revolucionario está presente en las raíces mismas de la modernidad. Y ello significa que la modernidad introdujo una novedad esencial en el pensamiento político anterior. La diferencia substancial yace en que Strauss interpreta este fenómeno histórico desde el punto de vista de la dinámica propia del desarrollo inmanente de las ideas, mientras que Marx encuentra sus causas en los cambios del mundo material de la producción que condujeron a un nuevo modo de producción. La gran innovación ideológica es reducida a 'epifenómeno' por Marx e interpretada como producto de la historia sin el concurso de un sujeto histórico individual o colectivo. Pero Strauss la admite como un proyecto conciente de ciertos filósofos que se propusieron reorientar el pensamiento político y sus prácticas correspondientes. Ellos, los modernos, recibieron el pensamiento político antiguo, lo asimilaron y lo interpretaron como una concepción moral y política de la vida. Para los antiguos, la naturaleza imponía reglas para regular la conducta humana encaminada al logro de acción virtuosa. Para los modernos, la naturaleza era un orden que podía superarse con la acción humana. Orden natural o voluntad, esa es la contradicción que los modernos se propusieron superar mediante una síntesis y que Strauss cree que es imposible. Por tanto, el pensamiento político moderno liberal está plagado de contradicciones, a menos que se asuma la versión del humanismo radical.

El concepto de naturaleza es crucial en el pensamiento de Strauss y su formulación se hace en términos morales y políticos, en lo que puede detectarse el rastro de los antiguos. Para los modernos, la naturaleza no es un orden dentro del cual se pueda estructurar un orden moral y político. Es la otrosidad, la carencia, lo que está para ser conquistado como una exterioridad carente de contenido óntico, pero que impulsa la vida moral y política. Es lo opuesto a la cultura y la libertad humana. Pero esta negatividad de la naturaleza no es lo suficientemente

⁸ Cuando Strauss se vincula a la Universidad de Chicago en 1950, ya estaba acuñado el término 'totalitarismo' para denotar tanto al régimen nazi como al estado soviético, dentro de las directrices ideológicas de Occidente en su lucha contra el socialismo. Strauss asume de buen grado el término y sus propósitos de combate ideológico.

radical para servir de premisa para un Proyecto Moderno sin contradicciones. Un tal proyecto, según Strauss, requiere abandonar cualquier idea positiva o negativa, de la naturaleza para poder reconstruir la cultura sobre los valores de la moral y la virtud de los antiguos.

Para resumir, Leo Strauss se convirtió en el crítico del liberalismo desde la derecha norteamericana con argumentos filosóficos extraídos de la modernidad misma y del culto a los antiguos. Considera que el liberalismo contemporáneo es una consecuencia de los principios de la modernidad, los cuales son contra-

UNIVERSIDAD Y ÉTICA DE LO PÚBLICO

*Delfin Ignacio Grueso**

A la memoria del profesor Iván Velasco Pérez,
compañero de ideales de juventud.

La pregunta con la que se me solicitó este ensayo fue *¿cómo puede la universidad pública comprometerse con la creación y/o fortalecimiento de una ética de lo público?* Yo comienzo por encontrar legítimo que dicha pregunta sea dirigida a la universidad pública, la universidad que se financia con los dineros del Estado. Pero contra-pregunto: ¿es ésta una obligación exclusiva de la universidad pública? ¿No estaría la pregunta aceptando ya cierta distribución de funciones dentro del sistema universitario nacional, una que excluye a la universidad privada de toda obligación ética con lo público? Preguntar esto no es tanto quejarse por lo inequitativa que pueda resultar esta distribución de las cargas, sino más bien advertir que ella sería ya una forma de minar por la base la esperanza misma de fortalecer éticamente lo público, pues buena parte de quienes terminan configurando, a través de las prácticas y los discursos, el rostro de lo público, no proceden de la universidad pública sino de la privada.

Pero habría otra dificultad anexa a la eventualidad de pedirle solamente a la universidad pública que se comprometa con la creación y fortalecimiento ético de lo público, en este caso cuando dicha petición corre pareja con cierta idea, cada vez más difundida, de que la función de la universidad pública es servir a los sectores populares, aquellos que no acceden a la universidad privada, y

* El autor es profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle y miembro del grupo *Praxis*.

que tiene que servirlos proveyéndoles una instrucción netamente profesional. Así, en lugar de liberar el potencial de la universidad pública como cantera de una ética pública, se ahondaría la separabilidad social, con la consiguiente proliferación de éticas sectoriales que conspiran unas contra otras y, por ende, contra cualquier intento de hallar un consenso moral acerca de lo público o, lo que es lo mismo, hacer normativamente posible lo colectivo. Hasta cierto punto, como sostendré más adelante, una ética de lo público depende de cierta superación del carácter clasistamente funcional del sistema universitario, del cual la universidad pública es sólo un aspecto.

Por otra parte, si asumimos que ese carácter ‘público’ no lo define el ser necesariamente la universidad de los sectores populares sino, más bien, el ser la universidad del Estado, se despejan ciertas inquietudes pero surgen otras. ¿Debe la universidad pública hacerse eco de los valores éticos del Estado y propagarlos por toda la sociedad hasta formar una ética pública? ¿Cuáles son, para comenzar, esos valores? Y, suponiendo que los podemos identificar, apropiar y propagar desde la universidad pública ¿no haríamos con ello de la universidad una simple correa de transmisión, un aparato ideológico del Estado? De ser así, la universidad no contribuiría a la formación de una ética pública, una ética cívica socialmente construida acerca de lo público, que no es lo mismo que una ética estatalista, sino que más bien la inhibiría.

Aún se puede interrogar a la pregunta de otro modo, antes de responderla. ¿Supone la pregunta que lo público está en crisis y que esa crisis se define en términos éticos? Asumamos que sí. ¿Cómo entonces se pretende que la universidad de lo público, la universidad pública, escapa a esa crisis y puede ella, desde quién sabe qué reserva ética, contribuir a su solución? Por otra parte, si esa crisis no está en el Estado sino en la sociedad ¿estaría la universidad pública, la universidad más expuesta a las crisis del mundo social, en una condición excepcional que le permitiría aún asumir ese compromiso que se está imponiendo? En síntesis, si la crisis del Estado o la crisis de la sociedad afecta a la universidad pública ¿de dónde se espera que ella tome cierta independencia con referencia al Estado, que la financia, o a la sociedad, que la permea y habita, para contribuir ética y constructivamente a la esfera pública, al espacio de confluencia de ambos?

Habiendo problematizado de esa manera la pregunta propuesta, retorno a la cuestión del compromiso de la universidad con una ética de lo público comenzando (1) por precisar lo que entiendo por la misión de la universidad desde su propio *ethos* y (2) lo que hace que ese *ethos* se abra paso entre la inevitable tensión saber-poder. Esto me ayudará a dilucidar lo que entiendo como la debida

relación de la universidad con el poder. Una vez hecho eso, (3) procederé a dilucidar mejor sus relaciones con la sociedad, como de hecho se dan, y la forma como el *ethos* universitario puede reconducir esas relaciones en concordancia con la misión de la universidad. Luego (4) trataré de precisar el carácter ‘público’ de la universidad pública y la forma como él define un compromiso con la justicia social y simbólica, justicia que tendrá un efecto directo en la constitución social de lo público. Llegado a este punto, (5) intentaré precisar por qué se impone hablar de moralidad y no de ética pública y el carácter de esa moralidad.

LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL *ETHOS* UNIVERSITARIO

La *función* que cumple la universidad en la sociedad tiene que ver, en primera instancia, con su carácter de reproductora del saber y del saber hacer, es decir, de la ciencia y la tecnología. Pero la *misión* supera esta función eminentemente reproductiva y apunta a unas relaciones más apropiadas con su entorno social, generando una reflexión sobre lo que ese entorno debería ser, reflexión que termina por afectar críticamente el saber y el saber hacer hasta ahora aceptados. De esa manera, a la enseñanza de la ciencia y la tecnología se le agregan la investigación científica propiamente dicha, los estudios humanísticos, las discusiones interdisciplinarias, la investigación social y la creación artística. Como insistiré más adelante, la *misión* universitaria puede superar esa *función* meramente reproductiva solamente si no se reduce a un espacio donde se dicten clases para cualificar mano de obra. Esta misión la pondrá a salvo de un excesivo plegamiento a cierta institucionalización del saber al servicio del mercado y del ordenamiento profesional requerido por éste, plegamiento que la podría llevar a un indeseable afán por adaptar la enseñanza y la investigación a las demandas técnicas y administrativas del momento en concordancia con los últimos métodos y las últimas recetas del mercado. Si la universidad se abstuviera de repensar lo viejo a la luz de los problemas del momento, si renunciara a la función de revisar los problemas que llegan de afuera, a menudo planteados desde la lógica que impone cada afán, reduciendo la enseñanza general y marginalizando la cultura humanista, no haría sino envejecerse a fuerza de querer rejuvenecerse, como señala el filósofo Edgar Morin para quien “siempre en la vida y en la historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no un signo de vitalidad, sino un anuncio de envejecimiento y muerte, por pérdida de la substancia inventora y creadora” [Morin, 1997:2]. Sobre esto volveré en un momento.

Retomando el tema de la *misión* de la universidad, la entiendo como un ideal

de función, la *función ideal* que se asigna a sí misma la universidad con *relativa independencia* de las demandas que de ella hacen las instituciones, el mercado y las modas sociales. Como un darse a sí misma una función que vaya más allá de las funciones que se le quieren asignar desde afuera y al ritmo de cada cambio en el mundo social y cada nueva mirada desde el mundo político. Y entiendo esta misión como un indicio de la clarificación de su ética y como un comienzo del posible aporte universitario a la consolidación de una ética de lo público.

Enfatizo: sólo aclarándose sus fines éticos puede la universidad sobreponerse a la tiranía que sobre ella pueden llegar a ejercer las exigencias inmediatas del orden económico o los ideales doctrinales, ya sean éstos religiosos, éticos o políticos. Sólo asumiendo conscientemente su ética y siendo fiel a su origen y a su historia, evitando plegarse acríticamente a cualquier doctrina con tendencia hegemónica, puede la universidad tomar distancia frente a las éticas promovidas por instituciones confesionales, movimientos intolerantes o poderes totalitarios. Al hablar de la historia, no quiero decir con esto que no haya habido casos de recepción pasiva de estas éticas en la universidad y que no los habrá en el futuro. Lo que quiero enfatizar es que la tradición le dicta a la universidad que su ética esté más ligada a los derechos del saber, de la creación y la crítica y que sólo de esta tradición puede ella extraer la inspiración que ha de guiarla en sus relaciones con el poder, el mercado y el capital. Frente a ellos, la universidad debe insistir en no ser heterónoma sino autónoma, en defender una autonomía que ha venido a ser simbolizada en la consigna de la *libertad de cátedra*. Esta libertad de cátedra y cierta autonomía administrativa, la *autonomía universitaria*, son las únicas que pueden preservar la universidad de las tentaciones de convertirla en instrumento de poder, de reproducción ideológica de formas de dominio, así como de su excesiva instrumentalización por parte de grupos de resistencia política, especialmente en épocas de fuerte polarización de los conflictos sociales.

Para decir las cosas de una manera más enfática, si la universidad ha de darse una ética, puesto que no puede recibirla pasivamente del Estado, puesto que no puede plegarse acríticamente a las codificaciones éticas que se hayan impuesto al orden social desde un centro de poder político o que están emergiendo políticamente en él, puesto que no puede declararse confesional, puesto que no puede someterse acríticamente a las exigencias del mercado de cualificar tal o cual mano de obra o propiciar tal o cual forma de consumo, digo, si ella ha de darse una ética, tendrá que extraerla de su propio *ethos*, esto es, de las prácticas y fines que hacen de la universidad una comunidad humana específica. Y,

como ya dije antes, las prácticas y fines de la universidad giran alrededor del saber, del saber hacer, del crear y del reorientar críticamente la sociedad, vale decir, del saber y del ejercer la acción crítica y creativa en la medida en que ello se hace posible desde la razón y la sensibilidad humanas. El saber y no únicamente el saber hacer, porque una verdadera universidad tiende a ser algo más que un simple espacio de capacitación de recursos humanos de acuerdo con las necesidades que día a día irá imponiendo el sistema productivo. La crítica, y no únicamente el saber, porque una verdadera universidad tiende a ser algo más que un simple espacio de reproducción del saber.

La historia está a favor de este carácter creador y crítico de las universidades porque, ni aun las universidades del fin del medioevo fueron simples reproductoras del saber, entre otras cosas porque el saber, a diferencia de los líquidos, no se limita a tomar la forma del recipiente que lo contiene. Tiene de suyo cierta capacidad para redefinir los espacios donde emerge, para redefinirlo todo, para no estancarse putrefactamente o fluir tímidamente como una mera e insulsa erudición, sin implicaciones sobre la realidad, ni como un puro practicionismo técnico huérfano de toda capacidad crítica. Con base en esto, pues, podríamos llamar universidad a un espacio donde se produzca esta clase de saber y donde pueda florecer esta capacidad crítica y creadora del ser humano, a un ambiente que haya sabido darse cierta independencia con referencia a las exigencias y jerarquías que lo rodean.

Tan definitorio es este rasgo de su *ethos* que uno podría incluso pensar que, en esencia, la *Academia* de Platón, el *Liceo* de Aristóteles, el *Jardín* de Epicuro y similares experiencias de la antigüedad, podrían llamarse universidades, de no ser porque no fue sino hasta el final del medioevo y, decididamente, al comienzo de la modernidad, cuando la universidad emergió como institución permanente y necesaria del orden social occidental y adquirió esa libertad de cátedra y de administración que la hacen distintiva. Y habría que resaltar que su nacimiento no fue el pasivo producto de una simple asignación de funciones desde el nuevo orden económico; que ya en su origen estuvo ella impulsada por sus propias luchas, esas que le dieron desde adentro un espíritu independiente que fue el germen de la libertad de cátedra, como se vio en el origen de la Universidad de París, la escuela Catedralicia de Oxford y la Universidad de Cambridge. “Lucha por la introducción de Aristóteles, lucha alrededor del averroísmo latino, lucha por la presencia y predominio de profesores religiosos, lucha entre franciscanos y dominicos defendiendo cada uno su visión de la realidad, lucha entre las mismas

universidades como las de París y Oxford defendiendo la primera una actitud fundamentalmente especulativa y la segunda una tendencia hacia el pensamiento matemático y experimental” [Herrera, 1982: 72]. Como bien lo señala de nuevo Morin, “la autonomía universitaria (inicialmente de la religión y el poder) se decidió con el principio del libre examen, que equivale a su libertad interior, y la instalación de manera central de la problematización” [Morin, 1997:2].

LA INEVITABLE TENSION SABER-PODER

Como lo pregonó cierto marxismo de la década de los setenta, la universidad puede llegar a ser uno de esos *aparatos ideológicos del Estado*. Además el orden del saber, como lo pregonan otras corrientes filosóficas, bien puede tener una relación subsidiaria con cierto orden de poder. ¿Cómo pretender, entonces, que la universidad no cumple también una función de poder? Al haberse institucionalizado precisamente con el advenimiento de la modernidad, modernidad que en gran medida se decide con una estructuración de las relaciones sociales de poder con las relaciones de saber ¿cómo negar que la universidad se inserta en las dimensiones del poder?

Respondo a esto diciendo que, si bien no es fácil negar que la organización del mundo social, tal como lo conocemos hoy en día, con sus evidentes logros pero también con sus evidentes injusticias, es posible, aunque sea indirectamente, gracias a algunas de las funciones que cumplen las universidades, esto no equivale a una rotunda reducción de la universidad a un mero aparato de poder. Por otra parte, un poder para el cual es necesario el saber, que es ya algo más que una fuerza desnuda y arbitraria, termina por permitirle a la universidad, si ella es lo suficientemente dinámica y crítica, cierta dimensión ética que la pone a salvo de un control totalitario por parte del mismo. Finalmente, el poder, que puede ser también un principio de organización social no evitable ni aun en el mejor de los mundos posibles, puede ser puesto al servicio de la humanización del orden social, económico y político gracias a esa dinámica crítica de la universidad (pero también eventualmente gracias a una prensa libre y crítica, a una opinión pública madura e independiente, a una vida democrática fuerte y capaz de ejercer control sobre sus gobernantes y en esto también la universidad se juega su papel formativo).

Evitemos, pues, una satanización a ultranza del poder y más bien tratemos de ejercer, desde cierta refuncionalización de la universidad, un mayor control de

la sociedad sobre el poder, especialmente en su forma política. Esta refuncionalización es precisamente el margen de maniobra que la universidad necesita para constituirse en fuente de una ética de lo público.

Aquí vuelve a tener pertinencia la exigencia de que la universidad defienda su independencia, pues ella no podría constituirse en esa fuente ética para lo público si no logra cierta separación con referencia al gobierno y al Estado, separación indispensable para eludir cualquier función instrumental que se le quiera imponer y cualquier tarea indeseada en la reproducción del poder político. Para el caso colombiano, Jaime Restrepo Cuartas, ex rector de la Universidad de Antioquia, ha dicho que a las universidades públicas “nos disgusta el apelativo de oficiales, ya que no estamos al servicio del gobierno, sea éste de cualquier ideología política, y tampoco nos agrada que nos llamen estatales porque lo público trasciende al Estado; de ahí que el constituyente primario, en la nueva Constitución de 1991, la haya declarado autónoma, es decir, no dependiente de ningún organismo del Estado y no sujeta a interferencias por ninguno de los poderes públicos” [Restrepo, 2000: 170].

LA UNIVERSIDAD COMO MICROCOSMOS SOCIAL

Las universidades están dentro de una sociedad determinada y como tal, atravesadas por todas las variantes que inciden en ella. Esto es más cierto con respecto a las universidades públicas, donde tiene cabida una diversidad aun mayor de sectores, con las tensiones y actitudes que traen del mundo social. Reconocer esto es importante, pues si la universidad ha de contribuir a la formación de una ética de lo público, no puede hacerlo si ella se mantiene en una situación puramente receptiva con respecto a la sociedad dentro de la cual vive. En cierta manera, debe independizarse de ella, no en el sentido de romper toda relación con la realidad social que la rodea, consigna aislacionista tan indeseable como imposible, sino en el de replantearse críticamente esa realidad y ofrecer una nueva actitud ante las tensiones. Si ya la sociedad invade, con todas sus tensiones, la universidad, la universidad debe tener la capacidad, o debe propugnar por alcanzarla, para redefinir el *modus operandi* de las mismas dentro de la universidad, especialmente cuando ella está en medio de un fuerte conflicto social. Allí es más imperativo que el *ethos* universitario se consolide hasta el punto de convertir en innecesaria la violencia aun para las fuerzas violentas que hacen presencia dentro de la universidad. Ese *ethos* lograría, de una manera no arbitraria, que los radicalismos se maticen, que los odios de clase

se transformen en análisis y propuestas de cambio y que las invisibilizaciones, exclusiones y discriminaciones se superen por la dinámica del reconocimiento de las diferencias, apaciguando la intolerancia, el resentimiento y el temor al otro.

Cierto: de vez en cuando habrá de triunfar en la universidad la condena sin reservas, el *tropel* sin argumentos, la consigna sin contenido, el adoctrinamiento sin dudas. También en más de una oportunidad se impondrán quienes intentan cuadrangular la universidad como un batallón, frivolarla como una pasarela o exhortarla como a una secta, volviéndola en un caso dócil, en el otro *light* y en el último confesional. Contra tales tendencias, sólo su *ethos* puede garantizarle su espíritu creador y su independiente capacidad para el razonamiento e impedir que se domestique su tendencia a revisar libremente los cursos de la acción humana. Y en la medida en que logre esto, la universidad afectará a los actores sociales que lleguen a ella e incluso, a través de ellos, llevará su *ethos* más allá de su *campus*, haciendo de ese proceder un estilo social de asentar la convivencia. Esta es, también, una contribución universitaria a la ética de lo público. En esto vuelvo a coincidir con Morin cuando define la tarea extensa de la universidad como “defender, ilustrar y promover en el mundo social y político, valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de conciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación debe seguir siendo abierta y plural), el primado de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento” [Morin, 1997:2].

LA VOCACIÓN PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y EL PROBLEMA DE LA JUSTICIA SOCIAL Y SIMBÓLICA

Por su carácter plural, la universidad pública está en capacidad de aportar a la construcción de una ética de lo público. Pero esa capacidad está siendo minada por quienes desde el Estado, desde la sociedad y aun desde el interior de la universidad pública, promueven la idea de que lo único distintivo de esta universidad es proveer una educación subsidiada. Aceptar tal idea es abonar el terreno para el siguiente paso argumentativo que incuba con facilidad en cierta óptica clasista y despectiva afín con una ideología muy en boga hoy en día: *‘la universidad pública es una pesada carga presupuestal que, cuando no es eficiente en términos de su contribución al mercado, debe ser tratada como un gasto prescindible’*. Esta óptica no aprecia en la universidad pública su capacidad para volverse modelo social de convivencia y superación razonable de los antagonismos y prefiere enfatizar en el hecho de ser la universidad que se

nutre de los dineros del contribuyente y exigirle en consecuencia una productividad medible con criterios puramente eficientistas (en términos de formación profesional), ignorando el hecho de que en las sociedades modernas el ‘gasto’ estatal en la educación no es generosa donación ni sólo inversión económica en el mejoramiento de las condiciones educativas para el desarrollo económico sino, ante todo, un frente indispensable en la generación de la estabilidad política, la moralidad social, la síntesis cultural en pro de una identidad nacional más fuerte y la formación creativa de soluciones a los problemas de la convivencia humana.

También por esto hay que enfrentar la idea de que la universidad pública tiene que ser necesariamente una universidad popular, con dedicación exclusiva a los sectores más pobres de la sociedad y casi por oposición a los sectores medios o altos. Esta idea casi siempre va ligada a la tácita intención de reducirla a un simple taller de capacitación de esos sectores, peligrosa adscripción que le va imponiendo a la universidad pública una función residual. Al contrario, la universidad está más bien destinada a ponerse al servicio de la superación de las barreras sociales que impiden la movilidad social y condenan a los sectores populares a permanecer en una situación de postración crónica. Para ello no basta con una mínima cualificación instrumental, exenta de crítica y análisis; no basta con formar la mano hábil del operario que opera una máquina que no sabe cómo funciona en un orden económico y social que tampoco sabe cómo funciona y sirviendo a intereses que no sabe cómo se relacionan con sus propios intereses. Esto es aun más insuficiente hoy, cuando el conocimiento se está convirtiendo en la primera utilidad marginal de la economía y el primer potenciador del cambio social. Por ello es que necesitamos ayudar a remover, desde la universidad pública, algunas de las ‘funciones’ que la división de clases ha establecido entre las diferentes universidades de una ciudad, una región o un país.

Porque es evidente que la universidad pública aparece como una más dentro de un sistema universitario donde, de una manera no justificable, las instituciones cumplen funciones clasistas. Hay universidades de elite para formar cuadros directivos, universidades para formar cuadros administrativos y universidades que son casi clubes sociales para el acceso privilegiado a empleos y cargos en el alto gobierno y en las altas finanzas y posiciones de decisión. Al otro lado del espectro, tienden a proliferar las *universidades-garaje*, cuya función es explotar esa franja de bachilleres que, por razones académicas, no puede entrar a la universidad pública y, por razones económicas, tampoco puede entrar a las costosas universidades privadas que educan a la elite. A la universidad pública se la quiere asimilar a estas universidades, con la diferencia de que ella es sostenida con dineros públicos. A esta clasificación socioeconómica se le

agrega una clasificación funcional: ella debería ser el espacio de formación de mano de obra calificada para la educación, la salud y la producción industrial y agropecuaria, mano de obra que mejore su nivel de vida pero que se mantenga por fuera de los espacios claves de decisión política y que no intente alterar el orden social y económico.

