



El ethos de la universidad

Guillermo Hoyos Vásquez

Artículo 30 de la ley 30 de 1992 (Reforma de la Educación Superior): "Es propio de las instituciones de Educación Superior la búsqueda de la verdad".

"Una vida dedicada radical y auténticamente a la verdad no es posible en la universidad. Y en particular, algo que fuera auténticamente innovador no podría tener aquí su punto de partida" (Nietzsche en carta a su amigo Erwin Rohde mucho antes de renunciar a su cátedra en la Universidad de Basilea en 1879).

La contradicción de estas dos afirmaciones no consiste sólo en la diversidad del género literario que las incorpora, el legal y el epistolar, sino en el sentido mismo de verdad que subyace a una y otra proposición.¹ Este sentido de lo verdadero, cuya clarificación es misión precisamente de la universidad, es el que quiero abordar en este artículo: como algo en íntima relación con lo razonable, lo correcto, lo acertado en situaciones concretas y en una sociedad determinada en el más tradicional significado de lo ético.

1. La universidad colombiana en busca de su *ethos*

Quisiera primero ubicar mis reflexiones en la historia reciente de la universidad colombiana. La tipología que quiero proponer² bien pudiera haber comenzado cuando las universidades colombianas, pocas en ese momento, con la ayuda de las nuevas, la del Valle, la Nacional de Manizales, la Universidad Industrial de Santander, acogen como su proyecto el proceso de *modernización* sobre la base del desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología como las claves para la industrialización del país. Seguramente que los colegas de la primera generación todavía recuerdan el optimismo modernizante que marcó aquella época, expresado por ejemplo en la exposición de motivos del entonces director de Educación Pública de Santander, Mario Galán Gómez, para la creación de la Facultad de Ingeniería Industrial en 1940, de la cual nacería ocho años más tarde la Universidad Industrial de Santander:

"Las industrias no pueden desarrollarse con el solo concurso de los obreros, de los jefes de taller, de los maestros especializados. Se necesitan también directores técnicos, ingenieros que dominen científicamente las bases de las distintas ramas industriales, empresarios que sumen al trabajo científico el aporte del capital, las luces de la organización y el dominio sagaz de los negocios. Y mientras las clases pudientes no encaucen a sus hijos hacia los estudios profesionales de ese género, no se podrá operar efectivamente la renovación industrial que tanto deseamos. El

profesional pobre podrá ser eficaz colaborador para el desarrollo de las industrias, pero no empresario en un país donde están por crearse. Estas condiciones me llevan a propugnar (...) la creación de una Facultad de Ingeniería Industrial orientada hacia las especializaciones de química, electricidad y mecánica, que son las auxiliares imprescindibles de la industria moderna” (Serrano Sarmiento, 1994, p. 92).

La segunda etapa viene con la *universidad revolucionaria*, muy influida por el mayo del 68 europeo y por el movimiento estudiantil en Estados Unidos. Se piensa que la universidad es la cantera de los revolucionarios o por lo menos del cambio social y caja de resonancia de los conflictos de la época. Quienes llegamos a esa universidad con el convencimiento de que allí estábamos inventando la nueva Colombia, añoramos todavía hoy el *ethos* comprometido de los años setenta. Vino luego la reacción a la universidad politizada desde la *universidad de investigación*, que pretendió retomar la idea de los claustros en la nueva figura de la comunidad investigadora científica. La universidad se repliega sobre sí misma en un narcisismo sospechoso; los mejores establecen vínculos académicos con el extranjero, se acentúa la ruptura con una sociedad que ya comenzaba a desconfiar de la academia y a veces quisiera prescindir de ella. La universidad y sus profesores se encierran en lo suyo: producción de conocimientos, publicaciones internacionales, acreditación de los mejores. Es la universidad de la excelencia. La última etapa, muy marcada por el *kinder* andino y javeriano en el Palacio de Nariño, pertenece a quienes buscaron un nuevo protagonismo de la universidad, saliendo abruptamente del aislamiento para ubicarse como asesores o gestores de los órganos de poder de la política o la gestión económica. Es una nueva *universidad política*, ahora en el Gobierno, que no raras veces confunde la política universitaria con infectar a la universidad de política partidista. Lo único que decimos hoy de ella, así sus defensores nos detesten por sólo pensarlo, es que parecen haber errado también el camino, con la gran diferencia de que los anteriores modelos, menos dogmáticos que los de los neófitos del neoliberalismo, todavía se preguntaban por el *ethos* de la universidad, así lo buscaran en el lugar equivocado.

En efecto, ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no pudo diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política. Desde un desarrollismo a ultranza hasta la frivolidad desalmada de los pragmáticos, pasando por el protagonismo revolucionario y por el elitismo cientifista se ha considerado al pueblo como masa, como inculto, como menor de edad, y se ha mirado a la sociedad civil desde las alturas, desde una autonomía colindante con cierto protagonismo vanguardista. Es la dialéctica de la Ilustración, la crisis de la modernidad en el *alma mater*, allí mismo donde ésta nació y se nutrió.

Es por ello por lo que una universidad que busque asumir su *ethos* tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a esta sociedad concreta, la que resuena en todos los discursos sobre "Universidad y sociedad". Quizá por esto, pocas áreas de la actividad social han sido en los últimos años tan diagnosticadas y evaluadas como la Educación Superior. Bastaría con recordar las tres misiones en torno a lo mismo: la de Ciencia y Tecnología, la de la Modernización de la universidad y la de los diez sabios para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo. No ha sido menor el esfuerzo legal. Me refiero a las reformas de 1980 y a la de 1992, expresión ésta última del triunfalismo constitucional de 1991. Quizá por ello el ponente de la ley 30 de 1992 con la que se reformaba el sistema, ex rector de la Universidad Nacional, podía ser tan enfático cuando terminaba su exposición de motivos anunciando que la ley confirmaría lo que Rafael Uribe señalaba como "el único problema que en definitiva debe proponerse todo sistema de educación: la felicidad de los individuos y de las sociedades" (Mosquera Mesa, 1992, p. 12). Naturalmente que uno de nuestros exponentes del liberalismo ilustrado no tenía que estar de acuerdo con el Nietzsche del *Ocaso de los dioses*: "El hombre no aspira a la felicidad; sólo el inglés hace eso" ("Sentencias y flechas", n.º 12, en el *Ocaso de los dioses* de Nietzsche, citado por MacIntyre, 1992, p. 238).

Las expectativas con respecto a la evolución de la educación superior parecen responder a un modelo único de universidad, fruto de la modernidad ilustrada, la que encarna aquella idea de universidad que quisiéramos sobreviviera a todas las crisis; la que nos promete la ciencia y la tecnología, clave para acceder a la apertura y a la globalización. ¿Y por qué una universidad moderna no puede darnos en el campo de la educación moral, científica, cultural y política la clave para solucionar todos los problemas relacionados con la sociedad civil? Así que muchos pensaron que sólo faltaba con modernizar nuestras universidades según el modelo de universidad liberal.

Pero es precisamente el modelo único de universidad el que está en crisis, y no propiamente las universidades por no adecuarse todas a dicho modelo. Es el programa de su modernización sin más, sin tener en cuenta otras alternativas, ni los alcances de la modernidad, ni sus mismos límites, lo que ha provocado esta crisis. Se trata de "La crisis de la idea de universidad" (Casanova, 1989), planteada desde la Universidad Central de Venezuela en 1989, cuando yo mismo pensaba unos años antes que la "Idea de universidad" de Jaspers todavía podría renovarse para la Universidad Nacional (Hoyos en: VV.AA., 1983, pp.19-25); estamos en el *Ocaso de las universidades*, como lo anuncia el fundador de la Universidad Simón Bolívar de Caracas, Ernesto Mayz Vallenilla; o si se quiere más modestamente, es pertinente la interrogación: *¿La universidad a la deriva?* (Orozco, Parra y Rodrigo y Serna, 1988), hecha por algunos de nuestros universitólogos más representativos.

Lo que manifiestan estas proclamaciones, diagnósticos e interrogaciones, a pesar de la misión y de las leyes de ciencia y tecnología, a pesar de las políticas de posgrado, de la inauguración de doctorados, de la ya casi amenazadora modernización del sistema educativo, no es otra cosa que la radicalización no de

la universidad misma, sino de sus fundamentos, de su condición de posibilidad y de sus credenciales de legitimidad social, del debate entre modernidad y posmodernidad.

2. La universidad en conflicto con la modernidad

Para analizar esta situación me apoyo en el reciente libro del filósofo moral anglosajón Alasdair MacIntyre, *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Allí, con auténtico espíritu kantiano, asume la primacía de la razón práctica y el mejor sentido de filosofía moral en la relación entre universidad y sociedad. MacIntyre cuenta tres historias que marcan las postrimerías del siglo XIX e instauran tres concepciones de la investigación moral, entre sí antagónicas, cada una de ellas con su documento referencial: la novena edición de la *Enciclopedia Británica*, la obra *Para una genealogía de la moral* de Nietzsche, y la encíclica *Aeterni Patris* de León XIII. Hoy en día identificamos estas tres versiones, no sin algunas simplificaciones, con los conceptos de modernidad, posmodernidad y tradición.

En efecto, la novena edición de la *Enciclopedia Británica* recoge casi por última vez las pretensiones de la modernidad y de la Ilustración de poder encontrar en la razón la única forma posible de conocimiento verdadero y de dominio técnico de la naturaleza, al mismo tiempo que la de comprensión y organización política y moral de la sociedad y de la historia.

A esta versión del saber puro se opone en esa misma época la concepción de la verdad y de la moral de Nietzsche, como meros instrumentos de la voluntad de poder. El mérito epistemológico de la crítica genealogista consiste en haber descubierto una concepción de la verdad y del bien tan distinta de la establecida en la modernidad que, a partir de ese momento, se puede comprender mejor el sentido de dos concepciones inconmensurables y de dos discursos intraducibles el uno al otro con respecto al hombre y a la sociedad.