En la medida en que la universidad pública se reduzca a eso, está complacientemente insertada en una estructura social que contradice su compromiso ético con una concertación pública de las opciones. Por eso es que ni siquiera es admisible que se le inyecte presupuesto a la universidad pública desde el Estado sólo con el fin de formar más *capital humano*. Como bien lo ha señalado Leopoldo Múnera, citando al filósofo y economista indio Amartya Sen, la educación, por ser un bien colectivo, no puede reducirse a ser un instrumento al servicio exclusivo del aumento de la producción. Múnera lo sintetiza así: “el valor social de la educación no puede ser medido en términos simples de productividad económica, propios del concepto de *capital humano*; pues con respecto a él, la educación contiene un conjunto de externalidades relativas al bienestar, la libertad y la transformación individual y colectiva” [Múnera, 1999: 16]. No se está diciendo que la educación pública no deba servir para cualificarnos mejor como mano de obra, sino que nos tiene que servir, ante todo, para ser libres, ayudando a crear esa *capacidad funcional* que, para Amartya Sen, es indispensable para realizarnos en un mundo cada vez más complejo, capacidad para proponernos fines dignos de nosotros mismos y para que podamos efectivamente alcanzarlos [ver Sen 2000 y 2001]. No se va a la universidad, pues, para ser un peón cualificado y mejor pagado, sino para ser una persona más libre viviendo en una sociedad más justa y con una competencia lingüística, moral y política capaz de incidir en el curso de los intereses comunes.

Así las cosas, si la universidad pública se define como pública solamente desde la exclusión social, ello la inhabilita para ser artífice o potenciadora de una ética de lo público, que tiene que ser una ética consensualmente construida, como ya lo había dicho antes. Enfaticémoslo: si la universidad pública se deja reducir a una entidad cualificadora de mano de obra, ella estará aún más inhabilitada para ser forjadora de una cultura de lo público. Más aún si se privatiza siguiendo la idea de que la educación, lejos de ser un derecho, es un servicio disponible sólo para quien pueda pagarlo. En ese caso quedaría reducida, ahora sí, a una tienda que sólo vende cualificación al mejor postor, caso en el cual, como lo recalca Múnera, ella sólo sería movida “en función (...) de las ventajas comparativas que le ofrece a cada uno de sus usuarios potenciales” [Múnera, 1999:16]. Aun si éste fuera el criterio que rige a las universidades privadas,

como muy a menudo se dice, no debe ser el de la pública. Ella debe estar allí para servir al mejoramiento colectivo, produciendo bienes de saber colectivamente utilizables en el afianzamiento del bienestar general y sometiendo a crítica los obstáculos que se oponen a ese afianzamiento. Debe operar como un espacio público que es ya un comienzo mismo de la esfera pública.

Por todo lo anterior, parece muy apropiada la meta que nos propone Rodolfo Llinás: “la meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local. (...) un componente original de la nueva educación colombiana será no sólo su avanzado manejo de los campos del saber básico para formar personas pensantes e informadas a nivel internacional: será necesario, además, su articulación a estructuras educativas locales que no sólo contienen valiosa información para el manejo apropiado de los recursos ambientales, sino que generan las bases de la solidaridad social necesarias para un real desarrollo sostenible (...) que puede utilizar con provecho el acceso de que dispone a los legados occidental, amerindio y afroamericano” [Llinás, 1994: 18].

En conclusión, contra toda tendencia a afianzar un sistema universitario donde las universidades se clasifican por clases y por tipos de preparación, hay que levantar la bandera de la universidad pública como espacio de reconciliación social, de superación de las barreras, de escuela de democratización entre sectores que se mirarían eternamente con desconfianza si estuvieran por siempre obligados a permanecer confinados en espacios diferenciados de educación y socialización. Esto es particularmente importante en sociedades donde proliferan cada vez más los colegios privados (costosos y buenos, costosos y malos, baratos y malos) que ahondan la separación social de la niñez y la juventud sobre bases económicas, culturales, raciales, de vecindad y otras. Si ya es un hecho que los niños se educan separados por alambradas, se requiere un espacio educativo donde las diferencias se reconcilien y se produzcan valores comunes que sustenten lo público. Invertir en la universidad pública es, entonces, invertir en una síntesis educativa, en un proceso de socialización de las nuevas generaciones, en un laboratorio para nuevas formas de convivencia civilizada y en la superación crítica de las condiciones de separabilidad. Fortaleciendo, pues, la universidad pública se forma y se fortalece la ética de lo público.

Pero para esto la universidad pública debe dar ejemplo de justicia social y simbólica con respecto a todos aquellos que permanecen excluidos del orden político, cultural y económico. Para comenzar, como ya dije, no se puede forjar o fortalecer una esfera pública desde la separabilidad y la exclusión, por lo que hay

que oponerse a cualquier intento de reducir la *universidad pública* a *universidad de pobres*, ni aceptar la idea de que educar a los pobres es únicamente formar capital humano. Sin embargo, superar todo esto es una condición necesaria, pero no suficiente, para convertir la universidad pública en artífice de una actitud cívica. Es necesario, además, que esa actitud se corresponda con cierta certeza que le permita a la gente, y no sólo a la gente pobre, percibir que el orden social que habita y el orden político que obedece no son simples imposiciones y que su condición económica no es fortuita, si es ventajosa, ni insuperable, si no lo es. Sólo así podría la gente sentir una identidad con la institucionalidad social y política, pues la ve asentada sobre bases justas. Y para que la universidad pública sea el espacio donde esa actitud cívica nazca, se requiere que ella sea la primera institución social justa, que ella ejerza una práctica justiciera con respecto a las oportunidades.

A mi parecer, nadie debe llegar a la universidad pública *solamente* porque es pobre (quitándole el cupo a otro más capaz simplemente porque el otro es más rico). Así como la pobreza no puede ser condición suficiente de ingreso, tampoco puede ser obstáculo para el mismo o para la permanencia dentro de la universidad: nadie debe ser excluido de la universidad pública, si es capaz, sólo porque le faltan recursos, porque es pobre: es responsabilidad del sistema educativo garantizar la permanencia en ella de quienes, deseándolo y mostrando capacidades, ven amenazada esta permanencia por factores económicos. De esa forma, debe ser la capacidad (léase capacidad académica) el criterio central de ingreso y permanencia en la universidad. El mérito (léase el acumulado de conocimientos y habilidades adquiridas) no debe ser criterio suficiente, ni la necesidad económica razón suficiente para ingresar y menos aun impedimento para hacerlo. Ahora bien, al privilegiar la capacidad sobre el conocimiento, al momento de entrada, la universidad pública se compromete a compensar académicamente las desventajas educativas que ciertos estudiantes capaces traen del bachillerato y que no se deben a su falta de voluntad sino a las condiciones social y económicamente diferenciadas del sistema educativo básico. Si la universidad pública atiende a la capacidad y promueve la excelencia académica, podrá además zafarse de la idea simplista de que ella provee una educación mediocre y residual, idea que es de suyo contrafáctica, habida cuenta de la excelente preparación y capacidad investigativa de su personal docente.

Pero los impedimentos que hasta ahora enfrentan las personas con el sistema universitario nacional o regional no se limitan sólo a factores económicos. Además de ser compromiso de la universidad pública el esforzarse por superar

la tendencia de excluir de la educación a personas por factores económicos, debe también comprometerse con la superación de las exclusiones por origen y composición familiar, racial, de género o de orientación sexual o de condición física, tendencia que también hace del sistema universitario un sistema de exclusión. Del mismo modo, la universidad pública debe ir, y con la misma oferta de calidad, a esos lugares donde está la gente que no puede venir a las grandes ciudades y que también tiene las capacidades para entrar a un proceso educativo universitario. Si la universidad privada, especialmente la de baja calidad, se extiende por todo el territorio copando el mercado, la universidad pública debe extenderse proveyendo el servicio y la oportunidad, en condiciones más justas.

Ir allá no debe ser un sacrificio adicional sino una ventaja de la cual se puede sacar provecho. Como bien lo decía la propuesta de Llinás ya citada, es perentorio que la universidad colombiana se beneficie también del recurso cultural existente en nuestro medio y esté en capacidad de reconocer la diversidad y decantar los saberes allí acumulados. En esto la universidad debe alejarse un poco del cultismo eurocentrista que siempre la ha animado, reduciendo su tarea cultural a propagar la obra de lo que los multiculturalistas llaman “ilustres difuntos varones blancos”, para hacer, cada vez de nuevo y siempre precariamente, una síntesis entre nuestras raíces occidentales y nuestra obstinada realidad mestiza más en concordancia con nuestra identidad nacional. La universidad está en un contexto no sólo para enseñar sino también para aprender, para investigar, para devolver a ese contexto un espejo donde pueda mirarse sin complejos. Si está ubicada entre la costa pacífica y el altiplano andino, no puede sólo dedicarse a enseñar la medicina occidental, sino también proponerse hacer algo contra la malaria o la leishmaniasis. No sólo enseñar inglés, sino latín y paéz. No sólo propiciar la lectura de Shakespeare y Borges sino también de Martín Góngora y Andrés Caicedo. No sólo formar doctores en química o filosofía sino también capacitar permanentemente maestros de primaria y servir de espacio de encuentro para líderes comunitarios. No sólo proponerse investigaciones de punta de la universidad norteamericana, japonesa, alemana o francesa, sino investigaciones sobre nuestra realidad. La abismal ventaja que nos lleva la universidad de punta a nivel internacional no la vamos a reducir solamente siendo como ellos sino siendo, con claridad, una universidad contextualmente anclada y que se nutre privilegiadamente de su contexto. La universidad debe salir al plano internacional fortalecida por su propio acervo, llevándolo a un plano universal, y no como una enclenque copiadora de saberes y prácticas que aún no puede dominar.

Con esto ya queda dicho algo también con respecto a la justicia simbólica.

Porque superando las barreras de clase y de preparación preuniversitaria, conectando la universidad más directamente con su entorno, sin perder sus metas de excelencia y universalidad del saber, la universidad pública ya está haciendo justicia a otro nivel todavía más importante para consolidar una verdadera esfera pública, está reconociendo nuestra diversidad y esto la hace fundamental en la tarea de fundar un nuevo consenso sobre lo público.

Buena parte de la identidad de lo público, que otrora se definía desde la exclusión, tiene que comenzar a redefinirse en términos plurales que requieren una nueva articulación que pasa por la revisión de los estándares clásicos de la cultura occidental (cristiana, varonil, blanca, europeizada, machista, homofóbica, sutilmente racista y etnocentrista). Eso le impone a la universidad una nueva tarea, esta vez en el plano simbólico y educativo, a favor de aquellos sectores, colectividades y culturas que han sufrido un ancestral daño por parte de la cultura hegemónica, que no han sido reconocidos y no han podido articular una identidad con la cual presentarse en el terreno de lo público. De hecho en el plano internacional la universidad está viviendo lo que algunos han llamado *la revisión del cánón* [ver Susan Wolf y Amy Gutmann, 1994] a fin de superar las barreras del entendimiento unilateral (en sentido cognitivo de “entender”) de la cultura para dar paso a un entendimiento multilateral entre las culturas (en el sentido comunicativo de “entendernos”). Esta tarea tiene que asumirla la universidad colombiana o, al menos, su universidad pública, si queremos construir lo público en un país que pasó súbitamente de ser hispánico, blanco y católico (o ser oficialmente asumido como tal) a multiétnico y pluricultural. Para lograr esto, tendrá que darse un nuevo tipo de tarea docente, investigativa y de extensión, un diálogo interdisciplinario que, tal vez, no entablarán las universidades que sólo programan actividades profesionalizantes.

DIVERSIDAD ÉTICA Y MORALIDAD PÚBLICA

Hasta el momento he venido hablando de una ética de lo público como si ella fuera posible. Llegados a este punto propongo cambiar el término *ética pública* o *ética de lo público* por el término *moralidad pública*, más afín con nuestra recientemente reconocida realidad plural.

En la medida en que un pueblo es pensado como una comunidad éticamente constituida, es decir, un conglomerado humano uniformado por una comunión de valores, es fácil definir los valores que han de regir lo público. En tales casos, como en la Alemania nazi, la Unión Soviética stalinista o la España franquista,

es fácil determinar que la función de la universidad es expresar y fortalecer el espíritu ario, el espíritu socialista o el espíritu de la hispanidad católica. En tales casos se podría suponer, aunque sólo fuera una suposición, la existencia de lo que el sociólogo francés Emile Durkheim llamó *solidaridad mecánica*, es decir, una sociedad cohesionada a partir de un sistema de valores compartidos por todas las conciencias individuales. Pero una vez las sociedades modernas se entienden como complejas y plurivalorativas, no es posible insistir en una comunidad ética y menos imponerle a la universidad la tarea de defender y difundir una ética en particular.

En Colombia ha tenido lugar un tardío pero justo reconocimiento de que nuestra sociedad no es uniforme sino que está habitada por iglesias, clases, culturas, grupos e ideologías que tienen diferentes esquemas valorativos y que lo público, al encarnar cierto valores, no puede aplastar esa diversidad. Si alguna fuerza normativa ha de tener lo público, ella tiene que proceder de una *ética post-ética*, de una moralidad de lo público que brote de esas pocas actitudes y esos mínimos valores compartidos que podrían sostener la convivencia en medio de la diversidad. Ese es el sentido de mi afirmación de que habría que hablar más de una *moralidad pública* que una ética pública.

De nuevo, la universidad está llamada a ser *mater*, gestora de una nueva actitud ante la diversidad. Porque ella, más que el partido, la etnia o la iglesia, por naturaleza entidades cerradas sobre sí mismas, puede enseñar a la sociedad ese *estar de acuerdo en tolerar cierto desacuerdo*, que parece ser la única esperanza de lo público en nuestros días. Lo público se nutriría entonces de los valores del libre examen, la tolerancia y la tendencia a ceder ante las mejores razones, propios del ethos universitario. En un país que se reconoce ahora como multiétnico y pluricultural, esta sería otra decisiva contribución de la universidad a la formación de una sólida moralidad pública.

REFERENCIAS

- CIFUENTES M. Jairo H. (1993) *Reflexiones en torno a una definición contemporánea de Universidad*, Universitas Xaveriana, Cali, 1993.
- CUARTAS Jaime Restrepo (2000) *Coexistencia pacífica en la Universidad Pública*. En Revista *Aleph*, No. 115, oct.–dic.
- HERRERA Daniel R. (1982) *La vida filosófica en la Universidad Medieval*. En *Estudios de Historia de la Filosofía*, Ensayos históricos I, Ediciones de la Fundación para la promoción de la filosofía en Colombia, Cali, 1982.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LEER LA UNIVERSIDAD. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

*John Saul Gil**

Me complace intervenir en esta cátedra puesto que constituye un espacio y una oportunidad de rendir homenaje al pensamiento del maestro Zuleta, más allá de la parafernalia que en otras ocasiones posiciona emblemáticamente su memoria con propósitos no siempre razonables ni mucho menos académicos.

Leer en y leer desde, no es igual a *leer la* universidad. Esta distancia preposicional nos ubica más allá de un lugar *desde* el cual o *hacia* el que se dirigen las interpretaciones posibles y propone fijar la atención en la universidad como objeto directo de reflexión, que permite superar la mirada instrumental marcada por la distancia construida en la gramática y la cultura dominantes. Leer la universidad como un texto problemático en sí mismo (como objeto directo del acto de leer), nos es posible con una mirada hermenéutica, es decir, interpretativa de sus propios signos constitutivos.

Con este presupuesto, nos ubicamos en el espacio conceptual del *realismo simbólico* que tiene en cuenta la metáfora de la sociedad como texto (Brown

* Profesor del Departamento de Lingüística. Universidad del Valle.

¹ “En la perspectiva del realismo simbólico, dice Brown, la lengua no es un reflejo del mundo ni de la mente. Por el contrario, las mentes y los mundos humanos surgen de la *práctica* social histórica que es el lenguaje. Los símbolos derivan su significado no de las cosas, sino de las acciones socialmente coordinadas. Desde el realismo simbólico se tiene en cuenta la existencia de múltiples realidades. Siguiendo a distintos pensadores como Giambattista Vico, Ludwig Wittgenstein, Edmund Husserl, y Kenneth Burke, los realistas simbólicos creemos que la comprensión compartida de la experiencia constituye el marco dentro del cual se inicia toda investigación, y que esa misma comprensión hace parte integral de comunidades históricas específicas.

Mientras en nuestra vida diaria, precisa Brown, tendemos a pensar e las comunidades como grupos de personas que viven en áreas geográficas locales, los realistas simbólicos piensan en términos de comunidades de discurso, en juegos de lenguaje, o en un conjunto compartido de entendimientos o

2002)¹, por fuera de las marcas estrictamente positivistas o románticas que pretenden ver *el texto* y *los textos* por sí mismos o por sus implicaciones puramente psicologistas (*leer desde arriba* o *leer desde abajo*, como lo señalan algunas teorías de la lectura). De igual manera, nos ubicamos en la perspectiva de la *pedagogía crítica* (Giroux, Freire, John Apple), entendida como una actitud constante y necesaria, más allá de su alistamiento domesticador o estrictamente institucional que muchas veces la canoniza y limita al salón de clase, es decir, que la separa de las dinámicas sociales y de la vida.

Se trata entonces de proponer una lectura crítica de la universidad, en términos de Estanislao Zuleta, de *leer a la luz de un problema*, asumiendo la lectura como un hecho problemático, no resuelto de antemano (es decir, que no se restringe al ámbito pedagógico, lingüístico o político), en una sociedad y en una cultura que a su vez constituyen un texto (Derridá, Foucault, Brown).

En este horizonte, la universidad, la comunidad universitaria, como portadora de realidades, signos y representaciones superpuestos, se ubica como generadora de sentidos propios y compartidos, y de representaciones del mundo universitario, en un proceso polisémico que potencia las distintas miradas y permite entender sus causas, conflictos y perspectivas.

En última instancia, se trata de proponer una lectura provocativa de la universidad en general y de la Universidad del Valle en particular, en la que expresiones cotidianas y de uso muy actual pero carentes de sentido específico como democracia, gobierno y autonomía, adquieran una dimensión problemática, necesaria para propiciar las transformaciones de sentido (*representaciones*) desde las cuales potenciar acciones políticas, académicas y sociales concretas que permitan reorientarla.

LEER-BIEN: LA DIMENSIÓN FORMAL

En Colombia no existe una fuerte cultura de la lectura. Si se observan los índices actuales de lectura en nuestro país, se establece que los colombianos no

malentendidos. Adicionalmente, los participantes en estos juegos de lenguaje pueden ser separados en el tiempo y en el espacio. Desde esta perspectiva, las disciplinas científicas y artísticas son comunidades de discurso, así como lo son los grupos étnicos, las pandillas y las comunidades públicas o políticas. Cada uno contiene sus propios juegos de lenguaje y sus propias prácticas de comunicación, cuyo conocimiento y uso apropiado lo define a uno como miembro, o como el tipo de persona que puede entrar en asociación, por ser equiparable". (Brown 2002: 29)

leen más de un libro al año, cifra pobre si se la compara con el promedio lector de la sociedad europea o norteamericana (15 a 20 libros anuales), referencia que refleja en términos bien aproximados la frecuencia de lectura, hábitos culturales y del consumo de objetos simbólicos en nuestro país, lo cual ha variado en los últimos años muy poco, en términos generales.

Ahora bien, si observamos otros aspectos en torno a la promoción de la lectura en la escuela y en todo el sistema educativo nacional, el manejo y utilización de la biblioteca pública y escolar, y el negocio editorial en cuanto a costos de producción, las cifras no son más alentadoras. Efectivamente, hasta hoy poco ha cambiado el diagnóstico de hace dos décadas según el cual la inmensa mayoría de las escuelas y colegios del país no poseen bibliotecas; un buen número de universidades tampoco las poseen y cuando las tienen, se asemejan a menudo a depósitos de libros sin guías y sin bibliotecarios.

A partir de un análisis muy actual de la cultura lectora en Colombia, Melo (1999) nos describe un panorama en el que resulta clara la poca mediación de nuestra cultura escolar a través del texto escrito y de los mecanismos de apropiación del pensamiento reflexivo que de allí se derivan, traducidos en última instancia en un analfabetismo funcional de proporciones alarmantes, sobre todo si pensamos en nuestra inscripción como estado moderno en la sociedad del conocimiento:

Al comparar la educación de nuestros países con la de los países más desarrollados —dice el profesor Melo—, la mayor diferencia no está en la diversidad de contenidos, la calidad del equipamiento o la preparación de los maestros. En todos estos aspectos, es cierto, existen grandes atrasos en nuestra educación. Pero la gran diferencia está en el modelo central, en la concepción básica, en el núcleo de la práctica docente que rige en Colombia. En esencia es un modelo basado en la comunicación oral, y en la utilización del texto escrito ante todo como apoyo para la memorización de los contenidos [...] Este modelo corresponde a los hábitos culturales de la sociedad colombiana, que nunca llegó a ser una sociedad cuya cultura se basara en el libro [...] El alfabetismo de la mayoría de la población es un hecho reciente, y las cifras optimistas de los censos recientes no ocultan que, pese a un alfabetismo nominal del 90%, la mayoría de los colombianos siguen siendo funcionalmente analfabetas. (Melo 1999: 54).

Los aspectos señalados afectan gravemente la constitución de un ciudadano lector y se acumulan macrosocialmente hasta generar una verdadera contracultura de la lectura en una sociedad en la que, casualmente, la mediación simbó-

lica a través de la palabra, del arte y de la literatura como opciones cotidianas para la construcción de nuestras relaciones interpersonales y grupales (de las prácticas democráticas como forma de interacción entre los ciudadanos), es bastante reducida.

En el caso de la Universidad del Valle², dos diagnósticos locales de los últimos diez años, son relevantes. Nelly Patricia Astudillo, Gloria Maritza Grajales, Solanlly Ochoa y Alba Lucía Tobar (1996), realizaron la investigación en la cual observan los niveles de dominio de la lengua escrita que presenta un grupo de ellos, matriculados en el periodo académico agosto de 1995 – enero de 1996.

Tomando como referencia los trabajos de Gordon Wells (1987) sobre los niveles de literalidad y una vez adaptados estos niveles a los comportamientos letrados que presentan los sujetos al enfrentarse al texto escrito, las investigadoras toman una muestra del 10% de la población estudiantil que ingresa a los programas de pregrado de la Universidad del Valle en este periodo (202 estudiantes), a los cuales se les pide producir un escrito personal a partir de la lectura del fragmento de un texto. En el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, se los ubica en categorías que corresponden a distintos niveles de alfabetización.

Un dato relevante de los resultados de esta investigación nos muestra que sólo el 6% de los estudiantes tienen un dominio epistémico de la lengua escri-

² En el marco general de la estructura curricular para los programas de pregrado de

la Universidad del Valle tenemos que, por lo menos en los últimos quince años, las asignaturas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de textos han sido asumidas desde diferentes unidades académicas. Se destaca, sin embargo, el caso de una oferta más o menos regular de cursos que a partir de los años noventa se ha hecho desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje (anterior Departamento de Idiomas), dada la tradición de trabajo investigativo que desde allí ha permitido una orientación conceptual, pedagógica y curricular acorde con los recientes avances de la lingüística textual, las teorías de la cognición y el análisis del discurso (en lo teórico conceptual), y con la pedagogía crítica, el trabajo por proyectos y los procesos de interacción (en lo pedagógico).