Finalmente, en una investigación apasionante de la historia medieval, el contexto y las interpretaciones a las que da lugar la *Aeterni Patris*, MacIntyre descubre que ya en la época de Tomás de Aquino y en la universidad de su tiempo se había presentado una situación muy semejante a la actual, ante la urgencia de relacionar dos tradiciones inconmensurables, y que por tanto lo que se puede proponer hoy "no es, después de todo, nada más que una versión del siglo XX de la universidad del siglo XIII, especialmente de la Universidad de París, la universidad en la que tanto los agustinianos como los aristotélicos llevaron sus propias investigaciones sistemáticas al mismo tiempo que tomaban parte en la controversia" (MacIntyre, 1992, p. 285).

En otras palabras: el enfrentamiento contemporáneo entre cierta racionalidad protagónica, reduccionista y unilateral, y el escepticismo radical de quienes incluso acusan al concepto de verdad y de eficiencia de la modernidad de ser el origen de las barbaries contemporáneas, no puede ser resuelto en ninguno de los dos extremos, ya que son incompatibles: lo que para el moderno es falso, es para el

posmoderno sólo lo que aquél no comprende, y viceversa. Una posición mediadora como la que buscan hoy quienes promovemos una racionalidad comunicativa, es la que se esfuerza por comprender cada uno de los extremos en su contexto y en su tradición, antes de juzgar acerca de su sentido de la vida, su concepción del mundo o de la verdad. Es posible que si desde dicha posición mediadora se logra hacer reconocer a los partidarios de uno y otro extremo de "certeza y de verdad" que en su contexto hay problemas y asuntos que no pueden ser interpretados correctamente ni resueltos adecuadamente, quizá se pueda abrir su horizonte hacia otras perspectivas y paradigmas.

Estas tres versiones antagónicas enciclopedia, genealogía y tradición acerca de la concepción de la vida, la sociedad y la verdad, están presentes en la universidad contemporánea, y, en la medida en que ella no pueda dar razón de esta situación, seguirá en crisis. La relación fallida entre distintos tipos y tradiciones de investigación filosófica y científica no se debe sólo a la presencia de múltiples especializaciones; la causa se hunde más en la raíz y por ello se requiere un planteamiento más radical con respecto a la comunicación, que es la manera de actuar propia de la universidad (MacIntyre, 1992, p. 26).

Nuestra universidad tiene nostalgia de modernidad, de enciclopedia, de verdad objetiva, de eficiencia y productividad. Pero ya en ella, no sabemos por qué sino afortunado, se han infiltrado los genealogistas posnietzscheanos: directivas que privilegian la metáfora frente al reglamento y solucionan simbólicamente conflictos que se resisten a la más rigurosa argumentación racional; profesores brillantes que cuestionan los fundamentos de la economía política descomponiendo sus discursos para contextualizarlos en la vida cotidiana de comunidades en conflicto; sociólogos que cambian el seminario académico por la participación en la fiesta y en el carnaval, y que saben que el artículo de revista científica no siempre recrea el mismo sentido que puede renovar un manifiesto o un testimonio; para no hablar de quienes tuvieron que exiliarse en otras formas de academia y en otros géneros de expresión, como los relatos de vida, las novelas, los poemas; y, por último, los estudiantes, inclusive aquellos que no tuvieron que regresar del fundamentalismo de izquierda, que se van cansando de la universidad de la eficiencia y del éxito.

Si llegáramos a reconocer la profundidad de nuestras diferencias, quizá podríamos optar por la idea plural de universidad que queremos reformar. Es decir, una universidad que no se resista a la confrontación radical de formas de vida y formas de pensamiento casi incompatibles. Si la universidad no es capaz de acoger diversas concepciones del bien, quienes disientan de la universidad moderna tendrán que escenificar en la sociedad civil una especie de "guerra de guerrillas" cultural contra un sistema dogmático o instaurar en ella un pensamiento nómada. Pero por otro lado, parece que también los genealogistas, críticos radicales del sistema universitario en cuanto tal, tienen que someterse a él si quieren contar con el auditorio que necesitan sus discursos fragmentados para tener algún sentido. También ellos tienen que elegir entre "cierta considerable medida de conformidad académica y la casi completa ineficacia" (MacIntyre, 1992, p. 273). Ésta fue la elección que devolvió de su destierro voluntario a Michel Foucault y a Jürgen Habermas a la universidad. Podrá ser la que nos devuelva a algunos de nuestros

críticos radicales, si nosotros abrimos el espacio para las tradiciones y para el debate libre. Así se recreará el ambiente en el que un diálogo radical conjugue nuevos géneros de expresión, genere nuevos antagonismos, abra otras perspectivas. Ésta es la fecundidad de la crítica libre, probablemente más importante que la búsqueda de la verdad a secas, una verdad de la ciencia y la técnica prefigurada, sin contexto, casi sin compromiso moral.

Hay que reconocer que el debate radical se debe a las presiones sociales que exigen hoy de las universidades que justifiquen sus privilegios, ya que hasta ahora sus rendimientos culturales se han revelado como asombrosamente pobres. "Pues cuando varias críticas externas muy diferentes de la universidad algunas profundamente hostiles, otras no hostiles, pero todavía profundamente críticas han propuesto, desde fuera de las universidades, pautas por las que tendrían que valorarse los éxitos de las universidades contemporáneas, y a tenor de las cuales tendrían que distribuírseles de ahora en adelante los recursos y los privilegios, los portavoces oficiales del *status quo* académico han respondido, con raras excepciones, con tartamudeantes ineptitudes" (MacIntyre, 1992, p. 273).

¿Qué respuesta deberían dar las universidades actuales? Sin dejarse presionar sólo por las urgencias de la modernización, tendrían que reconstruir su tradición y, de acuerdo con ella, ser sitios en los que se discuten y elaboran concepciones y criterios de la justificación racional, de manera que la sociedad civil aprenda de la universidad cómo conducir razonable y dialogalmente sus propios debates prácticos o teóricos. La pregunta es si los sistemas universitarios están preparados para esto, o si más bien no lo están; todas las reformas tienden a que esto no sea así, es decir, a reglamentar de tal forma la ciencia, la tecnología y la cultura, sus modalidades de investigación, sus criterios de acreditación, que los críticos de esta concepción modernizante genealogistas o neoaristotélicos no encuentren lugar allí. Naturalmente que la universidad liberal se precia de haber superado todo sectarismo, pero quizá a costa de una nueva creencia en un cierto tipo de ciencia y tecnología también tabú: el de una metodología canónica y unas aplicaciones unilaterales.

Se ha llegado a tal grado de consenso en el ámbito de las ciencias naturales y en su sentido de aplicabilidad, que no pocas veces se olvidan los asuntos de fondo. También en las humanidades, en las ciencias sociales, en el derecho y en general en la cultura puede irse imponiendo el mismo paradigma analítico. Es el caso de muchos discursos en economía, lingüística y en la misma filosofía. Y cuando este tipo de consensos no es posible, la comunidad científica, más que tolerante, es frívola, al excluir la investigación sustantiva en moral, estética y metafísica. Situación que tampoco varía con la muy sonada bonanza de la ética aplicada, ese nuevo intento por instrumentalizar la moral, por hacerla operativa a partir de pretendidos acuerdos cuyos presupuestos no se han discutido debidamente. Plantearlos significaría fomentar la discusión racional en torno a los bienes humanos y al lugar que entre ellos ocupan la investigación, la ciencia, la técnica, la moral y la cultura en general. Esto es lo que reclama la sociedad civil en su crítica a la universidad contemporánea; las respuestas triviales de la burocracia académica confirman que el problema sigue vigente.

Se piensa que se lo aborda con una reforma académica. Esta radicaría tanto en una revisión del plan de estudios como en una readecuación de los métodos. Se buscan pedagogías intensivas que desplacen el memorismo y vayan estructurando inteligentemente lo mejor de la tradición cultural y científica: como contextualización y prospectiva a la vez. Pero naturalmente toda tradición se interpreta desde un punto de vista y toda prospectiva se proyecta en un horizonte comunicativo. Pero tanto nuestros contextos como las perspectivas de nuestra prospección están condicionados hermenéuticamente por diversas tradiciones, en el fondo por las tres que se han indicado: la que se presenta en las grandes enciclopedias ilustradas, representada hoy por el proyecto de modernización; una condición posmoderna, heredera de la genealogía nietzscheana y foucaultiana que socavó las cosmovisiones morales e intelectuales de los ilustrados de tal manera que las convirtió en imaginarios y metarrelatos; y, finalmente, una herencia dialéctica, profundamente comunicativa, de la mejor tradición aristotélica, "que es rechazada tanto por el enciclopedista como por el genealogista, pero de la que surgen argumentos de importancia crucial, ya que los fracasos y las incoherencias de la enciclopedia y de la genealogía" sólo se pueden explicar desde una estructura contextualizadora que invite a la vez al diálogo (MacIntyre, 1992, p. 282).

Quizá termine por convencer esta idea de universidad si consideramos lo que está en juego y sobre lo que no hay acuerdo: son los temas de la verdad y del ser, las concepciones incompatibles del yo, de su lugar dentro de las comunidades, de su identidad y responsabilidad, de su modo de actuar, y las narraciones rivales sobre los bienes humanos y la manera de ordenarlos en la sociedad civil. Una universidad que sea efectivamente *universitas* tiene que poder defenderse para que estos conflictos tengan un lugar central, tanto en las investigaciones como en su plan de estudios (MacIntyre, 1992, p. 283). Esto se logra mediante los siguientes acuerdos básicos:

- a. Si la universidad se reconoce como lugar de desacuerdo obligado su responsabilidad central es iniciar a los estudiantes en el conflicto.
- b. Sin embargo, en el conflicto sólo se puede participar desde un punto de vista particular.
- c. Es por ello por lo que la universidad debe fomentar en su interior la relación con sus propias tradiciones, articulando una estructura dentro de la cual las partes del plan de estudios pudieran llegar a ser otra vez partes de un todo.
- d. A la vez debe animar la controversia con otros pareceres rivales: así se podrá ver tanto lo que está equivocado en ellos desde nuestro punto de vista, como lo que está equivocado en el nuestro desde las objeciones de los oponentes.
- e. Esto significa que es tarea prioritaria de la universidad "asegurar que las voces rivales no sean suprimidas", que ella no sea "una arena de neutral objetividad", sino más bien "arena de conflicto en la que se otorgara reconocimiento al tipo más fundamental de desacuerdo moral y filosófico" (MacIntyre, 1992, p.285).
- f. Todo esto, naturalmente, llevaría a la existencia de "una serie de universidades rivales, cada una modelada según su mejor predecesora

propia, aunque perfeccionándola": la versión contemporánea de la ilustrada o la santanderista, la tomista quizás como la de París de 1272, la genealogista como la de París de 1968. La sociedad civil se "vería confrontada con las pretensiones de universidades rivales, cada una de ellas proponiendo sus propias investigaciones en sus propios términos, y obteniendo cada una el tipo de acuerdo necesario para asegurar el progreso y el florecimiento de sus investigaciones. Pero entonces se requeriría también que hubiera una serie de foros institucionalizados en los que se diera expresión retórica al debate entre los tipos rivales de investigación" (MacIntyre, 1992, p. 287).

A partir de este pluralismo real no del ficticio de la competencia en el mercado, que permite que las instituciones se consoliden en su interior como auténticas comunidades, identificadas con sus propias tradiciones, concepciones del bien y de la verdad, tiene pleno sentido la confrontación en la sociedad civil para llegar, gracias al conocimiento y análisis de sus conflictos, a aquellas propuestas éticas sobre los mínimos que deben constituirla.

3. Una ética para la sociedad civil

El *ethos* de la universidad es el de la identidad de cada comunidad académica con sus tradiciones e ideales y, a la vez, su apertura a otras comunidades, el reconocimiento de la diferencia y la actitud crítica para buscar en el diálogo la verdad, lo correcto y lo auténtico. En esta búsqueda, los mínimos éticos de la convivencia ciudadana son lo primordial. La formación para la ciudadanía, meta de todo proceso educativo moderno, debería por tanto ocuparse de manera especial de la educación en valores, cuyos momentos son los siguientes:

3.1. La fenomenología de lo moral

Quien se ocupe hoy de la educación en valores, lo primero que constata es que los jóvenes se mueven más en la dimensión estética que en la racionalidad iluminista.³ Esto no significa tanto una relación especial con el arte, sino más bien una comprensión del mundo desde las formas sensibles, desde el gusto, la relación simbólica, las microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano: desde aquí todo lo demás cobra sentido para las culturas juveniles. El reconocimiento de esta primacía de la sensibilidad sobre la razón nos permite comprender la diversidad de culturas y de formas de vida, asumidas positivamente por los jóvenes como posibles y llenas de sentido. Lo que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político, se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios.

Los jóvenes exigen ser tenidos como auténticos "actores sociales". En la reciente historia de Colombia fueron ellos quienes iniciaron en 1990 la campaña por la "séptima papeleta", la que en las elecciones regulares nos llevó a una Asamblea Nacional Constituyente; también ellos intentaron en un primer momento cambiar a un presidente cuya imagen moral amenazaba la legitimidad del Estado; y fueron

mayoritariamente ellos los que hace apenas tres meses movilizaron a la opinión pública en todo el país exigiendo paz.

Pero de nuevo, inclusive el compromiso político se inscribe en el horizonte de la vida buena, casi que en el más antiguo sentido aristotélico, aunque bajo el signo de concreción del más sano utilitarismo. No se ve cómo el sufrimiento o el sacrificio pueda ser en sí mismo un valor. Lo es el bien común, la solidaridad, la ayuda para que los demás también disfruten de la vida.

Desde este punto de vista, casi que podría decirse que Jeremías Bentham escribió en 1830 para los jóvenes de hoy la dedicatoria en el álbum de cumpleaños de la hija mayor del editor de sus libros: “Crea toda la felicidad de que seas capaz; suprime todas las desgracias que puedas. Cada día te permitirá te invitará a añadir algo a los placeres de los demás, a aminorar parte de sus dolores. Y por cada grano de gozo que siembres en el corazón de los demás encontrarás toda una cosecha en tu propio corazón, al tiempo que cada tristeza que arranques de los pensamientos y sentimientos de tus prójimos será reemplazada por hermosas flores de paz y gozo en el santuario de tu alma”.⁴

Esto nos permite concluir que son los jóvenes quienes han verificado lo fundamental de la crítica posmoderna a la modernidad: su olvido de la sensibilidad, el “que hablar de sentimientos morales haya caído en desgracia”, como lo formula tajantemente P. F. Strawson⁵ en su ya clásico estudio sobre los sentimientos morales. La condición posmoderna de la juventud nos recuerda que partir de los sentimientos, así parezca que se trata de lugares comunes, tiene la ventaja “de mantener frente a nuestras mentes algo que fácilmente se olvida cuando estamos comprometidos en filosofía, especialmente en nuestro frío y contemporáneo estilo, a saber, lo que significa estar realmente envuelto en relaciones interpersonales ordinarias, ya sea desde las más íntimas, hasta las más casuales”.⁶