³ Los resultados generales obtenidos por lo estudiantes evaluados fueron los siguientes: el 64% de los estudiantes tienen un dominio funcional de la lengua escrita, que se caracteriza porque hacen solamente un reconocimiento de partes aisladas del texto como conceptos, ideas o ejemplos planteados explícitamente, de lo cual se deduce que no hay una comprensión de la intención comunicativa del autor; en su escrito, la información recogida no guarda relación adecuada entre sí, viéndose afectada la coherencia del mismo. El 30% de los estudiantes tienen un dominio instrumental de la lengua escrita, el cual se caracteriza porque identifican ideas primarias y secundarias, explícitas e implícitas del texto de referencia, siendo capaces de ponerlas en su producción escrita en otros términos sin desviarlas del sentido que intenta darles el autor, con lo cual se puede decir que hacen una comprensión global del texto de referencia; en su escrito, el estudiante presenta la información con una temática central que guía su reflexión haciendo posible una articulación coherente de su escrito.

ta, que se caracteriza porque el sujeto no sólo capta la intención comunicativa del autor, sino que además amplía los alcances del texto, enriqueciéndolo al establecer nuevas relaciones a través de inferencias sobre lo que el autor dijo, intentó decir o pudo haber dicho en su comunicación³.

De otra parte, ante los bajos niveles obtenidos en la prueba de comprensión de lectura aplicada en agosto de 2002 y enero de 2003, históricamente similares a los obtenidos en pruebas anteriores y a los de las pruebas de Estado en años anteriores, los profesores Adolfo Perilla, John Saul Gil, Gloria Rincón y Ricardo Salas (2004), realizamos una investigación que partió del rediseño de esa prueba y, una vez aplicada, logró definir los niveles de organizaciones textual, modos de lectura y tipos de texto más problemáticos para los estudiantes.

Una vez aplicada la nueva prueba, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes, teniendo como referencia para este análisis las categorías utilizadas para la elaboración de la misma, se identificaron las dificultades surgidas en el diseño mismo de la prueba y se evaluó la competencia de los estudiantes en cada nivel de la comprensión textual examinado.

Según los resultados reportados por la División de Admisiones de la Universidad del Valle y de acuerdo a la distribución ponderada de las calificaciones obtenidas por los 2.255 estudiantes a los que se aplicó la prueba, se establece que en el rango 0.6 - 2.0 se encuentran 535 estudiantes (el 23.72% del total); en el rango 2.1 – 2.9 se encuentran 1.175 estudiantes (el 52.10% del total); y en el rango 3.0 – 4.5 se encuentran 545 estudiantes (el 24.16% del total). Los extremos de las calificaciones obtenidas, con un 0.6 como nota inferior, nos muestra lo que puede ocurrir con un estudiante después de once o doce años de escolaridad.

En síntesis, esta investigación nos muestra que se mantiene la tendencia general de las pruebas locales y nacionales que ubican un déficit aproximado del 70% en la comprensión básica de textos por parte de los estudiantes, tanto en el ámbito universitario como en los demás niveles del sistema educativo.

SABER-LEER: LA DIMENSIÓN CRÍTICA

⁴ Se cita aquí la conferencia dictada en la Universidad Libre de Bogotá en julio de 1978 y publicada por el Círculo de Crítica Jurídica “Antonio Gramsci”. La edición referida, que circuló en las universidades colombianas en la década del ochenta en formato de mimeo, contiene algunas alteraciones de edición hechas por el autor de este artículo, las cuales intentan definir un mejor desarrollo textual, a partir del cual realizar el trabajo de una lectura crítica más elaborada. En la versión que se cita, se han corregido inconsistencias y suprimido ambigüedades propias del lenguaje oral propio de las conferencias de las cuales, en general, parten sus distintas transcripciones. En general esta edición es mucho más extensa y completa que otras publicadas.

En su conferencia “Sobre la lectura”⁴, el profesor Estanislao Zuleta, nos sitúa ante la lectura como si se tratara de una aventura siempre novedosa. Para él, las significaciones del texto escrito son actualizadas por el lector en la medida en que pueda asignarles valores correspondientes e implica una labor atenta y cuidadosa en la que el lector deberá acudir permanentemente a las relaciones que definen los términos de cada texto.

Así, la lectura se define aquí como un proceso interpretativo en el cual el lector produce el código que el texto impone, es decir, accede a las claves que dan lugar a dicho texto y que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. Veamos algunos planteamientos claves de ese texto:

[...] Acaso ningún escritor haya hecho tan conscientemente como Nietzsche de su estilo un arte de provocar la buena lectura, una más abierta invitación a descifrar y obligación de interpretar, una más brillante capacidad de arrastrar por el ritmo de las frase y, al mismo tiempo de frenar por el asombro del contenido [...]. (Zuleta 1978:2)

Al poner el acento sobre la “interpretación”, dice Zuleta, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir. Es un trabajo que implica la reconstrucción del sentido del texto, su reparación mediante la interfase que pone de presente las configuraciones ideológicas que el texto representa y nuestras propias representaciones sobre el mismo.

[...] Así —dice Zuleta— Nietzsche llama “Voluntad de dominio” a una fuerza unificadora perfectamente impersonal que confiere una nueva orientación y una nueva interpretación a los elementos que estaban hasta entonces determinados por otra dominación. Esta noción, es por lo tanto no sólo ajena a la significación que le asigna la ideología dominante, sino directamente opuesta, puesto que en ésta se entiende como deseo de dominar, superar, de oprimir a otros dentro de jerarquías (ver *Genealogía de la Moral II*, 12). Traemos esto a cuento, sólo para indicar que toda lectura “Objetiva”, “neutral” o “inocente” es en realidad una interpretación: la dislocación de las relaciones internas de un texto para someterlo a la interpretación de la ideología dominante”[...]. (Zuleta 1978: 5)

Zuleta introduce la noción de ideología dominante como soporte arquetípico

de las interpretaciones a las que dan lugar los dispositivos de dominación (escuela, medios de comunicación, Estado) y propone situar la noción nietzscheana de *voluntad de dominio* como opción alterna para enfrentar los horizontes de sentido definidos de antemano por aquella ideología. El debate epistemológico entre una y otra lectura de la textualidad sociocultural se pone de presente para ubicarnos en el escenario de un problema: la interpretación como opción aprehensiva del mundo social y cultural. Y en esta dirección, el siguiente fragmento de *Sobre la lectura* es paradigmático:

[...] Ustedes pueden coger cualquier texto que sea verdaderamente una escritura, si no le logran dar una determinada asignación a cada una de las manifestaciones del autor, sino que le dan la que rige en la ideología dominante, no cogen nada; no cogen nada del Quijote si entienden por locura una oposición a la razón, no cogen ni una palabra, porque precisamente la maniobra de Cervantes es poner en boca de Don Quijote los pensamientos más razonables, su mensaje más íntimo y fundamental, su mensaje histórico, y no es por equivocación que a veces delira y a veces dice los pensamientos más cuerdos [...]. (Zuleta 1978: 7)

Y viene entonces un cuestionamiento muy fuerte de Zuleta hacia la figura del estudiante, como representante por excelencia de la cultura letrada y de los modos de leer en nuestro medio:

[...] Me faltan elementos, me pusieron en una clase que no me corresponde. Esa es mentalidad estudiantil. La mentalidad estudiantil es lo más anticultural que existe. La educación es un sistema de prohibición del pensamiento, transición del conocimiento como un deber, el conocimiento como algo petrificado [...]. (Zuleta 1978: 9)

Cuestionamiento que retoma no sólo la dimensión ética y filosófica implicada en la noción de lectura de Zuleta (trabajo, participación crítica, compromiso, etc.), sino que intenta explicar la condición misma del oficio de leer en nuestra sociedad como una condición alienante, definida desde el lugar que él mismo denomina en el texto referido *la ideología dominante*.

LEER LA UNIVERSIDAD: LA DIMENSIÓN QUE NOS CONVOCA

EL LUGAR DE LA UNIVERSIDAD

En su *Vocabulario básico de la historia medieval*, al referirse al término uni-

versidad, Pierre Bonnassie (1994) recoge en un par de páginas buena parte de la historia de la universidad como institución social y, seguramente sin intención, perfila en gran medida lo que será su desarrollo posterior, muchos siglos después.

[...] Ni el mundo antiguo ni la cristiandad altomedieval —dice Bonnassie— habían conocido instituciones semejantes a las universidades. Todavía a principios del siglo XII, sólo existían escuelas monásticas o catedráticas. En lo esencial, el programa de estudios de ambas continuaba siendo el mismo que Alcuino había desarrollado en la época de Carlomagno: una introducción a la lectura de los textos sagrados. Salvo en algunos grandes núcleos urbanos (París, Chartres, Reims, Roma, Babilonia, Barcelona...), la enseñanza vege- taba en aquél tipo de escuela, limitándose la más de las veces a la recitación y a la glosa de las “autoridades” que, por lo demás, siempre eran las mismas [...]. (Bonnassie 1994: 220)

En este perfil inicial, se reconoce la “vocación” conservadora de la primera universidad y su inclinación por la reproducción del canon, sobre todo, derivado de las autoridades eclesiásticas o religiosas de la época. Además, Bonnassie nos ilustra sobre el carácter filológico básico que centraba el interés de estas insti- tuciones, principalmente, por el encuentro cultural y comercial de los mundos árabe y judeocristiano:

[...] Las universidades fueron hijas del renacimiento intelectual del siglo XII y de las nuevas curiosidades engendradas por los contactos que Occidente había establecido con los mundos musulmán y bizantino. Un gigantesco esfuerzo de traducción (del griego y, sobre todo, del árabe al latín) había abierto a la cultura occidental los amplios horizontes de la filosofía griega y de la ciencia árabe. Faltaba explotar esa inmensa herencia y responder también al apetito de saber que manifestaban los cada vez más numerosos estudiantes: las viejas escuelas no podían satisfacer tales exigencias [...]. (Bonnassie 1994: 220)

Posteriormente, notaremos la realización de la universidad a partir de los conflictos de interés propiciados por los hijos del temprano Renacimiento en los grandes burgos europeos y las élites eclesiásticas e imperiales, con lo cual se da lugar a dos instituciones fundamentales en la construcción del pensamiento moderno y de las mismas naciones estado: la primaria autonomía universitaria y la aparición de universidades civiles, independientes del poder de los señores feudales o de la clase imperial.

[...] Entre las grandes universidades, nos ofrecen un tipo de desarrollo bastante

parecido. Al principio, un hervidero de ideas, una floración de escuelas y un aflujo de estudiantes bastaban para engendrar un tipo de enseñanza brillante e innovadora: por ejemplo la de Abelardo en París. Después, vendría la toma de conciencia por parte de maestros y estudiantes de la especificidad de su trabajo. Y, por fin, la conquista de un estatuto jurídico derogatorio que la autoridad laica o eclesiástica se vio obligada a otorgar para apaciguar la efervescencia que la gente de las escuelas provocaba en la ciudad (como los disturbios sangrientos ocurridos en París en 1200 y en Oxford en 1208 – 1209) [...]. (Bonnassie 1994:221)

No muy distante de este conflicto medieval que para el propósito de este análisis podríamos hacer equivalente al de las universidades “creadas” frente a las “universidades espontáneas”⁵, se nos aparece en la actualidad la discusión sobre *autonomía universitaria* y sus diferentes acepciones. Sin embargo, es claro que aún mucho tiempo después del debate planteado, el fundamento filosófico de la institución autónoma se mantiene invariable a pesar de las tergiversaciones que los gobiernos de turno le vienen dando para adaptarla a sus preceptos neoliberales y neoinstitucionales. Así por lo menos lo deja clara la más alta jurisprudencia al respecto, particularmente aquella emanada de la honorable Corte Constitucional en las Sentencia C- 220 de 1997, cuando declara:

[...] En el mundo contemporáneo el concepto de “universidad” es objeto de continuos y profundos debates; él se caracteriza y analiza desde la singular óptica de diferentes paradigmas de pensamiento que, a su vez, se sustentan en ideologías diversas, muchas veces antagónicas, las cuales, no obstante, coinciden al declarar al concepto de universidad el principio de autonomía, sin el cual, sostienen, la universidad se desvirtúa, deja de ser” [...]. (Política y Gestión Universitaria, N° 31, mayo de 1997, Universidad del Valle, p. 15).

En su momento, en la denominada “crisis” de 1998, los profesores contra-

⁵ A propósito de la diferencia entre este tipo de establecimientos, señala Bonnassie: “Estas universidades ‘espontáneas’ - Bolonia, Montpellier y Cambridge - podrían ofrecer, cada una a su manera, otros tantos ejemplos, se distinguen de las universidades ‘creadas’, que eran fundaciones regias, imperiales o pontificias [...], la de Toulouse, impuesta a Raimundo VII por el tratado de Meaux (1229) y concebida en su origen como un instrumento de normalización ideológica en el país cátaro, se nos aparece como el modelo más acabado de este tipo de universidades ‘creadas’”. (Bonnassie 1994: 221)

⁶ Nuestros planteamientos básicos sobre esa crisis están contenidos en el documento *Del mito de Proustes a la universidad que queremos* (Asociación de Profesores Contratistas de la Universidad del Valle, Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, 1998), en el cual recogemos una síntesis del análisis sobre una situación que, para muchos de nosotros, aún no ha sido superada.

tistas de la Universidad del Valle erigimos como una de nuestras principales proclamas la reivindicación de ésta y las demás sentencias proferidas por la Honorable Corte Constitucional respecto del sentido y los alcances de la autonomía universitaria⁶.

Aún hoy, ante la arremetida del poder político que reclama una interpretación propia de la autonomía para reformularla desde sus intereses y desde la lógica de su discurso hegemónico, reclamamos pensar la universidad en la singularidad que la hace marginal y a la vez necesaria para la sociedad que la ha creado y le da sustento, es decir, en su naturaleza ética y filosófica, más allá de los reduccionismos caprichosos e ideológicamente tendenciosos de quienes desde dentro y fuera de ella pretenden interpretarla fragmentariamente a través de posturas pseudo posmodernas, escudadas en el aparente anonimato del discurso público e institucional. De ahí que reivindicáramos y reivindiquemos hoy, el lugar y la condición misma de la Universidad, cuyo fundamento declara la Honorable Corte Constitucional cuando en la citada sentencia nos dice:

[...] ella (la universidad) tiene su propio *ethos*, su singular sistema de valores, sus prioridades, los cuales, no siempre, casi nunca, coinciden con los de la sociedad o con los del Estado en el que funciona; por eso, dadas sus características y la lógica que caracterizan su quehacer, diferente a la lógica que predomina en el Estado, la cual está determinada por el poder coyuntural que la orienta, desde sus inicios se concibió como una universidad autónoma⁷, esto es, capaz de autodeterminarse y autolegislarse colectivamente. (Op. Cit., p. 16).

INTERDISCIPLINARIEDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL⁸

Una de las notas distintivas del siglo XX fue la frecuente reorganización del conocimiento. Un ejemplo reciente lo constituye en el caso de la Universidad del Valle la Reforma Curricular de 1992 (Acuerdo 009 de junio de 2000) que postuló la formación integral, la flexibilidad curricular y la interdisciplinariedad como elementos fundamentales de su concepción. Sin embargo, es importante anotar que ya en el Acuerdo 003 de 1989 del Consejo Superior y en el Plan de Desarrollo 1986 – 2000, se plantea la necesidad de reorientar el currículo de

⁷ La Corte se refiere al concepto de universidad, en general.

⁸ Algunos de los planteamientos que se exponen a continuación los he elaborado en el marco del documento *Programa de mejoramiento de competencias básicas dirigido a jóvenes de municipios vallecaucanos interesados en acceder a la educación superior*. Documento de trabajo de la Vicerrectoría Académica, Universidad del Valle, noviembre de 2005.

los programas de pregrado en este sentido.

El conflicto de vieja data, que aún persiste en nuestras universidades, así sea de manera más o menos explícita, establece una tensión entre las orientaciones unificadoras del saber desde una matriz epistemológica de corte humanista y las tendencias hacia la especialización, estas últimas como respuesta a necesidades de formación muy puntuales (no otra cosa explica el incremento casi exponencial de especializaciones y programas tecnológicos en los últimos años), en gran parte motivados por las exigencias del desarrollo industrial contemporáneo.

No obstante la persistencia de esta tensión epistemológica, como lo plantea Torres Santomé (1998), debemos reconocer que en la actualidad el mundo académico, científico y productivo tiende al agrupamiento de orden interdisciplinario (y no sólo multidisciplinar), con el propósito de comprender y solucionar problemas de sus respectivos ámbitos, los cuales requieren de la participación conjunta de grupos de trabajo complementario⁹.

Por eso, en el contexto de la *globalización* como fenómeno político, económico y cultural que repercute en los distintos órdenes de la sociedad contemporánea, incluido por supuesto el mundo universitario y las distintas formas de producción y difusión del conocimiento, se requiere un análisis integrado de estrategias para entender el lugar de la universidad en la orientación de tesis claras a favor del desarrollo democrático de la región y el país¹⁰.

INGRESO Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Las cifras oficiales señalan que la cobertura en educación superior en Colombia es del 21%, cuatro puntos por debajo del promedio latinoamericano. De

⁹ Una justificación de peso a favor de la concepción interdisciplinaria del currículo, la expone Torres Santomé cuando nos dice: “La propia subdivisión de los tradicionales campos de conocimiento permitió (y a su vez, fue el precio por lograr un *status* independiente) un incremento cuantitativo importante en los niveles de productividad científica. Nunca como en este siglo podemos constatar la aparición de tantas nuevas subespecialidades. Denominaciones como biología molecular, microeconomía, econometría, micología, demografía, fonología, psicometría, lógica, física de fluidos, virología, estratigrafía, etc., son muy recientes. Sin embargo, tampoco puede decirse que el logro de la independencia fuera algo fácil y fruto de un consenso, sobre todo cuando la nueva especialidad se disputa alguna parcela de investigación e intervención con otra disciplina consagrada y con mayor tradición.” (Torres Santomé 1998: 64)

¹⁰ Para Torres Santomé, es necesario señalar que apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual, señala este autor, necesita personas con formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad. (Ibíd., p. 48).

alrededor de cinco millones de jóvenes que en el año 2000 estaban entre los 18 y los 23 años, sólo un poco más de un millón se encontraba vinculado a una institución de educación superior, y de estos un 30% pertenece a una institución pública. En el caso del Valle del Cauca, se observa un constante aumento de la demanda (expresada en solicitudes) para la universidad pública, en contraste con un bajo crecimiento de su oferta, lo que se acrecienta en condiciones de crisis de la economía.

Aunque la Regionalización de la Universidad del Valle tiene más de 20 años de funcionamiento, ofreciendo programas de educación superior en las regiones del Valle del Cauca, persisten desarrollos desiguales en el sistema educativo de la región frente al de la capital del departamento, que dan lugar a inequidades estructurales que definen en gran parte el déficit en la competencia académica de los estudiantes de los municipios vallecaucanos, sobre todo de aquellos sectores de la población con menos posibilidades económicas.

Precisamente, aunque existen algunas condiciones de excepción para el ingreso a la universidad que buscan propiciar condiciones de equidad particularmente en el caso de grupos indígenas y bachilleres de colegios oficiales con los mejores Icfes (en 2003 se recibieron 938 estudiantes admitidos por vías de excepción), la universidad debe abordar el problema de la cobertura y la retención de los estudiantes dentro de una política integral e integrada que propicie las interrelaciones necesarias entre las decisiones académico curriculares y las disposiciones de carácter administrativo dirigidas a este propósito.

Se insiste en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad 2005 – 2015 en que abordar el problema de permanencia y continuidad de los estudiantes que ingresan al sistema de la educación superior supone una mirada integral a los procesos de formación en la universidad. Sin embargo, es pertinente que consideremos el concepto de calidad de la educación superior en relación con las respuestas que el sistema ha de ofrecerle a las necesidades y problemas de la sociedad colombiana en momentos y situaciones específicas como las del momento actual.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y APROXIMACIÓN SIGNIFICATIVA AL CONOCIMIENTO

Al plantear una pedagogía crítica y una aproximación significativa al conocimiento en el ámbito universitario (términos complementarios pero irreductibles), proponemos ubicar a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje en una relación problemática permanente que les permita pensar el saber y su lugar en la sociedad, las lógicas representacionales de ese saber, la herencia epistemo-

lógica que le da lugar en un momento determinado a ese saber.

Por eso, como lo señala Carlos Augusto Hernández (1999), la formación de los estudiantes no incluye sólo la apropiación de los saberes sino la formación para la vida social. Se trata, dice el profesor Hernández, de formar un individuo competente para el trabajo que debe desempeñar y un ciudadano responsable y solidario¹¹.

En esta perspectiva, proponemos fortalecer una formación que potencie el cambio cultural de los estudiantes a través de un proceso de maduración intelectual que los profile como sujetos autónomos, conscientes de su lugar en la sociedad y de sus responsabilidades éticas, políticas y académicas. Un enfoque pedagógico tal, debe orientar a los estudiantes hacia la comprensión del pensamiento complejo, es decir, hacia el reconocimiento de las gramáticas locales y universales que se conjugan en la construcción del conocimiento en la sociedad contemporánea.

Esperaríamos que un enfoque pedagógico tal, acompañado del compromiso decidido de los profesores y de la comunidad universitaria en su conjunto, permitiera que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera asumido como una relación siempre transformadora, creativa y profunda, en la cual el conocimiento, en términos de Giroux (1997: 47), se convierta en algo importante en la medida en que ayuda a los seres humanos a comprender no sólo los presupuestos incorporados en su forma y contenido, sino también los procesos por los que ese conocimiento se produce, asimila y transforma dentro de contextos sociales e históricos específicos.

EL LENGUAJE COMO EJE ARTICULADOR DEL CURRÍCULO

La definición del lenguaje como eje articulador del currículo, lo ubica como forma principal de acceso al conocimiento, instrumento de comunicación e interacción social por excelencia y lugar de reconocimiento en la construcción

¹¹ Al respecto señala el profesor Hernández: “La investigación acerca del aprendizaje significativo ha puesto precisamente de presente la importancia de reconocer los modos de organización de los conceptos en las teorías, esto es, las formas de racionalidad propias de los conocimientos (teorías, fundamentos epistemológicos) para comprender los contextos de significado a los cuales se espera que los estudiantes accedan y, por otra parte, la necesidad de investigar los intereses y formas de conocimiento propias de los estudiantes (sicología del desarrollo, exploración del contexto), para construir situaciones en las cuales los contenidos escolares resulten significativos para ellos (estrategias pedagógicas)”. Hernández, Carlos Augusto, *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente*, <http://www.Campus-oei.org/oeivirt/h.htm>, p. 4.

de las identidades locales y nacionales.

La construcción de los conocimientos, como han probado las teorías más actuales de la pedagogía, señala Carlos Augusto Hernández, es más eficaz y segura y tiene un mayor sentido si se hace colectivamente. La formación para una sociedad democrática requiere la formación de competencias asociadas a la construcción colectiva de acuerdos. Pero, nos dice el profesor Hernández, como, precisamente, en la relación pedagógica se trata de reconocer y construir colectivamente significados en un espacio comunicativo, es fundamental explorar la conexión entre educación y comunicación. (Hernández 1999: 2)

A partir de esta consideración, el profesor Hernández propone establecer una relación pedagógica en términos dialógicos que incluya los mismos presupuestos que en general tiene la relación comunicativa, es decir, verdad, comprensibilidad, sinceridad y rectitud. En este sentido, según Hernández, no basta saber de qué se habla, ni hablar correctamente desde el punto de vista gramatical. El maestro requiere lo que se ha llamado *competencia comunicativa*, esto es, capacidad de interactuar comunicativamente en el contexto del aula y de promover con su intervención la construcción personal y colectiva de conocimiento en que consiste el aprendizaje. (Hernández 1999: 3) Y esta interacción requiere, para ser efectiva, reconocer los elementos propios en que se inscribe ese conocimiento para poderlo recontextualizar, es decir, volverlo significativo para sus alumnos y para la comunidad educativa.