Como es bien sabido, Strawson elige tres sentimientos de especial significación con respecto a la conciencia moral: el “resentimiento”, la “indignación” y la “culpa”. Se busca poder razonar a partir de sentimientos que adquieren significación especial con respecto a la conciencia moral. El “resentimiento” es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él efectivamente estaba en sus cabales. El resentimiento devela una interrelación originaria en la que nos encontramos en el mundo de la vida, la cual es violada por aquel con quien nos resentimos porque consideramos que él es consciente de haber querido romper ese vínculo humano.

Un segundo sentimiento es el de “indignación”. La sentimos usted y yo cuando nos damos cuenta de que un tercero injuria a otro como si lo hubiera hecho con usted o conmigo. Lo interesante en este sentimiento es que la ofensa es considerada independientemente de que tuviera que ver con nosotros mismos; en este escenario somos espectadores, pero no de algo objetivo, sino de algo intersubjetivo, y la indignación nos descubre una especie de implícito de solidaridad humana.

Si cambiamos de nuevo de actitud hacia la participación personal en el mundo social, podemos tematizar un tercer sentimiento, el de culpa, en el cual nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro. Ahora somos nosotros los agentes, no los pacientes ni los observadores, de acciones que lesionan derechos de otros, que se me presentan a mí como un ámbito de obligaciones.

Los sentimientos morales, también el agradecimiento, la aprobación, el reconocimiento, el perdón, etc., tienen “vocación” comunicativa:⁷ se los justifica dando razones y motivos; son punto de partida para la ética discursiva. A partir de ellos se puede reformular comunicativamente como una especie de principio puente el principio de universalización de la moral: “En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal”.⁸

3.2. La argumentación moral

Si bien parece que en el escenario de lo público, gracias a algunos medios de comunicación críticos, hay manifestaciones de sensibilidad moral de la opinión, en especial con respecto a la violación de los derechos humanos y a los fenómenos de corrupción política, habría sin embargo que anotar que la crisis de valores actual, notable sobre todo en ambientes de violencia y en la inequidad económica y social, no es tanto por carencia de principios morales, sino más bien por el debilitamiento de la sensibilidad moral.

Los jóvenes lo saben. Por eso apuestan más a los sentimientos de solidaridad de su generación que a una posible fundamentación de principios morales. Desde este punto de vista lo primero que hay que plantear es la vigencia de hecho de diversas morales, a las cuales quizá no sólo sea imposible, sino que ni siquiera sería necesario poner de acuerdo teóricamente. Lo importante sería, antes de tematizar las diferencias, abrir las posibilidades de pertenencia, identificación y motivación que ofrecen las diversas morales al discernimiento, la justificación razonada y la crítica.

Un proceso educativo que tenga como propósito formar ciudadanos debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada cual es un interlocutor válido.⁹ Un uso hermenéutico del lenguaje para propiciar no sólo la comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes en procesos de formación, sus familias, tradiciones y cosmovisiones, va ampliando el horizonte contextual del mundo de la vida y de la comunicación. La educación para enseñar a pensar por sí mismo acentúa el sentido de pertenencia a una familia, una tradición y una cultura; señala como característica de toda cultura su relatividad y perspectivismo, no con respecto a un absoluto, que sólo podría ser “el punto de vista de Dios”, sino con respecto a otras culturas, también ellas perspectivas de lo mismo. Desde lo motivacional, la cultura, la religión, la moral y la misma filosofía, tienden a ser absolutas para quienes

pertenecen a ellas. Sólo la intercomunicación, al abrirse unas a otras, permite desdogmatizarlas como perspectivas desde las que las diversas formas de vida cobran todo el sentido para los participantes y se conservan como alternativas con sentido para sus observadores. Lo que en clave de sentimientos podría ser el conflicto de varios absolutos, se resuelve comunicativamente para que, en actitud dialogal, se puedan explicitar motivos y dar razones que justifiquen no sólo el comportamiento sino los mismos sentimientos morales.

De esta manera, la comunicación que informa e ilustra, desbloquea todo dogmatismo, educa en la tolerancia y a la vez lleva a superarla en una propuesta de "pluralismo razonable".¹⁰ Más que un tolerar la posición de otros, habría que llegar a reconocerla como la más razonable para ellos, así no lo fuera para nosotros. Comprender otra cultura y otros puntos de vista no nos obliga a estar de acuerdo con ellos. Éste es el momento posmoderno, que puede caracterizarse como ecléctico, de la comunicación, en un nivel de comprensión donde en cierto sentido "todo da lo mismo" y todo vale.¹¹ Este reconocimiento del otro y de su cultura como diferente es punto de partida de cualquier tipo de argumentación moral que busque dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar, los cuales puedan ser a la vez comprendidos por otros que piensen diferente. La mayoría de las veces no parece necesario superar este nivel de la comprensión mutua, así ciertas concepciones de la modernidad quisieran urgir erráticamente un sentido de unidad, consenso y universalidad que sacrificara las diferencias. Ante ellas está plenamente justificado cierto fundamentalismo del disenso.¹²