Contextualizar y recontextualizar desde lo que resulta significativo para los aprendices, es decir, representativo de sus intereses y de sus percepciones del mundo, constituye el desafío de una pedagogía crítica que ubique al lenguaje en el centro de esa integración. Esto significa que el lenguaje se ubica aquí como el elemento mediador de las representaciones e intereses de los sujetos involucrados en el proceso educativo, sin evadir el lugar que ocupan las percepciones y prácticas locales (a veces dentro de una lógica y de una gramática muy particular) y, al mismo tiempo, integra los valores de la cultura universal

¹² El profesor Hernández señala al respecto lo siguiente: “Se ha demostrado que la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de interactuar comunicativamente con éxito en un contexto, no necesariamente corresponde a la competencia comunicativa en otro contexto. El vínculo entre la competencia comunicativa y la cultura es esencial. Niños y adultos que tienen un pobre desempeño en el contexto de la vida escolar pueden ser muy competentes en su comunicación con otras personas con quienes comparten su vida cotidiana. Como se sabe, los niños provenientes de culturas muy distintas de la vida académica tienen menores posibilidades de permanecer en la escuela que los niños en cuyos hogares la lectura y la reflexión, los valores propios de la cultura escolar, son reconocidos y valorados. La competencia comunicativa está asociada al dominio de los lenguajes significativos para las distintas comunidades.” (Hernández 1999: 5)

y los principios universales de la argumentación razonada¹².

LEER (LA UNIVERSIDAD) A LA LUZ DE UN PROBLEMA

Terminemos diciendo, en términos de Zuleta, que se trata de leer (la universidad) a la luz de un problema. Esto significa, la constitución de una lectura reflexiva sobre nosotros mismos, un nuevo modo de leer-nos como comunidad universitaria, como instancia social y cultural que determina imaginarios, actitudes y acciones específicas en la construcción permanente de región y de país.

[...] Así como, téngase buena o mala vista, hay que mirar desde alguna parte, hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva [...] Esa perspectiva tiene que ser una pregunta abierta, una pregunta aún no contestada, que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos [...] Una pregunta abierta es una búsqueda en marcha que tiene un efecto específico sobre la lectura [...]. (Zuleta 1978: 14).

Ese texto-universidad debe constituir entonces el referente de una nueva lectura, en la que incursionemos desde pistas distintas a las establecidas por el macrotexto editado por la ideología dominante. Por eso, el ideario de la educación de hoy, en el contexto colombiano, debería estar sustentado en la necesidad del cambio ético, político y cultural que permita reconstruirnos como sociedad y como nación, para lo cual, indudablemente, la escuela y la educación superior tienen un papel determinante.

Leer la universidad, leer a la luz de un problema, como lo planteó el maestro Estanislao Zuleta desde estos mismos espacios, significa en el momento actual, en perspectiva crítica, comprometernos intelectualmente (en términos de Gramsci), con asuntos como autonomía, democracia y gobierno universitario; significa pensar y postular el lugar de la academia en la configuración de un nuevo modelo de estado y de una nueva sociedad.

Una anécdota final nos puede orientar en lo que hemos propuesto hasta aquí. Hace poco el presidente le pidió a la Academia Colombiana de la Lengua iniciar una campaña pedagógica por el buen uso del Español. Por ejemplo, mencionó el mandatario, no decir *en base a* sino *con base en*. Como podemos notar, esta campaña proviene de una orientación epistemológica bien diferente a la que hemos insinuado en estas páginas.

Cali, 8 de noviembre de 2006.

REFERENCIAS

- Asociación de Profesores Contratistas de la Universidad del Valle (1998): *Del mito de Proustes a la universidad que queremos* Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Cali, Colombia.
- ASTUDILLO Nelly Patricia, GRAJALES Gloria Maritza, OCHOA Solanlly y TOBAR Alba Lucía (1996) *Evaluación de los niveles de alfabetización de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle* Tesis de grado en Psicología, Universidad del Valle, Cali.
- BONNASSIE Pierre (1994): *Vocabulario básico de la historia medieval* Editorial Crítica, Barcelona, (4ª edición).
- BROWN Richard Harvey (2002) *La ciencia social y la búsqueda de una sociedad justa* En: *Revista de Estudios Sociales*, N°. 13, Universidad de los Andes, Bogotá, p. 27-35.
- GIROUX Henry (1997) *Repensando el lenguaje de la instrucción escolar* En: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* Paidós, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto (1999): *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente* Tomado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/h.htm>.
- MELO Jorge Orlando (1999) *La lectura independiza* Revista Gaceta de Colcultura, Nos. 44 y 45. Bogotá, Colombia.
- PERILLA Adolfo; RINCÓN Gloria; GIL John Saúl; SALAS Ricardo (2004): *Interacción y comprensión de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle. Formulación de acciones pedagógicas y espacios curriculares para el mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario* Universidad del Valle (informe final de investigación).
- TORRES Santomé Jurjo (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Ediciones Morata, Madrid.
- Universidad del Valle. *La corte Constitucional y la Autonomía Universitaria* En: *Política y Gestión Universitaria*, N°. 31, mayo de 1997.
- Universidad del Valle (2005) *Plan Estratégico de Desarrollo, Universidad del Valle 2005 – 2015* Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional.
- Universidad del Valle (2005). *Programa de Mejoramiento de Competencias Básicas dirigido a jóvenes de municipios vallecaucanos interesados en acceder a la educación superior* (Documento de trabajo de la Vicerrectoría Académica).
- Zuleta, Estanislao (1978) *Sobre la lectura* Conferencia dictada en la Universidad Libre de Bogotá en Julio de 1978. Publicada por el Círculo de Crítica Jurídica “Antonio Gramsci”.

DECIR LA UNIVERSIDAD Y PRACTICAR LA MULTIVERSIDAD

*Javier Fayad Sierra**

¿QUÉ DECIR DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN LAS UNIVERSIDADES?

LA CONDICIÓN UNIVERSITARIA, SUS TAREAS Y PRÁCTICAS

La universidad colombiana representa un lugar de saber, conocimiento y formación que en su historia tiene el sin sabor de ser un lugar altamente colonizador del pensamiento, la cosmovisión y las prácticas, podemos decir que la universidad es un lugar que no ha encontrado su morada, es un lugar extraño en el mundo porque se autoreflexiona desde su propia imposibilidad que es la capacidad de reflexionar y modificar los saberes con que trabaja para asumir que se sabe y se sabe aprender. La condición de lo imposible está en que nunca va a saber suficiente y para saber aprender depende del que aprende y no del que sabe; la vida universitaria circula entre deseo y realidad fragmentada. Podemos decir que la universidad se caracteriza por la negación del sujeto, de la verdad del sujeto y del conocimiento de sí mismo que pueda tener el sujeto. Es decir que el sujeto universitario es alienado permanentemente en sus prácticas.

Otra característica del ser universitario es la de prácticas demasiado retóricas, gracias a que una de sus tareas es la de transmitir verdades, en nuestro contexto esta función se hace más por medio de las formas que por los contenidos. Esta retórica es altamente moralista porque se trata de enseñar verdades previas, conocidas por los maestros y por los “estados del arte” de las investigaciones.

* Cátedra Escuela y Modelos Pedagógicos. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. e-mail: jafayad@univalle.edu.co

Es la retórica que refuta y confirma, diferente a aquella que persuade, refuta e investiga. Por eso sus prácticas son exageradas en los prestigios, reconocimientos y ampliación de egos de maestros, directivos y estudiantes.

La razón de ser universitaria se expresa por medio de una matriz occidental del conocimiento que se basa precisamente en la capacidad de razonar, de pensar, de reflexionar, de tener la verdad; por eso el ideal de autonomía y de darse sus propias prácticas es gracias a esta condición con la razón y la verdad, permitiendo que la sociedad le defina a la universidad un lugar de autonomía. Autonomía que viene del ideal de fe en el conocimiento, realizado por quienes profesan esa fe, pro-fe, porque en el campus universitario, las estructuras universitarias se condicionan para que se profese esa fe al poder trascender por medio del aprendizaje, —antes era exclusivamente la enseñanza—, del conocimiento de sí mismo que permite el ejercicio de asumir la razón que se argumenta por medio del conocimiento superior, por eso universitario; se trata de la razón que trasciende a la persona y la realidad creando en su contexto un lugar de conocimiento diferente.

La explicación de la autonomía está entonces en sus prácticas y funciones, la posibilidad de su realización requiere de cierta independencia de la universidad con la sociedad, el Estado y la política; porque la autonomía hace referencia al conocimiento y sus formas. Pero es autonomía desde el conocimiento para asumir la libertad, la autoconciencia y la responsabilidad, que reproducen directamente un “deber ser” de las prácticas universitarias, utilizadas para afectar a los sujetos universitarios por medio de la estructura de la institución, es decir para sujetar a los sujetos universitariamente. Esta autonomía sustenta precisamente la definición de las funciones públicas de la universidad.

En los últimos tiempos la autonomía es tratada por los gobiernos en forma relativa, cada vez más. La autonomía se refiere a la capacidad de darse y reconocer su autenticidad como política, contexto y capacidad reflexiva, en formas y contenidos. Pero la influencia de otros intereses con el conocimiento y las aperturas a otras formas de comunicar, recrear y producir conocimiento, le resta autenticidad y la condiciona, cada vez más, por factores externos. Es decir que el valor de las prácticas universitarias tiende a ser enajenado por el poder y la política, quitándole razón al valor de su autenticidad que permite que estos sectores cuestionen su autonomía. Por eso vale discutir si las realizaciones de la universidad privada, cumplen con la idea política de que son parte de un servicio público, porque su saber y sus prácticas no trascienden el papel del conocimiento, en su modelo de actuar se convierten en una forma de consumo y

mercado; es el conocimiento y la educación como servicio, ya no es un servicio público, sino una mercancía.

Lo público de las prácticas universitarias se centra en su relación con el Estado y la referencia a que toda la población está en relación directa con lo estatal, de allí la idea de que lo público es lo general del pueblo, por eso popular, las prácticas horizontales que incluyen a toda la población sin distingos étnicos, religiosos, sexuales, políticos; además que su acción es para el mejoramiento de toda la población. Se trata de un servicio público, un derecho social, sustentado en la necesidad de satisfacer el conocimiento.

Cuando decimos política pública nos referimos a las tres acepciones del término, la política como el ámbito de gobierno de las sociedades humanas; la actividad de organización y lucha por el control del poder; la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas. Según André Noel Roth Deubel (2004) la política pública es un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (ROTH 2004). Lo público de la universidad es satisfacer la necesidad de conocimiento que se distribuye interesadamente en forma diferencial: para los estudiantes profesionalmente, para los profesores en la relación investigación-docencia-proyección social del saber.

La universidad pública tiene que ver entonces con la función de trascendencia de su autonomía en el conocimiento, para enseñar y aprender, para reproducir e investigar y para resolver problemas del orden del saber que circula en primera instancia como el saber enseñado y aprendido, el saber investigado y el saber aplicado o de proyección social que para nuestro caso lo presentamos como multicultural y diverso.

DE LO PÚBLICO LEÍDO EN CLAVE GUBERNAMENTAL

José Obdulio Gaviria en su texto “*A Uribe lo que es de Uribe*” cuestiona y critica la visión de la revista *Foreign Policy*, que presenta los resultados de un estudio sobre qué cosas definen cuando hay un “Estado fallido” y presenta un listado de estados que cumplen o incumplen con dicha categorización. Este autor asesor presidencial critica el hecho de que se califique a Colombia como uno de esos “estados fallidos”, porque son países que pierden el uso del territorio, del privilegio del uso de la fuerza, o del hecho de ser incapaces de garantizar la prestación de los servicios públicos necesarios para la población (GAVIRIA

2006: 98). Dice que esta revista manipula la información y tiene intereses escrupulosos y viles, entonces lo lógico es no asumir esta categorización que se le hace al Estado colombiano, pero personalmente considero que Colombia en el tema de universidades y universidad pública siempre ha sido un estado fallido, porque es incapaz de satisfacer la prestación de los servicios públicos en educación, es incapaz de dar el servicio público de universidad. Porque la universidad en Colombia ni hoy ni antes ha sido pública, porque nunca en su historia ha cumplido con la definición de lo público, la universidad no se satisface públicamente, el servicio público universitario es un acto fallido porque atiende solamente el 10% de la necesidad y lo hace por medio de instituciones privadas y oficiales.

La universidad no es pública porque no atiende horizontalmente la necesidad de la población, es una universidad privada y oficial, pobre en inversión y limitada en la condición de la sostenibilidad del recurso humano con relación al número de estudiantes que atiende. La función en las universidades públicas en Colombia se realiza sin recursos suficientes y condiciones suficientes, la docencia, investigación y proyección no responden a un proyecto de universidad, lo que se realiza es una muy buena administración de los recursos pobres que se tienen, porque se hacen rendir o se controlan.

Pero igual hay que decir que dentro de esa pobreza las universidades oficiales grandes como la Nacional, la de Antioquia y la del Valle son privilegiadas comparando con las universidades de provincia y con las universidades privadas; por eso las universidades privadas con el apoyo gubernamental desde el gobierno Gaviria se plantean que el Estado distribuya los recursos de las universidades públicas con las universidades privadas por medio del subsidio a la demanda. Tras de que lo que tiene es insuficiente, se le quiere quitar el presupuesto. La propuesta gubernamental plantea dos criterios básicos: primero limitar la intervención del Estado a sus capacidades; y segundo, revitalizarlo fortaleciendo las instituciones públicas. Se trata de crear las bases institucionales imprescindibles para el desarrollo del mercado. Las políticas públicas no sólo deben propiciar el crecimiento a partir del mercado, sino asegurar la distribución de sus beneficios, particularmente en educación, salud y seguridad. (DE LA TORRE 2005).

Edgar Varela en su texto *Modernización del Estado y políticas públicas universitarias en Colombia* sugiere que la universidad pública hasta el gobierno de Uribe no tenía el riesgo de privatización, al contrario, considera que se fortaleció en reconocimiento y financiación por diferentes vías, que más bien la privatización venía por el aumento en el número de instituciones y programas

de tipo privado. (VARELA 2003: 69 – 72). Ya durante el gobierno Uribe los cambios en los modelos de asignación de recursos y contratación, sí tienen en riesgo la financiación directa de la universidad, porque se impulsa la perspectiva de trasladar los recursos a la demanda, es decir trasladar el problema fiscal y financiero a los usuarios. (VARELA 2003: 73)

En los últimos años se ha tratado de controlar el uso del gasto y de disminuir la asignación del gasto a la educación pública, optando porque se beneficien sectores de calidad de la universidad privada con el proceso de masificación de la educación superior. Se trata entonces de reorientar el gasto público a sectores oficiales o privados que demuestren capacidades en el manejo del recurso y creación de nuevos recursos. Es decir que los parámetros son de eficiencia y sobre esa base la asignación del presupuesto de las universidades públicas.

LA GLOBALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y NUEVAS MODALIDADES UNIVERSITARIAS

Decir universidad es entonces decir primero que es pública, pero no porque sea para todos sino porque responde a una política pública estatal, la otra entrada es que responde a una condición del mundo del conocimiento que sigue unos parámetros de mundialización y globalización del conocimiento; es decir que la universidad recibe dos grandes mundializaciones: la de la economía y los modelos de disminución de lo público para pasar de derecho a servicio público, de servicio público a un servicio de un bien consumible; y la del conocimiento.

Siguiendo el planteamiento de José Saramago en una entrevista que aparece en el periódico *El País* de España, decía que: “las multinacionales inventarán los políticos y los sistemas que les convienen. La política será una herramienta del sistema de mercados”. (QUESADA 2004: 57).

Retomando el planteamiento de Santiago Castro Gómez, consideramos que el papel del conocimiento se convierte en un “recurso” a nivel mundial, posterior a la tecnologización mundial, porque no es el proceso de creación y dependencia tecnológica lo que mundializa el conocimiento, es el debate sobre la capacidad depredadora de esa tecnologización lo que genera nuevas concepciones y visiones sobre qué hacer con el mundo del conocimiento, es esta situación la que mundializa y lleva a hablar de la planetarización y la globalización del conocimiento. Pero en este proceso se niega el papel de creador y fiscalizador del conocimiento que tiene la universidad, produciendo, entonces un “pliegue” entre el conocimiento universitario y el conocimiento que requieren los mercados. Esto significa que el papel universitario pasa de ser el de la tradición de enseñar

y aprender, para centrar su tarea en la investigación que atienda las demandas globales y locales. Que en nuestra condición particular son los mercados, por eso es necesario demostrar cómo cada saber de la universidad desde su saber, tiene un potencial propio de creación y ampliación del saber, en ese momento no responde a los mercados; pero las decisiones del orden del modelo de administración de lo académico es la que lleva ese saber a prácticas de los mercados.

La pregunta que tenemos que hacernos es: ¿En qué saberes del *ethos* universitario, de sus prácticas, la proyección social del saber está en los mercados?, ¿En qué saberes el mercado no es el mercado sino la proyección social del saber?, porque el problema de nuestras universidades públicas está centrado en que casi todos los saberes asumen que su saber es el del mercado definido como la profesión, esto es un error. Porque el saber técnico-tecnológico de la profesión de las ingenierías no necesariamente se debe a los mercados del ingeniero. En la Universidad del Valle con ciertos saberes de este orden, médicos que se aplican en el mercado como tecnología médica; de las ingenierías que se aplican como tecnología puntual; químicos, biológicos, sociológicos, economista, que se aplican como saber tecnológico, y en general en todos los saberes su aplicación se hace como tecnologización del saber, porque eso es lo que piden los mercados, visión que hace que se pierda la función universitaria.

El papel del conocimiento hoy en las universidades va más allá del uso de los saberes analíticos, creando entonces unas lógicas más complejas, divergentes y diferenciales, que para su trascendencia como saber investigado o de aprendizaje o de servicios sociales requiere que tengan la posibilidad de comportarse interactivamente (CASTRO 2006: 63 – 70). En los procesos de docencia significa que sea centrado en el estudiante, es decir en el aprendizaje

La discusión que hay tras esas modificaciones sobre la posibilidad de la universidad se inscribe en la condición de lo que autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, el mismo Santiago Castro, han elaborado coequipadamente, luego de los debates promovidos por Inmanuel Wallerstein sobre las economías mundo y sistemas mundo. Pero que para los autores que están reflexionando lo que pasa en Latinoamérica les permite plantear la necesidad de pensar y demostrar la existencia de epistemes diferenciales para las lógicas del capital que tienen que ver con proyectos de subalternización y transmodernidad que surgen contra el eurocentrismo y occidentalismo del conocimiento. El papel de la mundialización del conocimiento requiere de evidenciar la necesidad y surgimiento de la descolonización del conocimiento, es decir que hay una diferencia colonial epistémica que no se puede dejar ab-

sorber en el discurso postmoderno o en el análisis crítico del sistema mundo, porque el proceso que realizan y proponen estos autores, es cómo lograr una des-colonización intelectual por medio de la diferencia a la crítica colonial, por medio de la diferenciación colonial misma (MIGNOLO 2004: 235).

Es en el proceso del contenido del eurocentrismo que se puede hacer la crítica reconstructiva del logocentrismo europeo y occidental, porque al sistema de economía mundo y a la globalización les interesa mantener la colonización del conocimiento, mientras que dentro de ese proceso de mundialización se va demostrando la existencia de la diferencia epistémica de las regiones y concepciones.

El planteamiento es cómo hacer para que al mismo tiempo que hay una globalización del conocimiento y una pérdida del valor de la universidad en su función de producir y reproducir conocimiento, se produce un desplazamiento de los conocimientos a partir del desplazamiento que esa diferencia epistemológica colonial produce, permitiendo incluso producir conocimientos. “El desafío es pensar ahora desde la diferencia colonial. Esto es, producir conocimiento con perspectiva de futuro a partir de categorías de pensamiento que fueron subalternizadas y categorizadas como racionales o no racionales a lo largo de la construcción y expansión del mundo moderno/colonial” (MIGNOLO 2004: 251).

¿QUÉ DECIR DE LAS FUERZAS, LA CALIDAD Y LA INEQUIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

Para Carlos Augusto Hernández la situación de la universidad se asume como la obligatoriedad de estar al día en los debates del mundo del conocimiento, en la perspectiva de actualización y complementación con lo que el sistema universitario mundial requiere y plantea. “La universidad es una institución que reúne prácticas tan diferentes como la producción académica en la investigación, la docencia, el estudio de problemas técnicos de diferente índole, el trabajo con las comunidades, el manejo racional de recursos económicos, la reflexión sobre la historia anterior y la construcción de símbolos que constituyen referencias comunes de la vida social. Este universo difícilmente puede ser comprendido por un trabajo que no recoja competencias académicas de distintos profesionales y una aproximación como ésta no aspira a dar razón de semejante complejidad. Se trata de pensar aspectos importantes de la calidad relacionados con la naturaleza de la tarea académica que cumple la universidad. Para aproximarnos a la idea de universidad de calidad nos referiremos sólo a lo que caracteriza específica-

mente a la universidad entre otras formas de organización social. Aún siendo limitada, esta reflexión sobre la universidad no puede ser aplazada porque en el mundo entero la educación superior está sometida a un examen cuidadoso y a un debate intenso sobre su sentido, sobre sus logros y sobre sus posibles desarrollos.”(HERNÁNDEZ: 2)

Siguiendo este planteamiento, una de las condiciones para que la universidad se piense a sí misma, se revise, es la de las exigencias del orden economicista, pero igual está la mirada propia de verse, de reverse, pero también el sentido de presentarse ante la sociedad y el Estado lo que hoy llaman “rendición de cuentas” que es una tecnología administrativa del orden del control, que como prácticas permiten que la función de repensarse y de mejorar este presente.

Las llamadas calidad, eficiencia y eficacia requieren de reconocer la evaluación, la acreditación y la autoevaluación, como dice Hernández; si la autoevaluación es exigente y la universidad plantea los parámetros de esa evaluación en forma exigente, la sociedad mira la universidad desde su misma autoevaluación generando una interesante autorreflexión. El reconocimiento y el cumplimiento de sus funciones son válidas, pero la pregunta es ¿con qué miradas y bajo qué visiones se definen los indicadores para medir esa calidad? El problema de definir la calidad no se centra sólo en el buen uso de los recursos y la rentabilidad de la inversión que se hace en educación, porque muchas de sus producciones no son tangibles.

“Los intentos de definir la calidad han partido de intereses y perspectivas que es necesario discutir y eventualmente integrar si se pretende superar la unilateralidad. Una preocupación que los estudiosos de la educación superior expresan con cada vez más frecuencia es que en muchas reflexiones contemporáneas sobre la calidad predomina, precisamente, la tendencia a reconocerla sólo, o principalmente, en relación con la eficiencia en el uso de los recursos, dejando de lado su carácter de servicio público y de derecho constitucional. La educación tiene tareas sociales fundamentales como permitir el acceso a la cultura y aportar las herramientas requeridas para la construcción de la identidad de las personas como seres capaces de conducirse con autonomía orientándose por valores universales, de comprometerse solidariamente con los intereses de la colectividad y de intervenir responsablemente en la solución de problemas complejos dando prioridad al interés general”. (HERNÁNDEZ: 10).

Por eso, ¿calidad de qué y para qué? ¿cómo medir calidad sin recursos o con los mismos recursos, sin inversión, pero con ampliación de cobertura? La calidad es tanto del sentido de responsabilidad de las personas, como también

de las condiciones para lograr esa calidad. Primero que todo la calidad en la universidad pública tiene que verse desde el papel de la educación, la función universitaria en que se centra es un derecho, es parte de las libertades y las dignidades del individuo y del colectivo, no es una mercancía.

El saber y su organización por saberes especializados asumen que en ese proceso con el saber hay unas virtudes que están en el conocimiento, es necesario teóricamente y prácticamente, que esa virtud tenga uso, aplicación. No es una virtud solamente de quien ejerce el saber, sino que es también la virtud que se da en el contexto del saber. La definición de las medidas universitarias no está fuera de la universidad, ni en las instancias de la política partidista y de los cargos asignados por cuotas partidistas, ni en las empresas con urgencias que no necesariamente responden a las necesidades de la sociedad.

En estas medidas de la universidad ¿quién ve la universidad?, si la esencia de la universidad es el ejercicio de la razón, ¿qué pasa cuando esa razón no es única ni hegemónica?, porque es la razón del saber y del sujeto, no es la razón *per se*. Las diferentes miradas que tiene una razón es lo que le interesa a la universidad, ¿quiénes están por fuera de la universidad y deciden la política para la universidad? En nuestro país hoy lo hace el Ministerio de Hacienda en primera instancia y el Ministerio de Educación en segunda instancia, esos lugares puede ser que vean a la universidad, pero no la escuchan, no la huelen, no la sienten, no la conocen, no tienen la razón universitaria. Por eso encontramos que los fallos de la corte constitucional en temas relacionados con la universidad la defienden, porque la razonan para dar un fallo, tienen la mirada universitaria. Porque estamos hablando de una razón que es la de los principios del ser universitario que están escritos, teorizados y presentes; pero que en las prácticas de los indicadores los principios que se utilizan no son precisamente los de la razón universitaria, son los de la mirada del control y restricción al gasto en universidad.

El principio de la universidad es su razón, la autonomía, pero ese principio escucha otras razones, por eso es importante que las convocatorias para investigaciones tengan en cuenta los diferentes principios universitarios: el saber, el poder del saber, lo social, las personas; además y también, es importante que se convoque a investigar con las empresas y que las empresas pongan dinero en esa investigación, pero que además y también se investigue con las comunidades, con los desplazados, con los indigentes, con los excluidos. Porque la razón de la universidad no es un círculo que se cierra, es una forma arbórea, compleja de relaciones donde los mercados y las profesiones no son la única mirada. La

universidad forma profesionalmente, pero lo importante es que no forme para las profesiones. Si así lo hace está perdiendo su visión de universidad. Porque la profesión representa una práctica del saber pero no es la representación del saber. La universidad forma en el saber y en el saber a aprender, por eso la universidad no forma para la profesión sino para el saber.

El problema de la universidad es que cada saber implica prácticas con los saberes, donde las empresas, las comunidades, los sujetos, se ven beneficiados directa o indirectamente con el saber. Pero el saber y sus prácticas son la tarea universitaria, las tecnologías, las ciencias, las sociales, las artes, las humanidades, los saberes terapéuticos, los saberes pedagógicos, todos tienen presencia y visión universitaria, lo que pasa es que en la administración de la docencia, en la administración de la investigación y en la administración de la proyección social, la universidad colombiana se olvida de la razón universitaria, sufre de amnesia metodológica y de exageración política de los intereses, en otras palabras la administración de las prácticas universitarias ignora la mirada ideológica de la institución y olvida la visión de la universidad para mirar lugares que no son necesariamente universitarios, quedando el saber en manos de tecnologías, empresas, modelos de información y comunicación, políticas que desconocen a la universidad. Es decir, se pasa a prácticas instrumentales del saber y se representa desde esas prácticas la función universitaria, dándole surgimiento a la política de la autoridad que no sabe del saber universitario, a la comercialización de la función universitaria. Hemos dicho que esto se puede hacer porque existe y es una visión posible, pero no es la única. Esta visión de centrarse solamente en la parte del saber que se comercializa y se define como el quehacer profesional es precisamente la negación de la universidad. Si la razón de la universidad es la profesión y su mercadeo, se pasa de una universidad a un tecnológico. Cambia la mirada y su función, pero decimos con insistencia, la profesión y el mercado de la profesión es importante, por eso se forma profesionales, pero no es la parte que fundamenta el saber, tampoco representa la universalidad de las prácticas del saber, es tan solo una parte, la más tecnologizante del saber, en el sentido de su simpleza para reproducirse.

El saber representa saberes, preparar en competencias profesionales no le resta al saber, pero administrar el saber para una sola posible aplicación de ese saber, es decir lo práctico-práctico sí le quita papel a la razón universitaria. Porque como dice Jürgen Habermas, frase retomada y muy socializada en nuestro medio, el saber tiene al menos tres estructuras que explican el mismo saber: saber técnico, saber práctico y saber emancipatorio. Si asumimos que la universidad se queda con

el uso de una sola de esas partes del saber se está precisamente negando el saber.

Por eso el lugar de la universidad se diferencia de otros lugares por su mirada, la universidad requiere del papel del universitario para administrar desde adentro de la universidad. Pero en relación con las prácticas del saber se requiere que todas las opciones de la sociedad estén presentes en cada saber en la universidad, sin que sea la instrumental la que gobierne la universidad. El saber teórico, el saber que fundamenta, el saber práctico, el saber que diferencia, el saber técnico industrial, el saber administrativo, todos están en la universidad, pero qué estructura y qué forma de representación produce ese saber en la universidad, al combinarse, al estudiarse, aprenderse, usarse, investigarse, qué saber nuevo, da como resultado de las combinaciones inter y transdisciplinarias de ese saber y que en últimas representa el quehacer universitario, que va más allá de la idea de facultad, departamento, vicerrectoría. ¿Cuál es la forma real del saber en la universidad? ¿Cuál es el dispositivo que representa a la universidad desde los saberes? ¿Cuál es esa combinación de los saberes, todos presentes que definen la forma, la estructura, la representación, lo que vemos como universidad? Es un artefacto del orden visual, de la escucha, del dialogo, de la razón, de la verdad, de la práctica de la diferencia ¿Cuál es ese artefacto?

¿PRACTICAR LA MULTIDIVERSIDAD?

El debate cognitivo plantea que la dificultad del modelo epistémico disciplinar se centra en dejar que su desarrollo de tipo cognitivista esté en “un punto muerto”, deja al organismo “perdido en el pensamiento” (KENNETH 1996: 163). Lo que proponemos es la necesidad del análisis sobre cómo ocurre el desplazamiento de lo cognitivo desde el dominio de los conceptos abstractos al dominio de la acción concreta (KENNETH 1996: 163). El lugar que queremos poner en evidencia no es aquel que niega el campo conceptual y el campo de abstracción que requiere cualquier saber y que explica su parte organística en el contexto disciplinar, profesional, científico o tecnológico del actual modelo universitario. Algunos campos conceptuales y campos de representación argumentan que no necesitan pasar a un campo de acción y su función es mantenerse como saber en el campo de abstracción.

Estamos en medio de una incompatibilidad entre motivaciones, medios y cogniciones. En el desgaste producido por las incompatibilidades del funcionamiento “normal” del sistema cognitivo el “edificio del conocimiento y la enseñanza” se pone en crisis, porque nuestro conocimiento no alcanza a dar la

respuesta deseada por los diferentes sectores de la población y del estudiantado, sobre los modelos de acción que cada cual cree que “debe” seguir la universidad. Este debate nos lleva a indagar por el modelo de universidad que queremos; el que se nos propone es el de gestión, calidad, eficiencia, eficacia y demás calificativos que en el contexto son las políticas de disminución del recurso y de las potencias de funcionamiento de la universidad oficial comparada con la universidad privada.

La manera de romper el estado de autismo institucional de las disciplinas, las profesiones y las asignaturas, tiene que ver con la capacidad para generar espacios reales; no quedarnos sólo con los modelos de universidad actual privatizadores de las investigaciones y la extensión, de propiedades públicas llena de egos y prestigios personalizados; se trata de lograr que desde las mismas disciplinas y asignaturas se rompa la estructura cerrada de los contenidos, conceptos y enseñanzas. La propuesta es la de generar una puesta en práctica de un mundo real cognoscitivo en contextos sociales específicos, impulsados por un conjunto de pautas de interacción social. Promover procesos más prácticos del lenguaje, ampliar el campo de tensiones existente entre los modelos de formación, gestión y gobernabilidad de la universidad. La universidad cuenta con muchas relaciones posibles que afectan las relaciones de poder, el estatuto del saber y un sin número de procesos. El centro de ese marco de relaciones se concreta en las ideas lógicas de la universidad, en el mundo de hábitos, creencias, culturas, lenguajes y sentidos comunes, que son diferentes y hacen presencia en la vida universitaria. Por esto somos una cultura de lo diverso y lo diferente.

Las prácticas actuales de la universidad se centran en lo formal de las competencias institucionales rígidas, inclusive se habla de los canales institucionales a nombre del modelo colegiado que en la práctica es representativo, pero no es democrático en el sentido de aceptar y promover la formación de los diferentes actores con sus distintas concepciones. Las disciplinas y las ciencias requieren trabajar más el campo valorativo y humano, el mundo de la investigación y la ciencia requiere centrarse en las prácticas sociales; en nuestro medio es necesario investigar, aprender y enseñar más desde la diversidad lingüística, biológica y del ser colombiano, con todas las posibles combinaciones que nos lleven a ampliar nuestras producciones de ciencia, tecnología y política.

La universidad que planteamos propone otros estilos de vida diferentes a los ya existentes, sin abandonar los lugares discursivos y disciplinares que se defienden, creemos necesario que se conteste para la acción preguntas como: ¿de qué modo se ven nuestras vidas enriquecidas o empobrecidas en el contexto

universitario actual? ¿cómo ganar en mejorar las prácticas del conocimiento explicitando que son constitutivas de modelos concretos con ciertas intenciones, libertades y dignidades? (KENNETH 1996: 167 - 168). ¿Cómo hacer para que estas intenciones, libertades y dignidades no representen un solo modelo de universidad para pocos? De allí la pregunta por la multiversidad para todos. ¿Cómo hacer para que desde la crítica al colonialismo del conocimiento surja la descolonización del mismo conocimiento aprobando nuevas prácticas del conocimiento?

Retomando a Germán Zabala el planteamiento de la multiversidad se refiere a lo multiversal que se sustenta en la capacidad comunitaria, que gracias a la participación real de las personas, logra obedecer a otras leyes diferentes de las de la sociedad individualista. Se trata de definir formas de los sujetos participantes, que modifican el territorio a medida que participan, incorporan diferentes visiones y tecnologías, porque ante la inoperancia del mundo del capital, la investigación se convierte de nuevo en la razón universitaria, pero no por sectores de saberes privados y aislados, sino por medio de la lógica participante, renovando la misma razón universitaria, descolonizándola (ZABALA 2005).

Pensar y crear como tarea universitaria, amplía la concepción organística de la universidad; ampliar naturaleza institucional y territorialización permite ampliar las relaciones de los saberes, para ver lo que antes no se veía, es decir que se trata de que la universidad, además y también de la mirada científicista, reconozca su mirada culturalista y participante que abre el espacio universitario a otras lógicas entre ellas las precolombinas y latinoamericanas que Occidente se ha negado a reconocer como parte del conocimiento formal, por eso hablar de multiversidad es dentro de las posibilidades que estamos planteando como propuesta de universidad multidiversa.

REFERENCIAS

- CASTRO G. Santiago. *La universidad rizomática. Crisis y posibilidades de la universidad en la sociedad del conocimiento*. En: *Identidades, modernidad y escuela*. UPN, FLAPE, Bogotá. 2006.
- DE LA TORRE Cristina. *Álvaro Uribe o el Neopopulismo en Colombia*. La Carreta, Medellín. 2005.
- GAVIRIA José O. *A Uribe lo que es de Uribe*. Planeta, Bogotá. 2006.
- HERNÁNDEZ Carlos A. *Universidad y excelencia*. Tomado de: <http://joomla.icfes.gov.co/>

web/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1445&Itemid=59. Enero de 2008.

KENNETH Gergen. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós, Barcelona. 1996.

MIGNOLO Walter. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. En: *Modernidades coloniales*. El Colegio de México, México. 2004.

QUESADA Gustavo A. *Proposiciones preliminares sobre la educación en el mundo global*. En: *La política universitaria en la sociedad del conocimiento*. Cooperativa del Magisterio, Bogotá. 2004.

ROTH D. André N. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora, Bogotá. 2004.

VARELA Edgar. *Modernización del Estado y políticas públicas universitarias en Colombia*. En: *Reflexiones para un plan de desarrollo*. Universidad del Valle, Cali. 2003.

ZABALA C. Germán. *De la Universidad a la Multiversidad*. Revista Esquemas pedagógicos. Universidad de Cundinamarca. No. 6, Fusagasuga. 2005.

LAS EXIGENCIAS DE UNA PARTICIPACIÓN RESPONSABLE: UN APORTE PARA LA ORIENTACIÓN DE LA CIUDADANÍA UNIVERSITARIA*

*Hugo Armando Correal Marín***

“Hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia sólo la lograremos en lucha contra nosotros mismos: contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma, contra el afán de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan más dudas, contra nuestra tendencia a despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos.”

Estanislao Zuleta

La participación política es una exigencia de la democracia. Es absurdo hablar de democracia sin la participación real de los individuos. Estanislao Zuleta lo expresa brillantemente en los siguientes términos: “Una democracia debe buscar la participación del pueblo, no sólo en el gobierno, sino sobre todo en la transformación de su propia vida” (ZULETA 2003: 40). Hay que entender que dicha participación debe estar mediada por un decidido espíritu racional, es decir, una verdadera y efectiva participación política debe estar fundada en

* Si bien en este trabajo me limito a ofrecer pautas racionales para que el individuo en tanto sujeto dirija su ejercicio ciudadano al interior de la universidad, creo que es necesario pensar lo anterior ya no solamente con relación al sujeto sino también a la comunidad como un *sujeto colectivo*. Espero poder desarrollar esto en futuros trabajos.

** Estudiante de Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle.

preceptos racionales antes que emocionales. Muy a menudo las decisiones políticas están determinadas por factores que nada tienen que ver con principios racionales, sino que más bien son motivadas por aspectos que movilizan algún tipo de emoción. Considero que el fundamento racional en las decisiones políticas es lo que permite que ellas se den de manera responsable. Las actuales condiciones de nuestro país exigen ciudadanos que participen responsablemente en procura de la construcción de una sociedad distinta. Por tal razón es necesario comprender que “el camino a la democracia pasa por la racionalidad, se define en términos de racionalidad” (ZULETA 2003: 66). En ese sentido, haciendo eco de Kant, podría afirmarse que una elección responsable está determinada por el grado de *autonomía* que ella tenga. En el presente texto, sirviéndome de Kant y Zuleta, plantearé algunas condiciones para realizar una participación política responsable al interior de la universidad. Fundamentalmente haré un breve ejercicio hermenéutico de la primera parte del artículo de Kant *¿Qué es la ilustración?* y del numeral 40 de la *Crítica del juicio*. Con esto plantearé tres principios rectores de la racionalidad y con ello el de una participación política responsable; estos principios los relacionaré con algunas consideraciones de Estanislao Zuleta al respecto.

LA PARTICIPACIÓN EN EL SENTIDO DE LA ILUSTRACIÓN

La modernidad hace una ruptura en la historia del pensamiento de Occidente al postular a la razón como el principio rector de la vida humana. En consecuencia, las acciones humanas no son el producto de los designios de la divina providencia, sino de la decisión deliberada y autónoma de la razón humana. Según esto surge la pregunta: ¿es posible entender la participación política al interior de la universidad en los términos de la modernidad? Aparentemente se podría responder de manera afirmativa, en tanto que la universidad se caracteriza por ser un espacio para el ejercicio y desarrollo de las facultades racionales, ya que el conocimiento que se produce en esta institución es el resultado de las búsquedas del hombre y no de axiomas emanados de una racionalidad divina. Ahora, hay que entender que el único obstáculo para la racionalidad en el sentido de la modernidad no es solamente la idea de una súper potencia generadora de todas las cosas. Cualquier factor que se presente como impedimento para que el hombre piense de manera autónoma sobre su lugar en el mundo, se constituye en un obstáculo para la racionalidad. En consecuencia, hay que considerar tales obstáculos antes de ofrecer una respuesta a la pregunta anteriormente planteada.

Lo primero que hay que decir es que la universidad no tiene un proyecto propio, es decir, elaborado por los estamentos que la componen. Hoy en día la actividad de la universidad está determinada por las exigencias del mercado. En vista de que la educación hoy en día es entendida como un engranaje más dentro del sistema productivo, la universidad, en tanto institución, simplemente se limita a acogerse a las determinaciones del sistema. Con esto se demuestra que la universidad adolece de una cultura¹ propia. La creación de cultura, según Zuleta (2003: 39), es una de las tantas condiciones para avanzar en un proyecto democrático. Siguiendo a Zuleta, para que la universidad sea creadora de cultura, se hace necesario que ella tenga una vida en común que le permita tener una noción comprensiva de sí misma que sea conocida, reconocida y apropiada por los estamentos que la componen. En otras palabras, la creación de cultura universitaria es lo que permite consolidar y fortalecer la comunidad universitaria.

Ahora, lo anterior no quiere decir que al interior de la universidad no se generen espacios de resistencia frente a este estado de cosas; si algo la ha caracterizado es su ferviente espíritu crítico. Pero de igual modo hay que reconocer que en vista de la ausencia de un movimiento estudiantil sólido —para enumerar un sólo estamento—, se ha estancado el tránsito necesario de la resistencia a la lucha y de la lucha a la construcción y conquista de alternativas de poder. Pese a lo anterior, se puede considerar que desde sus posibilidades y en alguna medida, la universidad ha participado políticamente. Es menester entender que tal actividad no se limita a la elección de representantes o posibilidades (paradigmas) de gobernabilidad: el estudio juicioso y constante de las condiciones sociales, acompañado de una propuesta concreta frente a los problemas latentes es una forma de participar políticamente.

Aquí cabe la pregunta: ¿desde qué lugar se ha realizado este tipo de participación? Hay que decir que los movimientos que se han gestado al interior de la universidad en procura de la construcción de una mejor sociedad han estado atravesados por una indiscutible herencia histórica. En consecuencia, las manifestaciones que hoy se dan en ese sentido, muchas veces no son el producto de una deliberación en el presente sobre los mecanismos de participación, sino que constantemente se recurre a métodos que *históricamente* se han practicado en este tipo de lógicas. Con esto no quiero decir que para participar responsablemente

¹ Es menester entender la cultura universitaria como la configuración de lugares comunes en el ámbito académico, político, ideológico, social, económico, lúdico, estético e histórico, que le permitan definirse en términos de comunidad.

hoy sea necesario desconocer lo que la historia nos ha enseñado, pero si no se hace un estudio racional más que emocional sobre la historia, ella simplemente se convierte en un dogma a seguir y no en una posibilidad de leer el tiempo y el espacio que nos asiste. Si la modernidad no hubiese sabido servirse de la historia como una herramienta descriptiva más que prescriptiva, en ella no se habrían gestado tan valiosas transformaciones. Por ello, la herencia histórica no se puede entender como un *corpus* determinante de la acción política, sino como una posibilidad de leer el presente. Concebirla de otro modo la convierte en un elemento dogmático, ya que el individuo no piensa sobre ella, sino que está a la espera de lo que ésta le ordene. Con Kant se podría afirmar que una concepción acrítica sobre la historia, brinda al hombre la tranquilidad que sugiere no estar emancipado.

Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. (KANT 1978: 25, 26).

Por lo tanto, una participación política responsable, exige que el hombre se libere de cuanto *tutor* tenga que le impida pensar por sí mismo. Es necesario que el sujeto de manera autónoma lea su presente, diagnostique sus enfermedades y haga aportes significativos para curar esas dolencias; pero esto sólo es posible en la medida en que el hombre asuma la *angustia que significa pensar por sí mismo*.

Así como la modernidad no puede entenderse como una etapa totalmente acabada, la participación democrática tampoco; ella sugiere una constante elaboración y búsqueda por parte de los ciudadanos. Ahora bien, no quiero decir que para participar hay que ser un ilustrado², se aprende a participar participando. “No hay que creer que el ciudadano debe estar ilustrado de antemano para tomar decisiones responsables, por el contrario, es la intervención en los asuntos públicos lo único que puede ilustrarlo” (ZULETA 2003: 33). Esta afirmación de Zuleta pone de manifiesto que la participación debe ser una actividad constante del sujeto que le permita construir elementos de juicio para participar responsablemente.

² En *¿Qué es la ilustración?* Kant se pregunta si su época —pleno siglo XVIII— es una época ilustrada, a esto respondió negativamente, para él su tiempo era una época de ilustración, lo cual pone de presente que tal ideal no apunta a un proceso terminado, sino a una constante lucha por la emancipación individual y colectiva.

Entender la participación en el sentido de la Ilustración implica una constante actividad en busca de elementos racionales para hacerla más fuerte, pertinente y efectiva respecto al momento histórico vivido. El imperativo kantiano es profundo y contundente: “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración” (KANT 1978: 25).

TRES PRINCIPIOS DE LA RACIONALIDAD: UN APORTE FILOSÓFICO A PROPÓSITO DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Cuando Kant insiste en la necesidad de que el hombre se sirva de su propia razón, está haciendo un llamado a salir de la minoría de edad, esto no es tener equis edad, sino hacer un uso autónomo de la razón. Cabe aclarar que los tres principios que voy a enumerar no son ofrecidos por Kant literalmente como la definición de la racionalidad; no obstante, a partir de un ejercicio hermenéutico y de intertextualidad, y en sintonía con algunas consideraciones de Zuleta, los planteo como principios rectores de la racionalidad y, en consecuencia, como directrices de una participación política responsable. En virtud de lo anterior, se puede decir que el filósofo de Königsberg enumera tres principios para salir de la *culpable incapacidad del hombre*: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente con el pensamiento (KANT 1981: 199). A continuación pasaré a desarrollar desde la óptica de la participación política universitaria cada uno de estos principios.

PENSAR POR SÍ MISMO

Es posible afirmar que este principio se constituye en la columna vertebral del edificio de la razón. En él se reconoce la capacidad creadora del hombre; es en virtud de la posibilidad humana de pensar que se puede articular una acción política responsable, ya que —como se verá más adelante— el pensamiento autónomo es el que determina y posibilita la acción. Aquí creo importante traer a colación una consideración de Zuleta respecto a este primer principio:

Pensar por sí mismo no quiere decir —no nos equivoquemos en esto— ningún prurito de originalidad. Uno piensa por sí mismo cuando puede argumentar y demostrar uno mismo lo que piensa. Cuando yo digo que los tres ángulos de un triángulo suman dos rectos, afirmo algo que ya sabía Euclides desde hace 2.500 años; pero pienso por mí mismo si lo puedo demostrar. Pensar por sí mismo quiere decir que el pensamiento no es delegable ni en un papa, ni en un partido, ni en un líder carismático, ni en un comité central, ni en una iglesia, ni en ninguna otra autoridad. Lo que uno no piensa por sí mismo simplemente lo repite. (ZULETA 2003: 64, 65).

Una participación política responsable exige que aquello que se piensa y elige sea el fruto de argumentos producto de la razón³ y no de la imposición y/o la sumisión. Es muy común que las decisiones políticas se den en virtud del partido político de quien decide y no a partir de su propio pensamiento. Si bien es respetable, y para algunos necesaria la elección de un partido político con el cual el sujeto se sienta identificado, ello no debe dar lugar a que dicha organización cumpla el papel de la razón del individuo⁴. Si en los planteamientos de un partido o corriente política se pretenden agotar los argumentos y procedimientos para actuar políticamente, simplemente se instaura un maniqueísmo ideológico, en el cual no hay lugar para repensar el pensamiento, sino sólo para reproducirlo sin considerar su pertinencia y validez en determinado momento y situación.