Esto, a la vez, no significa que todo esfuerzo por superar algunos conflictos que pudieran desembocar en violencia o impedir todo tipo de cooperación social fuera inútil. Precisamente el pluralismo razonable permite descubrir aquellas situaciones en las que la comprensión exige un entendimiento común. Éste también es posible mediante un nuevo sentido de la comunicación. Ésta ya no se orienta tanto a abrir horizontes, cuanto a ofrecer razones y motivos que pudieran ser igualmente aceptados por todos, en búsqueda de un "consenso entrecruzado"¹³ desde las diversas perspectivas en disputa. Este nuevo uso del lenguaje, distinto del uso hermenéutico, apuesta a los mejores argumentos y se orienta así a la concertación de mínimos: una ética de mínimos que garantice un sentido de convivencia social, y que solucione concertadamente los conflictos y propicie las acciones que favorezcan el bien común.

Quiere decir que el principio puente entre los sentimientos y los principios morales se construye comunicativamente y que en el diálogo radica toda fundamentación o justificación posible de la moral y de la ética: "Sólo son válidas aquellas normas de acción con las que pudieran estar de acuerdo como participantes en discursos racionales todos aquellos que de alguna forma pudieran ser afectados por dichas normas".¹⁴

La ética discursiva está, pues, preparada para poner en diálogo otras formas de argumentación moral contemporáneas, cuyo significado en la educación para la formación del ciudadano es cada vez mayor. Lo que se espera es que en la discusión se aprenda a reconocer al otro como diferente y a tener en cuenta sus

razones y motivos, de suerte que se llegue a ciertos consensos sobre mínimos y se respeten los disensos.

Si tenemos en cuenta que todo proceso comunicativo parte de la comprensión hermenéutica, determinada por sentimientos de pertenencia a las tradiciones y contextos de la propia cultura, debemos reconocer que las morales *comunitaristas* están en su derecho al reclamar que el principio puente es la comunidad, la polis, cuyos valores deberían ser asumidos en la educación.

Pero si la comunicación ofrece precisamente la posibilidad de argumentar también en asuntos de moral, para justificar determinados sentimientos, actitudes y conductas, es posible superar, pero sólo en parte, el comunitarismo, gracias a un “*pluralismo razonable*” que reconozca las tradiciones y el sentido de pertenencia propios del multiculturalismo y a la vez posibilite el diálogo para llegar al “*consenso entrecruzado*” sobre aquellos mínimos éticos que fundan una sociedad en la justicia y la equidad. Ésta es la propuesta de las morales *contractualistas*.

Si bien es cierto que la razón práctica en su *uso moral* se mantiene en el horizonte de principios universalizables, pero que su campo de aplicación normalmente tiene que ver con un *uso ético* relacionado con los contextos sociopolíticos, hay que tener en cuenta sobre todo su *uso pragmático* en todos aquellos casos en los que la ciencia y la racionalidad estratégica aconsejan determinados medios para obtener determinados fines.¹⁵ Éste es el espacio de las morales *utilitaristas*.

Conclusión: Autonomía, ética y ciudadanía

Mucho se habla hoy de la autonomía de la universidad. Pero la autonomía se constituye, se merece y se ejerce. La autonomía como competencia comunicativa es el *ethos* de la universidad y en ella se basa su sentido de dignidad y de servicio a la comunidad. Este servicio no consiste en proponer desde las teorías asuntos que para la sociedad civil son ajenos si ella misma no participa en su gestación y desarrollo. El *ethos* de la universidad es la comunicación, tanto en su interior como en relación con la sociedad civil.

La comunicación conforma una universidad crítica, abierta a los problemas del entorno, comprometida con la comunidad. La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia el diálogo, que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho. Con esto la democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional.

Bibliografía consultada

CÁRDENAS, Jorge Hernán (editor). *Doctorados. Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*. Bogotá, CIID, Universidad Nacional y Tercer Mundo, 1991.

CASANOVA, Ramón. "La crisis de la idea de universidad", en *Cuadernos del CENDES*, n.º 12, Caracas, septiembre/diciembre, 1989, pp. 47-77.

Centro de Estudios Sociales (CES), Corporación Centro Regional de Población (CCRP) y FEDESARROLLO. *Bases para un sistema universitario estatal (SUE)*. Bogotá, ICFES (manuscrito), 1989.

FÜHR, Christoph. *Escuelas y escuelas superiores en la República Federal de Alemania. Política educativa y sistema educativo. Una sinopsis*. Bonn, Inter Naciones, 1990.

HABERMAS, Jürgen. "La idea de la universidad. Procesos de aprendizaje", en *Revista Sociológica*, n.º 5, México, Universidad Autónoma de México, 1987.

———. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 volúmenes. Madrid, Taurus, 1988.

———. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.

———. *Pensamiento posmetafísico*. Madrid, Taurus, 1990.

ICFES. *Seminario permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana*. 3 volúmenes. Bogotá, ICFES, 1990.

LUCIO, Ricardo y SERRANO, Mariana. *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1992.

MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1987.

———. *Whose Justice? Which Rationality?* Universidad de Notre Dame, Notre Dame, 1988.

———. *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid, Rialp, 1992.

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El ocaso de las universidades*. Caracas, Monte Ávila, 1982.

MOSQUERA MESA, Ricardo. *Pliego de modificaciones al proyecto de ley n.º 81 de 1992: "Por medio del cual se reestructura la educación superior en Colombia"*. Bogotá, Senado de la República, 1982.

MUÑOZ LAVERDE, Sergio. *Bases jurídicas para una contra reforma del régimen de la educación superior del sector privado en Colombia*. (Tesis de grado para obtener el título de abogado.) Bogotá, Universidad Javeriana, 1983.

OROZCO, Luis Enrique; PARRA, S. y RODRIGO Y SERNA, Humberto. *¿La universidad a la deriva?* Bogotá, Tercer Mundo y Uniandes, 1988.

PÉCAUT, Daniel. "Modernidad, modernización y cultura", en *Gaceta*, n.º 8, Bogotá, Colcultura, agosto-septiembre, 1990, pp. 15-17.

SERRANO SARMIENTO, Rafael. "Mario Galán Gómez y la educación industrial en Santander", en *UIS-Humanidades*, n.º 23 (2), Bucaramanga, julio-diciembre 1994, p. 92.

Subcomisión de Diálogo sobre Universidad. *Informe de la Subcomisión*. Bogotá (manuscrito), 1985.

VV.AA. *Por la universidad pública que Colombia reclama*. Bogotá, ICFES, 1983.

VV.AA. *La Universidad Nacional de Colombia y la política nacional de ciencia y tecnología. (Memorias del Seminario)*. Bogotá, Universidad Nacional y Colciencias, 1989.

VV.AA. *Misión de ciencia y tecnología*. 3 volúmenes. Bogotá, MEN, DNP, FONADE, 1990.

VV.AA. *Misión Nacional para la modernización de la universidad pública. Informe final*. 4 volúmenes. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y Departamento Nacional de Planeación, 1995.

VV.AA. *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. 7 volúmenes. Bogotá, Presidencia de la República y COLCIENCIAS, 1995.

VV.AA. *Reflexiones sobre el sentido de universidad*. Bogotá, ESAP, 1992.

VIVIESCAS, Fernando y GIRALDO, Fabio (compiladores). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991.

Notas

1 Retomo aquí algunos planteamientos hechos en el "Seminario sobre la reforma de la Educación Superior. Ley 30 de 1992", Universidad de los Andes, marzo 25-26 de 1993.

2 Debo esta clasificación a una sugerencia del Prof. Américo Calero de la Universidad del Valle.

3 A partir de esta hipótesis se está iniciando en la Universidad Nacional en Bogotá, por sugerencia de La Capellanía, una investigación participativa sobre "Los valores del estudiante de la Universidad Nacional de Colombia". Para ello se tendrán en cuenta los siguientes estudios sobre jóvenes colombianos: Germán Muñoz y P. Marín, *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?*, Bogotá, Compensar,

1995; “Nómadas”, en *Revista de la Universidad Central*, n.º 4, marzo-septiembre 1996, Bogotá (número dedicado a “Jóvenes, cultura y sociedad”; y VV.AA., *Proyecto ATLÁNTIDA. Adolescencia y Escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Bogotá, Fundación FES, 1995.

4 Citado por Esperanza Guisán en su artículo “Utilitarismo” en V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón, *Concepciones de la ética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (EIAF)*. Vol. 2. Madrid, Trotta, 1992, p. 280.

5 P. F. Strawson, “Freedom and Resentment”, en P. F. Strawson: *Freedom and Resentment and other Essays*. Londres, Methuen, 1974, pp. 1-25 (versión española: *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós, 1996).

6 *Ibid.*, p. 6.

7 Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1985, p. 57 y ss.

8 *Ibid.*, p. 77.

9 Jean-François Lyotard, “Los derechos del otro”, en *Integración, Ciencia y Cultura*. Vol. 1, n.º 1. Bogotá, COLCIENCIAS/CONACYT/CONICIT, 1994, pp. 97-102.

10 Ver: Óscar Mejía Quintana, *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista de John Rawls*. Bogotá, Siglo del Hombre y Uniandes, 1977; y John Rawls, *Liberalismo político*. México, FCE, 1995.

11 Ver: Richard Rorty, *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires, Paidós, 1991.

12 Ver: Javier Muguerza y otros, *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid, Debate, 1989.

13 Ver: John Rawls, *op. cit.*

14 J. Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt, Suhrkamp, 1992, p. 138.

15 Cf. J. Habermas, “Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica”, en *Filosofía*, n.º 1. Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes, abril 1990, pp. 5-24