La universidad es tristemente un ejemplo de tal maniqueísmo. En vista de que no existe un pensamiento propio, las decisiones que ahí se toman están determinadas en muchas ocasiones por los dictámenes de ciertos grupos y tendencias políticas. Si bien la universidad pública colombiana se ha caracterizado por su indiscutible afinidad con la izquierda, ello no debe entenderse como que por fuera de las prácticas que *históricamente* se han dado dentro de este *corpus* ideológico es imposible, deshonesto o “inconsecuente” actuar políticamente. Muchos de los movimientos al interior de la universidad que se dicen de izquierda, carecen de una verdadera formación académica y política en las ideas que configuran el pensamiento progresista; en consecuencia, se han limitado a repetir como dogma de fe prácticas y discursos sobre los cuales no tienen pleno conocimiento, o en palabras de Zuleta, no tienen la capacidad de demostrar por sus propios medios lo que creen, por tal razón simplemente repiten. Con lo anterior no quiero decir que para actuar políticamente de forma responsable sea necesario desconocer o renunciar al lugar ideológico que históricamente ha caracterizado a la universidad, pero sí es de suma importancia que la universidad en tanto fuerza social y política construya una postura autónoma frente a tales paradigmas, entendiendo que ellos no son un producto acabado o un libro sagrado del cual se pueden extraer verdades absolutas. Criticar ciertas prácticas históricas no es igual a agenciar el repudio a ellas, es necesario superar esa

³ Con esto no quiero reivindicar al conocimiento formal como único elemento que posibilita la participación política. Como lo menciona Zuleta “[...] En política no sólo se trata de lo verdadero y lo falso, sino también de los intereses que se persiguen”. ZULETA 2003: 16.

⁴ Las organizaciones políticas deben dar lugar a un individuo emancipado ideológica y políticamente, de tal forma que dentro de ella sea posible plantear y replantear discursos y prácticas.

concepción infantil según la cual si se critica p se afirma $\neg p$, eso no es más que la forma más básica del dogmatismo.

PENSAR EN EL LUGAR DEL OTRO

Este principio llama la atención sobre la necesidad e importancia de que el pensamiento individual sea sometido al diálogo racional. No se puede pensar la racionalidad al margen del diálogo con el otro. Lo que no se contrasta con otras visiones se queda simplemente en un monólogo, y el discurso racional es eminentemente dialógico. En otros términos, lo que este principio pone de manifiesto es la necesidad imperativa de reconocer el pluralismo no sólo como un hecho, sino también como un valor de la democracia.

El movimiento que se dirige a pensar en el lugar del otro, a reconocer que el otro puede tener la razón, es la exigencia de hacer el esfuerzo de ver hasta qué punto se puede aprender de él; y en tal sentido va contra toda discriminación. Tenemos que respetar su punto de vista, tenemos que saber que nuestro punto de vista no es el único, que hay otros puntos de vista en los cuales a lo mejor se pueden entender cosas que desde el nuestro no logramos entender. Pensar en el lugar del otro es dar ese paso. No creer que nosotros estamos en el centro y tenemos la totalidad de la razón y de la verdad. Este es el segundo movimiento de la racionalidad y es también un movimiento en dirección a la democracia. (ZULETA 2003: 65).

No se puede entender según este principio que la totalidad del pensamiento individual debe ser sometido al criterio del otro, sino que en el diálogo racional está la posibilidad de nutrirlo o también de tomar distancia del otro. La importancia de este segundo precepto es que permite la toma de postura frente a los planteamientos de los demás, ya sea adhiriendo a ellos o discrepando. Además, la instauración del diálogo racional como mecanismo para tejer relaciones democráticas pone de manifiesto el reconocimiento del otro como un interlocutor válido; es decir, como un igual, pues sólo a un igual se le ofrecen razones (ZULETA 2003: 65). La multiplicidad de posibilidades que se gestan al interior de la democracia son las que permiten que ella se esté recreando constantemente.

En la Universidad del Valle se puede ver la carencia de la práctica de este principio y con ello las consecuencias sociales y políticas que ha traído. Si hay algo de lo que la Universidad del Valle adolece es la falta de diálogo racional, y con ello el no reconocimiento verdadero del pluralismo como un valor propio de la democracia que aquí se pretende defender. Las concepciones que se tienen de la universidad son diversas y la imposibilidad de dialogar entre ellas es lo

que produce la fragmentación: hay algunos que creen que el *alma mater* es sólo un escenario académico, otros consideran que ella debe ocuparse además de la academia de cuestiones sociales y políticas, otro tanto piensa que ésta es sólo un medio para calificar mano de obra, etc. Con esto no se quiere decir que dentro de una sociedad que se estime a sí misma como pluralista todas las *opiniones* tienen validez. Hay que entender el pluralismo no como la posibilidad de que cualquier cosa sea válida, sino como el debate entre las distintas visiones que se tienen sobre algo particular.

Evidentemente hay aspectos que configuran la pluralidad que no están sujetos a la discusión pública, pero no se debe llegar al extremo que en aras del pluralismo sea admitida públicamente cualquier consideración sobre la realidad. El pluralismo no debe plantear diferencias tan grandes que impidan la construcción de razones comunes y que por el contrario promuevan la fragmentación social. Entender el pluralismo como la posibilidad para que todo pueda ser admitido, es plantearlo como la caverna en la cual habita la irracionalidad o imposibilidad de los sujetos para servirse de su propia razón.

En alguna medida se puede decir que la Universidad del Valle es un vivo y triste ejemplo de ese pluralismo irracional. Aquí todo es posible, cada quien “puede ser”, todos tienen su espacio, pero nadie dialoga con alguien diferente a su *especie* y mucho menos intenta construir consensos. Existe “diálogo” entre sectores que se reconocen como compatibles. Eso no es diálogo, es monólogo, pues donde todos creen igual no se piensa, no se critica, no se crea, en suma, no se dialoga, simplemente se reza un credo. Si es cierto que la universidad es el escenario para el debate, la crítica y la creación de ideas, es necesario que ella asuma el reto que implica un *pluralismo razonable*, ese que da a luz al diálogo racional al cual apela Zuleta. Creo que por esta vía se puede considerar con sentido la consigna muchas veces hueca: “Univalle democrática”.

Si las diferencias no nos permiten enriquecernos en el diálogo con ellas para crear consensos, simplemente la fragmentación que su monólogo sugiere nos domina.

SER CONSECUENTE CON EL PENSAMIENTO

Este principio puede ser entendido desde dos ópticas: en primer lugar, como la necesidad de llevar el pensamiento hasta sus últimas consecuencias; es decir, que debe existir una total coherencia entre el pensamiento y la acción. En este sentido el pensamiento se constituye en el motor fundamental de la acción, ya que éste es el que determina las directrices para actuar. En segundo lugar,

puede ser entendido como la posibilidad de reorientar el pensamiento según los argumentos empíricos que se obtengan en la búsqueda de razones para actuar. Aquí la validez del pensamiento está sujeta a la confrontación de él con el mundo real. Este punto lo aclara Zuleta diciendo:

Ser consecuente quiere decir no ser terco ni empeinado: si el desarrollo de una hipótesis o de una tesis me lleva a conclusiones contradictorias, imposibles, absurdas o que contradicen la evidencia de los hechos, debo abandonar la tesis que he venido sosteniendo. Hay pues, en la razón un cierto y curioso ‘elogio de la traición’ concebido como un gran valor ético: ser consecuente con aquello a lo que uno ha llegado por un pensamiento necesario. Y esto es muy distinto de ser terco. (ZULETA 2003: 66).

Hay que entender que la acción política responsable es el resultado de la coherencia con las *razones* que le dan sustento. No se puede afirmar p y actuar q. Pero tampoco para ser consecuente se debe ser terco. Si empíricamente puedo comprobar que mi argumento no tiene validez, es necesario que renuncie a él y construya uno mejor. Es menester que la participación política universitaria se entienda como el producto de un proceso en el cual los argumentos racionales —y no emocionales— movilizan acciones. De igual modo, según este precepto, la *comunidad universitaria* debe entender que sus formas de participación deben ser constantemente confrontadas con el contexto dentro del cual se dan; el hecho de que algo funcione teórica y/o históricamente no quiere decir que prácticamente sea pertinente.

UNA CONSIDERACIÓN FINAL

Abogar por una participación política responsable en la universidad es defender la Autonomía Universitaria, pues ésta es autónoma si sus integrantes no sólo se asumen como tales, sino que también hacen aportes en concordancia con dicho principio. De nada sirve que la autonomía esté reglamentada jurídicamente en el Artículo III de la Ley 30 de 1992 y en el Artículo 69 de la Constitución Política de 1991, si la universidad no se piensa a sí misma autónomamente como proyecto académico, social, cultural y político. La autonomía no existe porque se halla decretado, existe en virtud de la decisión de los sujetos de servirse de su propia razón para dictar el rumbo de su existencia. Parafraseando a Zuleta, la autonomía en tanto fundamento de la participación democrática no se decreta, se conquista. En conclusión: un ciudadano responsable es quien *decide* servirse

de la autonomía de su razón para contribuir día a día al mejoramiento de las condiciones que le asisten a su comunidad.

Las siguientes palabras de Kant, entendidas en el sentido de la participación política responsable, además de ser una estupenda conclusión para efectos de este texto, nos llaman la atención a propósito de la necesidad imperativa de asumirnos como sujetos autónomos y racionales:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he ahí el lema de la ilustración. (KANT: 1978).

REFERENCIAS

- KANT Emmanuel (1978) *¿Qué es la ilustración?* En: *Filosofía de la historia*. Fondo de cultura económica, México.
- KANT Emmanuel (1981) *Crítica del juicio*. Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- ZULETA Estanislao (2003) *Democracia y participación*. En: *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Hombre nuevo editores, Medellín.
- ZULETA Estanislao (2003) *Ética, terror y revolución*. En: *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Hombre nuevo editores, Medellín.

EDUCACION SUPERIOR , TLC Y DERECHOS HUMANOS

*Carlos A. González Q.**

El tema de la educación, como casi todos los asuntos negociados con los Estados Unidos, los acuerdos bilaterales del TLC, son para la mayoría de los colombianos una completa incógnita en el sentido de cómo quedaron, cuáles fueron los alcances y cuáles las nuevas condiciones a las que se verán sometidos, en el futuro inmediato, elementos sociales claves como la educación, en particular, la superior o universitaria.

Todo parece indicar que pocas cosas buenas están por venir, pues, desde hace unos años atrás los gobernantes han venido desarrollando iniciativas para allanar el camino a las determinaciones del Tratado de Libre Comercio, algunos ejemplos los tenemos a continuación:

- La Ley 30 de 1992 reemplazó a la 80 de 1980 que, hasta ese momento, regía la educación superior. Fue un paso más en la privatización de la universidad produciendo la proliferación de las “universidades de garaje”. Su proceso de definición no fue concertado con la comunidad universitaria y sus enfoques básicos son los de la “apertura” educativa diseñada durante el gobierno de Gaviria.

Desde la expedición de la Ley 30/92, las comunidades universitarias perdieron las pocas garantías que les quedaban, se generalizaron los profesores hora cátedra, los contratos a término fijo y la deslaboralización generalizada de

* Sociólogo de la Universidad del Valle, Presidente del Sindicato de Trabajadores Universitarios de Colombia (Sintraunicol), seccional Cali.

los trabajadores universitarios. Esta tendencia ha llevado a que la universidad pública haya perdido presencia en la oferta de educación superior, ya que pasó de representar el 70% de la misma en 1980 a sólo el 28% en 2005.

- La Ley 812 de 2002 (Artículo 114), “Plan Nacional de Desarrollo” de Álvaro Uribe Vélez, pretendió imponer el desmonte de la financiación estatal para la universidad pública oficial, eliminando la obligación del Estado de aportar cada vez mayores dineros a la universidad pública con la argucia de derogar el Artículo 87 de la Ley 30 que consagra que el gobierno nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales en un monto no inferior al 30% del incremento real del Producto Interno Bruto (PIB). Afortunadamente la crítica, la organización y las movilizaciones del sector universitario, junto a otra cantidad de sectores sociales, lograron detener semejante despropósito.

- En agosto y septiembre de 2003 fueron expedidos los Decretos 2230 y 2566: el primero modificando la estructura del Ministerio de Educación Nacional, definiéndole las características requeridas para el cumplimiento de las funciones del nuevo papel asignado al gobierno en materia de educación superior en el marco del TLC; y el segundo “establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior”, con la intención de promover reformas curriculares para la estandarización de los cursos de formación, de modo que estén en “armonía” con los programas que ofrecen los *Colleges* norteamericanos.

Hasta aquí, el resumen es simple: se profundiza más la privatización, se busca descargar al Estado de su obligación social, se pretende recargar en los estudiantes los costos de la educación; se busca que el Estado abandone la educación superior a las fuerzas del mercado mediante la autofinanciación, lo cual lleva a la liquidación de las universidades estatales. El gobierno busca cambiar el modelo de financiar a la oferta por el de subsidiar a la demanda, introduciendo criterios neoliberales en el esquema financiero y de control de las universidades públicas, llevándolas progresivamente a la asfixia presupuestal y la privatización, favoreciendo aún más los niveles bajos de calidad.

La profundización en la aplicación del modelo neoliberal para la educación superior, traerá como consecuencia que el quehacer académico, con todo lo que significa en el campo del conocimiento científico, artístico y la creación cultural, quedará sometido a los patrones vulgares de la mercantilización.

Se va homogenizando el conocimiento (“unidad de medida para la venta de

los servicios de enseñanza”, Colombia tiene la medida europea: 64 horas por semestre para cursos teóricos la cual sería cambiada por la medida norteamericana de 48 horas semestre); se reduce la calidad (recorte de contenidos e intensidad de cursos y programas, desmonte de créditos académicos profesionales, opcionales y básicos e impone sólo créditos académicos obligatorios y electivos); se lesiona gravemente la Autonomía Universitaria (el Ministerio de Educación define los aspectos curriculares de los programas que debe ofrecer la universidad pública); el para qué la universidad lo determina el mercado y el libre comercio y no la educación al servicio del país y de sus habitantes; todo lo anterior bajo la lógica que *la educación que en principio fuera un derecho y pasó a ser un servicio, ahora es un mero bien transable, que como cualquier mercancía, solo es alcanzable por quienes tengan con que pagarla.*

La universidad pública estatal colombiana padece hoy los rigores de las imposiciones internacionales, definidas por organismos transnacionales, tanto crediticias (Banco Mundial y FMI) como de comercio y mercados (OMC y multinacionales) y aplicadas juiciosamente por los gobiernos de turno en detrimento de las necesidades de desarrollo y crecimiento del país.

El negocio “pinta bueno”, pues de acuerdo con los mismos datos del Ministerio de Educación, en el 2002 los servicios de educación representaron a nivel mundial la nada pírrica cifra de 38 billones de dólares, se emplearon 50 millones de personas y las proyecciones para este mercado en el 2025 son de tener unos 263 millones de estudiantes en educación superior; en nuestro caso con la mal llamada “Revolución educativa” de Uribe Vélez se busca pasar de 1.104.051 alumnos en 2004 (61% en nivel técnico-tecnológico, 38,98% en nivel profesional y sólo el 0.2% en postgrados) a 1.500.000 en 2006, lo que significaría pasar del 22,6% al 28% en materia de cobertura universitaria, ampliar cobertura bajo las siguientes condiciones de amenazas serias para la universidad pública estatal.

Una primera fuente de agresión la han constituido los *sometimientos a los programas de ajuste económico* para reducir el déficit fiscal y honrar cumplidamente la deuda externa que han producido inocultables efectos nocivos en la universidad, que van desde la desaparición paulatina de cargos de docentes de tiempo completo y la normalización de docentes pagados por “hora cátedra”, hasta los indicadores de eficiencia en términos del comercio de mercancías (reducción al máximo del costo fiscal de cada estudiante), se va privilegiando otorgar subsidios para que los estudiantes “escojan” o decidan a cuál universidad ingresar, es decir los préstamos (extendidos y con “bajos” intereses) como subsidio a la demanda y desestimular el traslado de recursos vía presupuestos

para que las universidades públicas estatales ofrezcan sus programas académicos, de modo que a éstas se les estimula a la autofinanciación de programas, recortes al bienestar universitario, hasta el continuo desmonte de las garantías laborales de todos los servidores universitarios. Además de la tercerización de las labores de apoyo y complemento en el quehacer universitario.

Se impone la generación de recursos propios, exigencias de “racionalización” e indicadores de gestión, como criterios neoliberales para la asignación de los aportes presupuestales de ley. Esto implica la reducción sistemática de los recursos de las universidades por considerarlas fuentes de ineficiencia, para substituirlos por la autofinanciación y por el otorgamiento de subsidios por desempeño financiero y por el crédito financiero educativo. Esos son los artificios con los que la política neoliberal convierte la educación en mercancía, sujetándola a las leyes del mercado de oferta y demanda. Así las universidades son asumidas como empresas productivas rentables, con su gerente al mando, en consonancia con las normas de administración, regidas por el rendimiento del dinero.

Los recursos son distribuidos por fórmula (no especificada) con criterios eficientistas establecidos por técnicos del Ministerio de Hacienda, sin participación de las universidades y con base en la oferta académica, es decir, el número de estudiantes ponderado por el costo relativo de los programas. Esto pone en indudable peligro a los programas y carreras “no rentables”, a la investigación, a las ciencias básicas, a las ciencias sociales y humanas, a la creación artística y cultural, cuya presencia y fortalecimiento son constituyentes de una institución que se defina como universidad.

Se estimula a los docentes a la autofinanciación al proponerles incentivos adicionales si generan recursos, siempre y cuando la capacidad de producción de los docentes beneficiarios de los incentivos contribuya a través de sus proyectos y del desarrollo de tareas específicas, a producir los recursos necesarios para el efecto. Esto es el estímulo al modelo de la venta de servicios para autofinanciar la educación, que sustrae a los docentes de las actividades intelectuales con el señuelo de mejorar sus ingresos.

Como consecuencia de las anteriores medidas, el acceso a la universidad estatal va siendo posible sólo para quienes tengan capacidad de pago, con exclusión de los más capaces que —por no tener recursos para sufragar los altos costos de la educación— no podrán ingresar a ella. De esta manera se impone a los colombianos la negación de una educación científica.

Mientras tanto se estimula a las instituciones tecnológicas y de formación

superior no profesional, encargadas de la capacitación de fuerza de trabajo medianamente calificada para el mercado, frente a sólo un escaso número de instituciones que alcanzan la categoría de universidades. Es pertinente recordar el propósito gubernamental de fortalecer cinco grandes universidades regionales (Nacional, Antioquia, Valle, UIS y Atlántico) y la fusión o eliminación de las de provincia, acentuando las desigualdades regionales, marginando a la gente de la provincia y de menores recursos.

Se exige a las universidades cumplir con estándares mínimos de carácter empresarial (número de estudiantes, nivel académico y dedicación de sus profesores; producción científica y/o tecnológica; programas en ciencias naturales y sociales; número de programas; número de docentes; infraestructura) sin que el Estado aporte los recursos suficientes, lo que pone en indudable peligro de desaparición a la educación pública superior.

Se está utilizando la acreditación como condición para la entrega de recursos y estímulos a las instituciones. El sistema de acreditación hace caso omiso de las condiciones particulares de cada universidad y sus énfasis, ni considera situaciones de región, ni de las poblaciones, ni el estado financiero de cada universidad poniendo a las instituciones en una competencia odiosa y desigual en la que no importa la calidad.

Las anteriores acciones del gobierno oscurecen aún más el panorama desolador que amenaza con la liquidación total de la educación superior financiada por el Estado, ya que debemos tener en cuenta que la oferta de educación superior ya está privatizada, pues más del 70% de la matrícula y de las universidades son privadas.

Una segunda cosa tiene que ver con la del *objeto social* de la universidad: las nociones propias del quehacer universitario como la excelencia, la libertad de cátedra, la autonomía, la investigación, la producción de cultura, arte y conocimiento sin condicionamientos extra académicos, entre otros, son redefinidos para poner a la universidad bajo la lógica de la globalización neoliberal, donde los preceptos obligados son una universidad pragmática y flexible en términos de formar para la solución de problemas específicos y de acuerdo con los requerimientos del mercado, una formación esencialmente técnica y que privilegie la investigación para las necesidades de la producción en el sector privado y que la producción cultural esté bajo el control de la “sociedad”, entendida ésta como quienes tienen el poder económico y quienes tienen el poder político.

Otro aspecto crucial es el de la *autonomía universitaria*, la cual viene siendo objeto de duros golpes, pues el “nuevo” contenido ideológico imperante la con-

sidera un concepto anacrónico, ya que riñe con los indicadores que determina el mercado; la posibilidad de autodeterminación de la universidad de producir conocimiento, investigación y extensión para la sociedad, es un elemento que se sale de los formatos que los mercados y el sector privado tienen para sus intereses y son una competencia indeseable para sus propósitos de acumulación de más capital, así la producción universitaria, sin el “embeleco” de la autonomía, ha de ser para atender las necesidades reales de la producción de bienes y servicios de empresarios y transnacionales.

Está quebrantada la autonomía administrativa subordinando las universidades a entes gubernamentales en materia financiera y académica (Ministerio de Hacienda, Departamento Nacional de Planeación y Ministerio de Educación, dependencias propias del poder ejecutivo) lo cual contraría, además del Artículo 69, el Artículo 113 de la Constitución Política que considera que las universidades públicas son organismos autónomos, carácter refrendado por la Corte Constitucional (Sentencia 220/97) y ratificado por el Consejo de Estado (Sentencia ACU-579, febrero 11/99).

Se está sometiendo a la universidad a mecanismos de rendición de cuentas y de información hacia los organismos reguladores de la educación superior y a otros entes del Estado, sometimientos que no están orientados propiamente a garantizar la calidad y la excelencia académica en términos de su función social, sino a verificar y evaluar, con sentido mercantilista, la eficiencia, la productividad de la gestión y el cumplimiento de la política y los objetivos de la autofinanciación.

Están borrando la noción que define la autonomía universitaria como la independencia de la universidad para determinar sus programas académicos, elaborar el presupuesto bajo parámetros mínimos que le garanticen su trabajo académico e investigativo, darse sus estatutos y regulaciones internas libre de la injerencia del Estado en el manejo académico y administrativo de la educación superior, correspondiéndole al Estado la financiación mientras la universidad administra independientemente, con transparencia, escrúpulo y pulcritud los recursos, rindiendo cuentas a la sociedad.

Mientras tanto se mantiene inalterable en cada universidad el esquema de dirección antidemocrático implantado por la Ley 30/92. Conserva la excesiva centralización de poderes en el rector, el cual es designado por el Consejo Superior, cuya composición efectiva es mayoritariamente de los agentes gubernamentales y externos, mientras que la representación de la comunidad universitaria constituye una minoría con muy pocas posibilidades de incidir

en las decisiones fundamentales.

De allí se deriva un cuarto tema grave: *se altera el para qué la universidad*, pues la docencia pasa a ser un instrumento que transmita información y acaso conocimientos con un fin determinado: ser funcionales a los reclamos del mercado; la investigación científica pasa a ser del ámbito exclusivo de las transnacionales, de modo que se investigue lo ellas solicitan y para lo que lo solicitan y la extensión es dejada al campo también del mercado y no forma parte de lo que la universidad haga o, en el mejor de los casos, la posible extensión debe de ser mediatizada por agentes del mercado y no en relación directa universidad-comunidad.

Todo lo anterior, para garantizar que la otra fase del proceso de desmonte de la universidad estatal y su privatización no tiene obstáculos: las *universidades por franquicia, corporativas o empresariales*.

En las franquicias la universidad rectora o núcleo (generalmente de países desarrollados) autoriza que programas —de cuestionables calidad— sean ofrecidos en universidades de otros países, en los cuales otorgan un título que en algo se diferencia del otorgado en el país de origen.

Los otros dos modelos de universidad suelen estar articulados a multinacionales, y en ellas la prioridad es la capacitación y formación de mano de obra calificada, de modo que la filosofía, lo social y en general el mundo de

Violaciones	Trabajadores	Profesores	Estudiantes	Total
Asesinatos	6	27	28	61
Amenazas	46	-	16	62
Desaparecidos	3	1	8	12
Exiliados	5	-	-	5
Hostigamientos	6	-	-	6
Allanamientos	6	-	11	17
Detenciones arbitrarias	6	-	35	41
Secuestros	-	-	5	5
Reseñas arbitrarias	-	-	-	4
Atentados	1	-	-	1
Heridos por la Policía	-	-	5	5
Total de violaciones	79	28	109	216

Fuente: Datos de la campaña “Para que la universidad viva”, Sintraunicol, mayo de 2004.

las humanidades poco o nada importan; todo lo anterior configura una formación universitaria de profesionales que requieren acceder a otros estudios para completar niveles de calidad o excelencia, debiendo llegar al mercado de los postgrados y las especializaciones, donde se les forma con lo que se le ha recortado al pregrado; así para ser competitivos, cada egresado debe asumir los posgrados los cuales tienen la condición de autofinanciación que, aun en la universidad pública colombiana, tienen precios de mercado, resultando costosos y excluyentes.

Ante ese panorama importantes sectores de la comunidad universitaria se han movilizado, han resistido y han asumido muy duras consecuencias, que se expresan de manera dramática en la *violación sistemática a los derechos humanos*; es así como trabajadores, estudiantes y profesores han sido desterrados, asesinados, desaparecidos, amenazados, sufrido atentados contra su integridad y la de sus familias.

Los datos levantados al año 2004 —faltando muchos casos por reportar por información insuficiente— son los siguientes:

De ahí que resulta imperativo para los estamentos el desarrollo de acciones y tareas que den al traste con semejante arremetida contra la comunidad universitaria, tal como se lo propone la Campaña *Para que la universidad viva en Colombia*.

REFERENCIAS

- GACEL-AVILA Jocelyne. *Internacionalización de la educación euperior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamentos*. México. 1999.
- LIBREROS Daniel. *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional. 2002.
- MÚNERA Leopoldo. *La reforma a la Educación Superior en América Latina. ¿Hacia dónde va la universidad pública?* Le Monde Diplomatique, edición 37, Bogotá.
- PUYANA Aura María y SERRANO Mariana. *Reforma o inercia en la universidad latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia, TM Editores. IEPRI. 2000.
- SINTRAUNICOL (Sindicato de Trabajadores Universitarios de Colombia). *Campaña para que la Universidad Viva en Colombia, 2004*. www.unicolca@yahoo.com Fecha de consulta: enero de 2005.

ESTANISLAO ZULETA Y EL DISCURSO AUTORITARIO

A PROPÓSITO DEL PRESIDENTE ÁLVARO URIBE VÉLEZ¹

*Federico Pérez Bonfante**

PRIMERA PARTE

LA PLURALIDAD Y EL DIÁLOGO COMO CONDICIÓN DE LA DEMOCRACIA Y SU PRESENCIA EN ZULETA

Haciendo un rastreo por las conferencias en las que Estanislao Zuleta trató el tema de la construcción de una sociedad democrática², transversalmente se encuentra con insistencia la exigencia de la pluralidad, no como un mal menor al que debemos resignarnos en razón a que inevitablemente pensamos y actuamos distinto (ZULETA 1998: 17 – 18 y 36) dadas nuestras historias y contextos particulares, sino como condición para el desarrollo del pensamiento y de la cultura de los pueblos. Será solo en el ejercicio del debate, de la confrontación, en la demostración de una tesis o en el reconocimiento de su invalidez dados los argumentos que la soportan, en el uso público de la razón, los modos como el pensamiento podrá emerger y tener posibilidades (ZULETA 1998: 111), nunca

* Director Cátedra Abierta Estanislao Zuleta. Universidad del Valle, Cali, Colombia. 2008.

¹ Conferencia preparada para el coloquio *El pensamiento filosófico y social de Estanislao Zuleta en la construcción de una agenda paz con justicia*. Universidad de la ciudad de Nueva York, Nueva York, febrero de 2008.

² Estoy haciendo referencia a varias de las conferencias consignadas en ZULETA 1998.

con la aspiración de llegar a verdades absolutas, sino a parcialidades elásticas a la luz de un momento histórico particular³.

El mismo Zuleta llega a estas conclusiones a partir de la confrontación, de la discusión entre otros, con un clásico al que le reconocía en la filosofía pero de quien tomaba distancia crítica en la política: Platón, dado que éste consideraba al pueblo como incapaz de comprender, y por lo tanto decidir, sobre los asuntos públicos de la sociedad. Oponía Zuleta a Platón el que, de un lado, la ilustración debe alcanzarla el pueblo mismo en el ejercicio de la participación de los asuntos públicos, por ello sostenía que “la democracia es la cátedra, *in vivo*, de la política para los pueblos” (ZULETA 1998: 15). De otro lado, planteaba que en política, a diferencia de en filosofía, no se trata sólo de racionalidad, sino además de intereses. Para ilustrar esta posición, Estanislao solía plantear el siguiente ejemplo (ZULETA 1998: 19 – 20):

Platón se preguntaba quién podía ser con legitimidad el capitán de un barco y respondía que el único que tenía una autoridad legítima para serlo es quien mejor conociera la navegación, los vientos, las mareas y las estrellas para guiarse. Cualquier otro, que no supiera nada de eso, aun cuando hubiera sido nombrado por la mayoría de la tripulación, o se hubiera tomado el barco por asalto, no tenía una autoridad legítima. Sólo el saber otorga la legitimidad.

A Platón se le olvida allí que en política no se trata solamente de lo verdadero y de lo falso, sino también de los intereses que se persiguen. Un capitán que sabe tanto de las mareas, de las estrellas y de los vientos, pero que además la particularidad de que quiere llevar el barco al puerto donde él y su familia hacen buenos negocios, y no donde la tripulación quiere ir, no constituye un poder legítimo.

Acto seguido Estanislao vinculaba a Habermans para contemporizar su crítica a Platón: “En los conflictos actuales, económicos y políticos, están en juego cuestiones de poder y de intereses, y no solamente de codificación, por eso Habermans critica con razón, cierta ideología técnico-científica que pretende quitar a los ciudadanos todo poder de decisión, con el pretexto de que los problemas son demasiado complejos para el nivel de preparación de los hombres

³ A este respecto recomiendo leer lo que señala Zuleta en la lección tres de *Lógica y crítica* (1996), *El tiempo del pensamiento*, p. 63, en la que hace referencia a la “duda metódica” propuesta por Descartes; o revisar lo que propone en *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos* (1998), conferencia *La democracia y la paz*, p. 22.

corrientes”. Esta posición desarrollada por Zuleta sobre la democracia entre la filosofía y la política es bastante próxima a la que desarrolló Hannah Arendt en relación con su lectura sobre *El mito de la caverna* de la cual nos da cuenta Miguel Abensour en su artículo *La lectura arendtiana del mito de la caverna – Contra la soberanía de la filosofía sobre la política*⁴.

En esta discusión Estanislao vinculaba a un moderno, Kant, del cual quisiera destacar un texto que el mismo Zuleta refería en no pocos momentos: *¿Qué es la ilustración?* Al respecto Estanislao planteaba en *Estado y sociedad* (ZULETA 1998: 38):

ya el viejo Kant decía con deliciosa ironía que los tutores de siempre, que tan bondadosamente han cargado sobre sus hombros la responsabilidad de pensar y decidir por sus pupilos, consideran un paso en extremo peligroso la emancipación de los pueblos, ya que estos carecen de la pericia necesaria y de la costumbre de dirigirse a sí mismos. Pero no hay que creer que el ciudadano debe estar ilustrado de antemano para tomar decisiones responsables; por el contrario, es la intervención en los asuntos públicos lo único que puede ilustrarlo.

No obstante, sabía Zuleta en relación con los liberales, que para la construcción de una sociedad democrática no sólo bastaba la letra de la democracia, sino que fundamentalmente debía existir una praxis de ésta fruto de las posibilidades para el ejercicio efectivo de los derechos (ZULETA 1998: 22, 45 – 46). Por ello prefería hablar de los derechos en tanto que sus posibilidades de materialización más allá de la expresión de éstos, o las no restricciones formales a los mismos

⁴ “Platón ignora, en la representación que propone de la condición humana, todo lo que pueda favorecer el nacimiento de la política, ignora las condiciones de posibilidad de la política, la palabra y la acción. Es, por tanto, a partir de una condición humana apolítica, o incluso impolítica, que Platón edifica su proyecto de filosofía política, al mismo tiempo gravemente hipotecado, en razón de esa carencia inicial. El filósofo, después de haber contemplado las ideas y la verdad suprema o la idea del Bien, desciende de nuevo a la caverna con el fin de codificar el comportamiento de sus habitantes, de someter su conducta a un conjunto de normas que vienen a imprimirse del exterior. El implícito de la filosofía política platónica, de acuerdo con la interpretación de Hannah Arendt, es doblemente problemático: de un lado, ella se construye a partir de esa carencia de política del comienzo, proponiendo una visión apolítica de la condición humana vinculada a una condición puramente social; del otro, es en función de esa nada del comienzo, de esa vacuidad, de esa falta de política, que el filósofo político echa mano de un conjunto normativo que proviene del exterior. Hay una relación necesaria entre ese grado cero de política y la exterioridad de la norma. Es porque hay esa carencia de política que el filósofo se vuelve hacia su exterior, hacia la filosofía, para imponer nuevos criterios a los asuntos humanos.” ABENSOUR Miguel (Marzo – junio 2007).

en las leyes, puesto que, insistía, no nacemos ni libres ni iguales frente a la vida (ZULETA 1998: 10). Una cita que bien podría dar cuenta de este planteamiento es aquella en la que Zuleta trae a colación una norma de Anatole France:

Anatole France decía en el siglo pasado que estaba “prohibido a ricos y a pobres dormir bajo los puentes”; desde luego, la prohibición sólo cobijaba a los pobres porque los ricos no tenían necesidad de llegar a esa situación extrema. Si no hay igualdad la ley se convierte en una burla. La igualdad ante la vida es algo que es necesario conquistar; es una tarea y una búsqueda que no se puede resolver por un decreto (ZULETA 1998: 46).

Zuleta incluso traslada esta noción de democracia al individuo, sosteniendo de manera muy próxima a sus planteamientos en *Elogio a la dificultad* (ZULETA 1985) que “El hombre, en el núcleo más íntimo de su ser, es un nudo de relaciones e intercambios. Intercambios lingüísticos, afectivos, sexuales, económicos; pero también, y en esto consiste su riqueza, un conjunto de diferencias y conflictos de visiones del mundo, de proyectos, de intereses”. Y vuelve a lo colectivo en el mismo fragmento sosteniendo que “cuando esta inevitable combinación de interdependencia y oposición desemboca en la guerra y la violencia, se ha producido el trágico fracaso de las más altas posibilidades humanas: el diálogo inteligente, si se trata de concepciones; la transacción, si se trata de intereses; y, en último caso, el reconocimiento de que el otro, por opuesta que sea su visión del mundo y del futuro a la nuestra, sigue siendo un hombre como nosotros” (ZULETA 1998: 35). De este modo Zuleta hace corresponder su comprensión sobre la democracia a la esfera individual y colectiva del ser humano.

Reconocía además Zuleta que para la construcción de una sociedad democrática la pluralidad implicaba y exigía el diálogo. Un diálogo racional, no fundado en el saber de una élite como lo pregonara Platón y sus sucesores, sino el que se construye en el seno de los intereses de una sociedad, en ‘el mundo de las sombras’, en el mundo de la política. Un diálogo fundado en el respeto, más no en la tolerancia; esto es, aplicando las tres grandes máximas del pensamiento racional kantiano: pensar por sí mismos, en el lugar del otro para reconocer sus planteamientos y discutirlos seriamente, y siendo consecuentes con las conclusiones a las cuales nos lleven los diálogos (ZULETA 1998: 109). Un diálogo para construir relaciones de equidad en la interlocución, de igualdad diría Zuleta. Significa esto partir del principio de que yo no tengo la verdad absoluta y que el otro no está de antemano equivocado (ZULETA 1998: 17). El diálogo como un lugar para la demostración, no para la seducción o para la intimidación, pues

no se trata de asumir al otro ni como inferior ni como superior respectivamente (ZULETA 1998: 19 – 20). Cuando son estos los roles que se asumen se anula la posibilidad de dialogar, podrá hablarse de sumisión o veneración, pero no de diálogo, y ello puede darse en las múltiples esferas de ejercicio del poder: en la familia, en la escuela, en la pareja, en el trabajo, en el partido o en la relación ciudadano-gobernante.

Pero el diálogo en la política ha de estar respaldado por una fuerza, no necesariamente violenta le decía a la insurgencia del M-19 (ZULETA 1998: 16), pero sí por una fuerza, pues se trata de definir asuntos públicos que marcan el devenir histórico de una sociedad en la que existen relaciones de explotación y dominación. Por ello sostenía Zuleta que, haciendo referencia a las dictaduras militares, “El diálogo respaldado por las masas tiene fuerza y resulta más decisivo que un poder armado porque no se le puede oponer las armas.” (ZULETA 1998: 16), ilustrando esta afirmación con lo ocurrido en España con Franco y lo sucedido en Argentina en la última mitad del siglo XX.

Lo que he intentado mostrar en estas primeras líneas es que el gran legado de Estanislao Zuleta sólo fue posible de ser construido en su afortunada apuesta de entrar en tensión y angustia con otros y consigo mismo, en la conversación y en la lectura. Que fueron las nutridas polifonías como pluralidades conflictivas los lugares para la emergencia del pensamiento del maestro Estanislao Zuleta, por ello su insistencia en la promoción de la pluralidad en una sociedad que aspire o que se defina democrática. Todo ello para destacar que, en el ánimo de la construcción de una sociedad democrática se hace necesario no sólo reconocer la pluralidad, sino además promoverla; que el diálogo es garantía de la pluralidad, y que sólo de este modo podremos contribuir de manera significativa al desarrollo del pensamiento y a la creación de cultura. Lo contrario, la afortunadamente fracasada pretensión de unanimidad, la negación del diálogo, será el otoño del pensamiento. De ello nos ocuparemos hacia adelante, explorando críticamente uno de los pronunciamientos del presidente Álvaro Uribe Vélez a la luz de los planteamientos de Estanislao sobre el discurso autoritario.

SEGUNDA PARTE

APROXIMACIONES AL DISCURSO AUTORITARIO

En *El respeto en la comunicación* (ZULETA: 1998), Estanislao aborda de manera directa el asunto de la construcción de una cultura del respeto y de la

reciprocidad que se oponga decididamente a una cultura autoritaria y de la imposición, o de la violencia. Reconoce Zuleta que desentrañar la cultura de la violencia y comprometerse con la cultura del respeto no es sencillo, pero que, en todo caso, el asunto pasa por indagar el discurso (ZULETA 1998: 59). A mi entender, se trata además por desplegar un otro discurso que dé cuenta de una resignificación de las relaciones que establecemos en nuestras prácticas sociales, incluidas las prácticas discursivas.

Estanislao apela a Jakobson para dar cuenta de los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación y así poder desarrollar análisis que demuestren la inscripción de discursos en una u otra cultura. Destaca e insiste Zuleta, para este efecto, en la relación que se establece entre dos de los elementos: el emisor y el destinatario. Considerando el sentido que Zuleta le da a estos actores del intercambio discursivo a lo largo de la conferencia, contemporizaría y precisaría los términos de emisor como *locutor*, el de destinatario como *interlocutor*, y el de referente, reconocido por Jakobson en su modelo pero dejado a un lado por Zuleta, lo llamaría *el tercero o la voz ajena*, involucrando este último en la relación que destaca Estanislao. Todo esto ya no a la luz de los planteamientos de Jakobson, sino en el marco de la dimensión dialógica del lenguaje propuesta por Voloshinov (1992) y en la perspectiva intersubjetiva del proceso de comunicación desarrollada por María Cristina Martínez (2005), en la que se retoma, entre otros, al mismo Bajtín (Voloshinov), al igual que lo hace Zuleta en la conferencia *El respeto en la comunicación*, e integrando a Perelman, Toulmin y a Eemeren para el caso de la intersubjetividad del proceso de comunicación⁵. Dentro de esta dimensión y perspectiva, esta autora sostiene: “El enunciado es, entonces, el espacio discursivo, el ‘terreno común’ donde se construyen puntos de vista diversos, relaciones jerárquicas simétricas o asimétricas, grados de proximidad o de lejanía entre los protagonistas; es también el lugar donde se construyen apreciaciones que convocan igualmente niveles de jerarquía y grados de cercanía en relación con la palabra ajena o el acontecimiento referido. La manera como estas relaciones se construyen en el enunciado dará cuenta

⁵ “La dimensión dialógica del lenguaje se evidencia en la dinámica enunciativa que se construye en el discurso. Una dinámica basada en la manera como los participantes de una situación de enunciación concreta se relacionan entre sí. [...] El enunciado es la toma en cuenta del locutor y del interlocutor, en relación con una opinión, un acontecimiento o las palabras de otro. Son tres las pruebas de la situación de enunciación: en la construcción de un enunciado se muestran las intensiones de un locutor, pero también se evidencia la relación de éste con la respuesta activa del interlocutor y, de manera simultánea, su relación con lo enunciado, es decir, con las palabras de otro, o con un acontecimiento”. MARTINEZ (2005: 73 – 75).

del tono social fundamental que adopte el discurso” (MARTÍNEZ 2003: 75).

En síntesis, a la hora de explorar un discurso para determinar si atiende a una cultura del respeto o, por el contrario, de la violencia, como es el caso de este artículo, entre otros elementos resulta imprescindible considerar las relaciones que se establecen entre el *locutor*, *el interlocutor* y *el tercero* o *la voz ajena* en la unidad de análisis del discurso que es el enunciando.

Afirma Zuleta que en el discurso que se inscribe en una cultura de la violencia, se anula una de las condiciones propias del diálogo como es la reciprocidad, dado que la relación que establece *el locutor* con *el interlocutor* y con *la voz ajena* se caracteriza por la dominación. Sostiene por ello que “Cuando uno trata a un hombre como un inferior, no trata de demostrarle sino que lo amenaza, lo intimida o lo obliga; cuando lo trata como a un superior no trata de demostrarle tampoco, sino que le suplica o lo seduce. Solo se le demuestra a un igual” (ZULETA 1998: 63).

De acuerdo con Martínez (2005), es posible observar tres tipos de tonalidades que dan cuenta de las relaciones establecidas entre los participantes en la situación de comunicación expresados en el enunciado a través de la dinámica enunciativa. Denomina tonalidad intencional a la establecida desde la perspectiva del *yo* hacia sí mismo, tonalidad predictiva a la que se construye desde la perspectiva del *yo* hacia el *tú*, y apreciativa a la que se desarrolla desde el *yo* hacia el *tema*, tonalidades que se materializan a partir de actos discursivos con orientaciones sociales particulares en el marco de una situación de comunicación⁶. En el caso de asumir al otro como un inferior, coincide Martínez y

⁶ “En relación con la tonalidad Intencional encontramos actos de poder –declaraciones, afirmaciones, planteamientos, suposiciones, constataciones, promesas, reclamos, advertencias, exigencias, rechazos y cuestionamientos- que permiten construir la identidad discursiva del Enunciador con respecto a los otros dos participantes (Enunciario y Enunciado o Voz ajena) pero enfatizando en la intencionalidad del Enunciador, en su punto de vista.

En relación con la Predictiva encontramos actos donde se presenta al Enunciario bien sea como aliado o testigo, enemigo o intruso, o bien como alguien con quien se establece una proximidad jerárquica (relación simétrica o asimétrica). Aquí aparecen los actos directivos que regulan la conducta del otro –recomendación, consejo, solicitud, orden o interpelación; aprobación, autorización- o, incluso, actos apelativos, como la amenaza, la amonestación, la provocación.

En relación con la tonalidad Apreciativa, encontramos actos que presentan, igualmente, al otro como aliado, testigo, enemigo o intruso; pero, sobre todo, identificamos aquello que se aprecia o se respeta, se le tiene consideración o, por el contrario, se le presenta con desobligación, irrespeto o indiferencia. Aparecen, entonces, actos expresivos que manifiestan condolencias, congratulación. Se presenta la voz ajena con aprecio o respeto. Se manifiesta alegría, o enfado con el acontecimiento. O, al contrario, se minimiza, ironiza, rebaja, critica o se denuncia”. En: MARTÍNEZ (2005: 95 - 97)

Zuleta en el tipo de actos discursivos o actos de habla: se amenaza, se insulta, se atemoriza, y actos de la misma familia semántico-pragmática. En cambio, afirma Zuleta, en el discurso de la cultura del respeto, la relación entre *locutor* e *interlocutor*, agregaría que en ésta además con *lo referido* cuando sea el caso de una *voz ajena*, se permiten las condiciones para las mutuas interpelaciones.

Por ello sostiene que en este tipo de discurso al otro se le dan “todas las posibilidades de objetar y disentir. [...] al otro se le dan todas las condiciones para que responda y desarrolle su tesis en contra de lo que sostiene el emisor” (ZULETA 1998: 63). Finalmente frente a la relación que vengo tratando, afirma Estanislao que “[...] cualquier referente se puede volver dogmático según la manera como el emisor trate al destinatario” (ZULETA 1998: 64).

En términos más concretos en relación con los recursos lingüísticos a los que apelan los hablantes, manifiesta Zuleta: “Es posible analizar en detalle un cierto discurso y encontrar que ya en las características de su código de lenguaje (el tipo de adjetivación, los sustantivos usados) se está descalificando al otro totalmente. La frase: “Ese es un personaje al que no vale la pena dirigirse”, contiene una autoreferencia que liquida de antemano cualquier discusión: “Nosotros, —los emisores— somos honestos y por lo tanto lo que hacemos lo hacemos bien. Aquellos son deshonestos y todo lo que hacen lo hacen mal.” (ZULETA 1998: 64). Van Dijk (2003: 122) nombra la autoreferencia que lleva a presentar al *otro* en términos de malo y que autorepresenta al *locutor* como bueno, para efectos de un estudio desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), como *polarización*, *categorización nosotros-ellos*. A mi entender, esta es una macroestrategia que se materializa a través del uso de, entre otras posibilidades, las estrategias que el mismo van Dijk (2003: 123 - 124) da en llamar *autopresentación positiva* y *presentación negativa de los demás*.

A su vez, estas estrategias tienen lugar a partir del despliegue de recursos específicos como la *lexicalización* (Zuleta diría adjetivación), la *generalización*, la *categorización*, la *autoglorificación de la nación*, la *dramatización*, la *hipérbole*, la *repetición*, el *victimismo*, entre otras categorías propuestas por este autor⁷.

Dicho lo anterior, el discurso autoritario está matizado, como ya lo he referenciado, por cierto modo particular como el *locutor* establece la relación con el *interlocutor* y con la *voz ajena*. Pero además Zuleta deja ver en *El respeto en la comunicación* (ZULETA: 1998) que en este tipo de discurso de la

⁷ Para una comprensión en detalle del conjunto de categorías recomiendo leer a van Dijk (2003) a partir de la página 96 a la 127.

cultura de la violencia hace presencia el dogmatismo y el maniqueísmo, entre otros elementos que incorporaré al análisis. Así mismo, en *La democracia y la paz* (ZULETA: 1998) Estanislao aporta un matiz adicional de este tipo de discurso: el mesianismo; matices todos estos que se actualizan a través de las estrategias y los recursos discursivos ya señalados. Son entonces, entre otros, tres los elementos que interrelacionados configuran el discurso autoritario y que determinan la relación entre los sujetos discursivos que se hacen presentes en el enunciado; discurso que anula el diálogo, convoca al unanimismo y con el cual se amenaza la democracia en el entendido de Estanislao Zuleta. Puntualizaré ahora muy brevemente estos tres elementos (el dogmatismo, el maniqueísmo y el mesianismo) que Zuleta desarrolla en extenso en varias de sus conferencias sobre la democracia y los derechos humanos y que podrán observarse al momento del análisis.

LA PLURALIDAD, EL DOGMATISMO Y EL MANIQUEÍSMO

Aprender a amar la pluralidad es algo realmente difícil. Estamos acostumbrados a creer en nuestra idea como la única verdadera, no cuestionable ni enriquecible; a declarar herejes, revisionistas o cualquier otra cosa al que difiera de nuestra idea, a pensar en término de buenos y malos [...].

(ZULETA 1998: 18)

EL DISCURSO AUTORITARIO: DOGMATISMO, MANIQUEÍSMO Y MESIANISMO

En los desarrollos que Estanislao hace al respecto, puede observarse que estos elementos coexisten y dan forma al discurso autoritario. Una de las maneras de comprender la relación que tiene lugar tanto en el discurso como en otras prácticas sociales, es que la declaración de que el mundo está dividido entre buenos y malos (maniqueísmo) le subyace una postura dogmática (posesión de la verdad), la cual lleva, al tiempo, a creerse en razón a la fe (religiosa, política, académica, etc.) que los buenos son los llamados a salvar al mundo de que caiga en las manos de los malos (mesianismo).

Afirma Zuleta:

Una característica muy frecuente del discurso autoritario consiste en que el emisor no puede siquiera imaginar que alguien piense distinto a él. Tertuliano, aquel emperador que se convirtió al cristianismo, decía: “Todos los que no piensen como nosotros están locos. (ZULETA 1998: 64).

No se trata pues de la razón que se construye en virtud a una relación dialógica, recíproca, sino a la imposición de la verdad. Puntualiza Zuleta: “Para que exista diálogo tenemos que partir de la hipótesis, como principio de un diálogo efectivo, de que no tenemos toda la verdad. (ZULETA 1998: 17).

Como ya lo he referido, el diálogo es para Zuleta fundamental en la búsqueda de una sociedad inspirada en los fundamentos de los derechos humanos, una sociedad que se oponga decididamente a la cultura del terror, lo cual pasa no solamente por rechazar el ejercicio físico de la violencia, sino principalmente por combatir la legitimación de dicha violencia a la luz de posiciones dogmáticas veladas. Por ello insiste en el diálogo y alerta sobre las trágicas consecuencias de su anulación en el marco de una sociedad bajo el dominio del oscurantismo, en este caso, político:

Es indispensable salir del maniqueísmo de los que tienen la verdad absoluta y por lo tanto no pueden dialogar, porque si yo estoy en posesión de la verdad, no hay diálogo posible. (...) Nadie se va a volver patriota porque lo pongan a cantar cuatro veces al día el himno nacional o le organicen rituales con una bandera, si al mismo tiempo le enseñan un maniqueísmo que establece una división entre unos que están a favor de nuestras grandes tradiciones, de nuestra identidad nacional; y otros que nos la quieren arrebatarse en un complot subversivo, que están en contra y que hay que acabar como sea. (ZULETA 1998: 26 – 27).

Una sociedad que admita el dogmatismo y el maniqueísmo como los modos de relacionarse y de definir lo público llega, necesariamente, a incorporar el mesianismo como requisito de sus gobernantes, por ello señalaba Estanislao: “[...] es triste observar la incapacidad que existe en los pueblos de organizar una esperanza, una esperanza razonable, que se traduzca en una fuerza creciente, y no en el delirio de que va a llegar alguien y se va transformar el mundo” (ZULETA 1998: 21). Por supuesto, existirán, muy animados, quienes estén dispuestos al *sacrificio* de pensar por los otros para que el rebaño, que con tanta filigrana y tiempo han logrado para sí, no supere la *minoría de edad* (ZULETA 1998: 111).

ENTRADA EN MATERIA

En el 2003, al cumplirse el primer año de la administración Uribe Vélez, el PNUD de un lado, y del otro la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, la que agrupa a ochenta organizaciones de Derechos Humanos del país, presentaron públicamente sus respectivos balances de la gestión del presidente Uribe Vélez. El PNUD nombró su informe *El conflicto*:

callejón con salida (2003). En éste, el PNUD exhortaba al gobierno, a las insurgencias y a la sociedad colombiana para que insistieran en la salida negociada al conflicto armado, dado el incremento y la degradación de la guerra, y que no se vislumbraba superación del conflicto por esta ruta. Especial llamado hacía al gobierno para que rectificara su política de seguridad, en razón a que ésta jugaba de manera significativa en dicho incremento y degradación.

A su vez, la Plataforma llamó a su informe *El embrujo autoritario* (2003). En este se denunciaban los excesos y las sistemáticas violaciones a los Derechos Humanos a las que conducía la implementación de política de seguridad del gobierno, violaciones tales como ejecuciones extrajudiciales a líderes campesinos, sindicales e indígenas a manos de las Fuerzas Armadas; detenciones arbitrarias, restricciones militares a las poblaciones, desconocimiento de las autoridades civiles, entre otros tipos de crímenes de lesa humanidad y atentados contra la vida civil y democrática.

Frente a estos informes, el presidente Uribe Vélez optó, en términos de Estanislao Zuleta, por la no democracia, optó por la descalificación de la pluralidad, por la anulación del diálogo, como lo veremos en breve. En síntesis, optó por el autoritarismo, que es atentar contra la libertad de pensamiento y de expresión, primero de los derechos del ser humano al entender de Estanislao Zuleta (1998: 45).

El presidente decide hacer referencia a los informes a través de un discurso (URIBE 2003)⁸ en el marco de la ceremonia de traslado de mando de la Fuerza Aérea Colombiana; esto es, sin posibilidad de interpelación, frente a un auditorio militar, homogéneo, legalmente no deliberativo y subordinado al presidente. En su pronunciamiento denomina, de acuerdo al diario oficialista *El Mundo* (2003), “teóricos de los derechos humanos” a quienes formularon el informe del PNUD, y “escritores y politiqueros al servicio del terrorismo” a quienes elaboraron el informe de la Plataforma.

En adelante citaré algunos de los fragmentos del pronunciamiento del presidente Álvaro Uribe Vélez a manera de ejemplos demostrativos de lo que ocurre a lo largo del discurso, y realizaré algunos comentarios convocando lo planteado por Zuleta en varias de sus conferencias. Dichos comentarios darán lugar luego a la presentación de algunas conclusiones que puedan animar posteriores consideraciones y exploraciones de las posibilidades para contribuir a una sociedad que tome distancia de la cultura de la violencia.

⁸ Todos los fragmentos que hacia delante se presenten en la voz del presidente Álvaro Uribe Vélez corresponden a este discurso.

DOGMATISMO

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

Algunas personas, del grupo de teóricos que respeto, dicen que esta es una guerra de perdedores. Están equivocados. Perdió la Nación cuando, al amparo de las teorías y de las actitudes débiles, se entregó al territorio y se entregaron las instituciones para que avanzara el terrorismo.

Discrepamos de esas voces críticas. Las respetamos. Y le advertimos a Colombia que no podemos caer en esas tentaciones de debilidad, porque toda debilidad que nosotros mostremos es un motivo de fortaleza para el terrorismo.

El presidente está haciendo referencia a quienes formularon el informe del PNUD *El conflicto: callejón con salida*, a quienes califica de débiles y equivocados, adjetivación en palabras de Zuleta (lexicalización para van Dijk) que juega en la estrategia de *presentación negativa de los otros*, la cual implica la autopresentación positiva de *nosotros* como *los fuertes y quienes tenemos la verdad*, expresión ésta que refleja y convoca al dogmatismo. Observemos los siguientes fragmentos:

No hay debilidad para asustarse al sonar de la primera crítica. Aquí hay firmeza para reiterar la voluntad de derrotar el terrorismo [...].

Para nosotros los resueltos a derrotar el terrorismo, un año es apenas el período de calentamiento de una batalla que vamos a llevar hasta el final para derrotar el terrorismo.

Se contribuye, de este modo, en la macroestrategia de *polarización categorización nosotros-ellos*, que no es nada distinto a lo que Zuleta llama maniqueísmo.

Ahondemos sobre las implicaciones del uso de la noción debilidad. Es claro que el *locutor* atribuye esta noción a la posición política de “los teóricos de los derechos humanos” de cara al conflicto armado interno que se presume asumen y defienden quienes formularon este informe, posición a la que reacciona el *locutor* en términos de la imagen de enunciador que pretende para sí. Es necesario decir esto para poder mostrar que el *locutor*, además de lexicalizar contra este sector, lo relaciona a través de la noción de debilidad con un sector de la sociedad colombiana al cual el locutor le merece la calificación reiterada

(*repetición*) de “la pesadilla del terrorismo”. Afirma el locutor que “al amparo de las teorías y de las actitudes débiles, se entregó al territorio y se entregaron las instituciones para que avanzara el terrorismo.” Interesante el uso del conector de causa-consecuencia *para*, dado que implica un *propósito premeditado*, en este caso, el que se fortalecieran las FARC alentados y legitimados por este sector de derechos humanos.

Establece nuevamente esta relación más adelante a través del recurso de la *contraposición* en la cual el *locutor* señala que de atender lo dicho en el informe, “nos haría perder lo que hemos construido en opinión pública, nos haría devolverle al terrorismo los pedazos de la patria que hemos recuperado para bien de nuestras instituciones en el último año”, lo que supone, como queda explicado en la anterior relación, el fortalecimiento del grupo insurgente.

En síntesis, aunque el *locutor* no se atreve a afirmar directamente una relación entre quienes formularon el informe y la insurgencia de las FARC, si se los relaciona en el discurso del presidente y se pretende esta relación en la cognición social de los colombianos, especialmente cuando directamente se dirige al electorado en los siguientes términos: “le advertimos a Colombia que no podemos caer en esas tentaciones de debilidad, porque toda debilidad que nosotros mostremos es un motivo de fortaleza para el terrorismo.” En términos de Martínez (2005) lo que se está construyendo es una relación de *simetría* entre quienes formularon el informe y las FARC – EP; al tiempo que una *asimetría* entre los colombianos (entre los que cabe el gobierno y las Fuerzas Militares) y los anteriores; todo esto atribuyendo cargas semánticas en oposición al *nosotros* y al *ellos*.

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

Y observo también escritores y politiqueros que finalmente le sirven al terrorismo y que se escudan cobardemente en la bandera de los derechos humanos. Les da miedo confesar sus aspiraciones políticas y entonces tienen que esconderse detrás de la bandera de los derechos humanos.

Y (hay) unos traficantes de Derechos Humanos que se deberían quitar de una vez por todas su careta, aparecer con sus ideas políticas y dejar esa cobardía de esconder sus ideas políticas detrás de los Derechos Humanos.

Ellos saben que su única arma es la calumnia que hipócritamente se esconde detrás de los derechos humanos.

Estos profetas del desastre, que no ven luces sino cuando el terrorismo es campeón [...].

En *Estado y sociedad*, Estanislao (1998: 36) plantea: “El pluralismo [...] es la afirmación y la promoción de las diferencias como el único territorio del pensamiento, mientras que la unanimidad es su muerte. Pero el debate, a su turno, para que sea real y fecundo tiene como prerequisite el reconocimiento del otro, diferente o adversario, como destinatario válido de una argumentación. Si se comienza por descalificar de antemano toda objeción posible a nuestras tesis como simple producto de la mala fe, de la incomprensión, o como expresión de intereses inconfesables, se puede, sin duda, hacer una diatriba, despreciar o insultar, pero ya no se puede debatir.”

De acuerdo con el periódico *El Mundo*, en estos fragmentos el presidente está haciendo referencia a quienes formularon el informe *El embrujo autoritario*, a quienes además de descalificar (*lexicalización*) y de establecer relación simétrica con las FARC, al igual que lo hiciera con el informe del PNUD de manera indirecta, las críticas que plantean son fruto de intereses inconfesables, en términos de Zuleta. Sin duda se los desprecia y se los insulta, *actos de habla* (SEARLE 1983) que niegan las posibilidades para el diálogo así como violentan la pluralidad.

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

[...] con la ayuda de Dios, nada nos detendrá en el camino de detener y derrotar el terrorismo.

En *La democracia y la paz* Estanislao (1998: 19) plantea: “Si Uds. Están en desacuerdo conmigo estarán en desacuerdo con Dios. Esta idea parece muy grotesca pero la desgracia del asunto es que funciona”.

El presidente Uribe vincula en este fragmento a Dios como auxiliador de la política de seguridad para derrotar al terrorismo. Esto constituye la muerte de cualquier diálogo y es una demostración más de dogmatismo. Se implica que quien formule críticas a la política de seguridad del presidente Uribe Vélez estará criticando a Dios, y en tanto que Dios es la verdad, el camino y la vida, los críticos serán los respectivos herejes. Vale la pena preguntarnos por la perlocución, o la respuesta de los colombianos a este tipo de afirmaciones considerando la configuración religiosa de la cognición social en nuestro país.

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

Quiero expresar, en nombre de toda la Nación [...].

Los colombianos recibimos con respeto las voces de este grupo de teóricos, pero no las compartimos.

A este respecto Estanislao (1998: 11) plantea en *La democracia y la paz* que “[...] si el único que puede hablar es el Estado, que ‘solo escucha su propia voz y que además pretende que esa voz es la voz del pueblo’, como decía Marx, entonces desde luego, no hay derecho de libre expresión”.

Quisiera destacar el segundo de los fragmentos citados. En términos de van Dijk (2003) se trata de la categoría *generalización*, la que estimo excluye y descalifica, toda vez que hace ver a quienes han formulado el informe *El conflicto: callejón con salida* como no colombianos, o peor, como apátridas, procurando una tensión ya no solo entre el presidente y quienes formularon el informe, sino entre todos los colombianos y los últimos. Al mismo tiempo, el presidente *secuestra* la voz de los colombianos haciendo un uso estratégico de la tercera persona del plural (CHILTON y SCHAFFNER 2000), imponiendo valoraciones y actitudes del grupo que representa el *locutor* (esquemas particulares) en la cognición social de los colombianos. En síntesis, el presente Uribe pretende hablar en nombre de todos, con lo que se niega la pluralidad, la libertad de expresión y con ello se pretende imponer el unanimismo.

MANIQUEÍSMO

Estamos acostumbrados a creer en nuestra idea como la única verdadera, no cuestionable ni enriquecible [...] a pensar en términos de buenos y malos [...].
(Zuleta 1998: 18)

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

Esta política es Democrática para que sea sostenible. Su sostenibilidad depende de su eficacia y de su transparencia. Si esta política la hacemos con transparencia, con buena fe, con patriotismo, la opinión pública siempre nos acompañará, no obstante las voces que tratan de desorientarla.

En *La prosa dogmática* Estanislao (1998: 71) plantea que en el interés, consciente o no de establecer una relación *nosotros-ellos* dogmática y maniquea, se

debe “[...] marcar lo más nítidamente posible la frontera que separa un interior bueno, protector, de un exterior malo, amenazador [...]”.

Queda claro entonces que para el presidente Uribe Vélez quienes han formulado las críticas a su política de seguridad no tienen por objeto plantear reparos a esta política en sí misma, sino que van tras el perverso propósito de desorientar a la opinión pública, planteando la tensión ya no entre él y/o la política de seguridad, sino entre los colombianos y *ellos*, marginándose estratégicamente. Al mismo tiempo, el presidente se muestra como actor antagónico de *los malos*, empleando y autoasociándose para ello los términos *transparencia*, *buena fe* y *patriotismo*. Así mismo impone una relación simétrica entre los colombianos, el gobierno y las Fuerzas Armadas. En conclusión, se marca una nítida frontera entre un interior bueno, en el que caben los colombianos, el gobierno y las fuerzas militares, y un exterior malo. En términos de van Dijk (2003) este fenómeno discursivo se entiende como *categorización*, el cual contribuye a desarrollar las macroestrategias semánticas de *autopresentación positiva* y *presentación negativa de los otros*.

En *La democracia y la paz* Estanislao (1998: 26) nuevamente plantea que “Es indispensable salir del maniqueísmo de los que tienen la verdad absoluta y por lo tanto no pueden dialogar [...]” Completaría esta consideración añadiendo, a la luz de los planteamientos sobre los actos de habla desde Martínez (2005), que en razón de la incapacidad de dialogar, se recurre a la amenaza, a la intimidación. Obsérvense los siguientes fragmentos del pronunciamiento presidencial, refiriéndose en estos casos a quienes formularon el informe *El embrujo autoritario*:

Estos señores pueden saber que aquella determinación de derrotar al terrorismo y a sus secuaces, que una de nuestras decisiones políticas es aislar el terrorismo y que para aislarlo vamos a capturar a todos aquellos que delinquen por complicidad o por ocultamiento.

¿Qué ha hecho este Gobierno? [...] buscar en una acción de aislamiento de los terroristas que se pueda capturar a todos sus secuaces y auxiliadores.

Aquí hay una política con una estrategia. Y en uno de sus puntos esa estrategia ordena aislar a los terroristas, capturando limpiamente a todos sus auxiliadores.

Otros fragmentos del enunciado donde se pone de manifiesto el maniqueísmo a través de la comparación, la categorización, la lexicalización, entre otras categorías (van Dijk, 2003) son:

Mientras para el Gobierno y la Fuerza Pública los derechos humanos son un compromiso de todos los días, para otros sectores los derechos humanos son una bandera política de ciertas ocasiones.

Y tienen los recursos para publicar libros y mancillar la honra de nuestros generales y de los colombianos que batallamos contra el terrorismo, y no tienen vergüenza ni pudor y engañan a la opinión internacional con libros sin fuentes serias.

Para estos críticos, un año es todo. Para nosotros los resueltos a derrotar el terrorismo, un año es apenas el período de calentamiento de una batalla que vamos a llevar hasta el final para derrotar el terrorismo.

A continuación presento algunos fragmentos que dan cuenta del mesianismo.

El presidente Álvaro Uribe Vélez:

¿Por qué no les preguntaron hace un año, antes de mi posesión, a los empresarios si querían invertir para que hubieran recibido un no rotundo? ¿Por qué no les preguntaron hace un año a los estudiantes si querían irse definitivamente de Colombia para jamás regresar y hubieran recibido un sí rotundo? ¿Por qué no le preguntaron a los obreros si en esas condiciones de terrorismo ellos avisaban la posibilidad de encontrar empleo en Colombia y habrían recibido como respuesta un no rotundo?

Y frente a esta crítica, ¿qué si la atendiéramos? Nos haría perder lo que hemos hecho en un año. Nos haría perder lo que hemos construido en opinión pública, nos haría devolverle al terrorismo los pedazos de la Patria que hemos recuperado para bien de nuestras instituciones en el último año.

En *La democracia y la paz* Estanislao (1998: 21) plantea: “[...] es triste observar la incapacidad que existe en los pueblos de organizar una esperanza, una esperanza razonable, que se traduzca en una fuerza creciente, y no en el delirio de que va a llegar alguien y se va a transformar el mundo”.

Si bien es cierto que Zuleta dirige su atención hacia los pueblos y no hacia sus gobernantes, estimo que puede redireccionarse la mirada sobre los segundos. En este caso se observa como el presidente Uribe Vélez hace un corte en la historia del país: antes de y después de él, lo que sin duda contribuye a una autorepresentación de salvador, autorepresentación que lesiona la construcción de un proceso de nación que apele a la búsqueda colectiva de las soluciones que demanda la misma población.

CONCLUSIONES

Con esta exploración al discurso del presidente Álvaro Uribe Vélez puede concluirse que el pronunciamiento da cuenta de un gobernante autoritario a la luz de los planteamientos de Estanislao Zuleta, autoritarismo que matiza posturas dogmáticas, maniqueas y mesiánicas. Dado esto, podría afirmarse que el presidente Álvaro Uribe Vélez es un obstáculo para el pensamiento, toda vez que invoca al unanimismo y a la polarización, fenómenos políticos cercanos al cristianismo de la edad media, posible de actualizarse en la siguiente expresión en relación con el presidente Uribe Vélez: *Quien esté conmigo es patriota y además está con Dios; quien este en mi contra está con el terrorismo, que sería lo mismo que decir que está con el demonio.*

Lo peligroso del avance y profundización de esta tendencia autoritaria es la construcción de un Estado débil (ZULETA 1998: 40): “El Estado realmente fuerte es el Estado en el que el ciudadano no tiene miedo ni de pensar por sí mismo, ni de expresarlo, ni de organizarse para buscar las transformaciones que considere necesarias o ventajosas y para luchar contra la injusticia, sea ella oficial o privada.”

Hoy en Colombia, en relación al conflicto armado, literalmente da miedo expresar públicamente un pensamiento sobre el conflicto armado interno al margen del oficial; los medios y el presidente Uribe Vélez *piensan por* los ciudadanos, violando la tesis kantiana sobre la democracia liberal (ZULETA 1998: 111), manufacturan consensos, prueba de ello fue la marcha celebrada el pasado 4 de febrero de 2008 donde quien no marchara era visto como aliado de lo que se ha dado en llamar terrorismo, marcha en la que cual el eslogan era una exclusión violenta: *Colombia soy yo*. Hemos de reconocer que *no somos un país maduro para el conflicto, no maduro para la paz.*

Queda en cuestión la legitimidad del gobierno y se pone de manifiesto el abuso de poder en tanto que “El que tiene en sus manos un poder que carece de todo control tiende al abuso del poder. Por ello es necesario un control del poder político y del poder del Estado que pueda ser ejercido por aquellos sobre quienes se ejerce ese poder.” (ZULETA 1998: 15).

El ejercicio de control que se refleja en los informes es más que desconocido por el presidente Uribe Vélez; es descalificado, estigmatizado y convoca al rechazo de toda la población colombiana, antes que otras posibilidades, como convocar a un debate público con los autores de los mismos, de cara a un auditorio civil, no homogéneo ni subordinado como lo es un auditorio militar, para confrontar desde el diálogo racional, como lo sugiere Zuleta, los informes. En

pocas palabras, para *hacer uso público de la razón*, condición de una sociedad democrática según Estanislao.

Zuleta nos recuerda que “Cualquier forma de poder si no está controlada por aquellos sobre quienes se ejerce, si es un poder que no es objetable, ni discutible, ni disputable, ni destituyente tiende inmediatamente al abuso del poder... Un poder para que sea legítimo tiene que ser disputable, discutible y sustituible.” (ZULETA 1998: 15) No obstante, el presidente no admite objeciones ni discusiones a su ejercicio de poder, solo correspondencias que han sido delicadamente manufacturadas discursivamente. Pero adicional, al margen de discurso analizado, aunque guardando relación, podría afirmarse que además procura ser un gobierno no disputable ni sustituible. De un lado, reformó con muchos cuestionamientos la Constitución en la búsqueda de hacerse reelegir; ahora uno de los partidos de la coalición en el Congreso abandera otra reforma constitucional para que el mandato se extienda hasta el 2014. Del otro, recientemente afirmó que sin él a la cabeza del país, Colombia entraría en una hecatombe. Probablemente sea una hecatombe la que de lugar a la superación del autoritarismo para que se abra paso una democracia en Colombia.

REFERENCIAS

- ABENSOUR, Miguel. (2007). *La lectura arendtiana del mito de la caverna – Contra la soberanía de la filosofía sobre la política*. En *Revista Al margen No. 21 – 22*. Bogotá, Colombia. Marzo-junio .
- HILTON Paul y SCHAFFNER Christina, en van Dijk Teun. (2000). Comp. *El discurso como interacción social*. Capítulo 8, *Discurso y política*. Gredos, Barcelona, España.
- MARTINEZ, María C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Periódico El Mundo, *El presidente Uribe y sus críticos*. Septiembre 11 de 2003, en <http://indh.pnud.org.co/articulo.plx?id=49&t=informePrensa>. Consultado en noviembre de 2004.
- PLATAFORMA COLOMBIANA DE DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA Y DESARROLLO. (2003). *El embrujo autoritario. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Ediciones Antropos, Bogotá, Colombia.
- PNUD (2003). *El conflicto: callejón con salida*. Tomado de <http://indh.pnud.org.co/pagina.plx?pg=descargaInforme2003&mplat=11> Consultado en enero de 2004.
- SEARLE John. (1983). *¿Qué es un acto de habla?* En: *Lenguaje y sociedad*. Universidad del Valle, Centro de Traducciones, Cali, Colombia.
- URIBE V. Álvaro. *Discurso de traslado de mando de la Fuerza Aérea Colombiana*. Tomado de <http://colombia.indymedia.org/news/2003/09/5644.php> Consultado en octubre de 2003.



Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co