

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO COMO LIBERTAD

Guillermo Hoyos Vásquez*

Instituto PENSAR – Universidad Javeriana

RESUMEN

Este ensayo comienza y termina refiriéndose a la concepción de Universidad de Jacques Derrida para fijar la problemática de la universidad colombiana en términos de filosofía de la educación. Su objetivo es considerar en qué sentido deberían aportar las políticas de autoevaluación y de acreditación, como procesos de autorreflexión y comunicación al fortalecimiento en la calidad de la educación, considerando que hoy no podemos pensar en el desarrollo y progreso democrático de una nación, sin una universidad de calidad. Se examinan en perspectiva más filosófica que procedimental los principios y políticas del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, CNA, para reflexionar en clave comunicacional, dialogal y discursiva sobre las tareas de la universidad en un mundo globalizado, las cuales se pueden sintetizar en un sentido fuerte de cooperación; sentido que es el mismo de las competencias ciudadanas en las que debe formar la Universidad a sus estudiantes para poder así “forjar nación” democráticamente.

Palabras Calve: Acreditación, calidad de la educación, ciudadanía, competencias ciudadanas, acción comunicativa, globalización.

* El autor es Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales – PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. El inicio de este ensayo se refiere a la situación de alarma en la ciudad de Pasto que motivó el traslado del Coloquio a la Universidad Javeriana en Bogotá.

QUALITY OF EDUCATION AND DEVELOPMENT AS A FORM OF LIBERTY

Guillermo Hoyos Vásquez
Instituto PENSAR – Universidad Javeriana

ABSTRACT

This essay begins and ends referring to the conception of university by Jacques Derrida to establish the problem of the Colombian university in terms of the philosophy of education. The objective is to consider how the policies of self evaluation and accreditation as processes of self reflection and communication should contribute to the strengthening of the quality of education, keeping in mind that nowadays we cannot think of the democratic development and progress of a nation without a qualified university. Thus, the principles and policies of the Colombian National Council of Accreditation, CNA (Spanish abbreviation) are examined from a philosophical perspective rather than from a procedural one, to reflect on communicative, dialogic and discursive terms on the tasks of the university in a globalized world, tasks which can be summarized as follows: a strong sense of cooperation; a sense which is the same as that of citizen competences which should lead universities to educate students to be able to shape the nation democratically.

Key words: Accreditation, quality of education, citizenship, citizen competences, communicative action, globalization.

“En conferencia dictada en la Universidad de Frankfurt a finales del año 2000, invitado por Jürgen Habermas, Jacques Derrida caracterizó así la universidad del mañana: “La universidad del futuro debería ser totalmente libre; en ella no debería obstaculizarse de ninguna forma la investigación. De lo que se trata en última instancia en la universidad es de la verdad. Naturalmente con ello se refirió en especial a las ciencias del espíritu. Distinguió entre el “Profesor”, como alguien que se compromete públicamente con algo, y el “profesional”, como alguien que dispone de determinadas competencias técnicas. Las preguntas orientadoras que habría que considerar en esta universidad deberían ser, por ejemplo, las preguntas por los derechos humanos, la diferencia de género o el racismo. En esta universidad hay que trabajar filosóficamente. Se desean análisis de conceptos pero también resistencia. Una universidad libre es también una universidad sin poder; la universidad se comporta con respecto al poder ‘como un extraño’. Finalmente, la verdadera universidad debería ser un lugar donde lo impredecible pudiera volverse acontecimiento”¹.

Se trataba, en la U. de Frankfurt, de la Conferencia “*Universidad sin condición (gracias a las “Humanidades”, lo que ‘podría tener lugar’ mañana)*”, dictada en Stanford en abril de 1998, expuesta también en Murcia en marzo del 2001, con base en la traducción de Peñalver a la que nos referiremos de nuevo al final de este ensayo.

El Congreso que hoy inauguramos no se puede tener en la ciudad de Pasto, por razones de todos conocidas. Quiero por ello comenzar refiriéndome a la Lección Inaugural de Jacques Derrida en la Universidad de Cornell en 1983, re-traducida del inglés pocos meses después en la Universidad de Nariño por Bruno Mazzoldi y Ramiro Pabón Díaz en el No. 3 de la Revista NOMADE bajo el título: “EL PRINCIPIO DE RAZÓN: LA UNIVERSIDAD EN LOS OJOS DE SUS PUPILLOS/AS”, Pasto, junio de 1983.

Allí Derrida se inspira para responder a la pregunta por la razón de ser de la universidad, en la topología y en el proyecto fundacional de Cornell, en el que la “cuestión de la vista ha informado la redacción de la escena institucional, el paisaje de vuestra universidad, la alternativa de expansión y encerramiento, vida y muerte... En el momento en que los síndicos querían situar la Universidad más cerca de la ciudad, Ezra Cornell se los llevó arriba de East Hill para mostrarles las vistas, y el sitio que él tenía pensado”. Derrida cita un aspecto de evaluación del proyecto: “Para Ezra Cornell la asociación de la vista con la

universidad tuvo algo que ver con la muerte. En efecto el plano de Cornell parece haber sido configurado por las temáticas de lo Romántico sublime que garantizaban prácticamente que un hombre culto en presencia de ciertos paisajes encontrase sus pensamientos derivando a través de una serie de tópicos – soledad, ambición, melancolía, muerte, espiritualidad, “inspiración clásica”– que podrían conducirlo, mediante una sencilla extensión, hacia asuntos de cultura y pedagogía” (pp. 9-10).

¿“Un asunto de vida o muerte”?

Dejo la pregunta para que la respondan más imaginativa y concretamente quienes tienen presente en este momento la Universidad de Nariño o las Universidades de Manizales a la sombra del Ruiz o las de Pereira y del Quindío en situaciones en las que la naturaleza nos exige como asunto de vida o muerte volver sobre la esencia, la razón de ser y el sentido de la universidad. En general para la universidad colombiana es asunto de vida o muerte la tragedia social que nos tiene en guerra, a no ser que queramos negarlo, lo que equivaldría a pensar que no hay tragedias naturales.

El objetivo de esta exposición es considerar en qué sentido deberían aportar las políticas de autoevaluación y de acreditación, como procesos de autorreflexión y comunicación al fortalecimiento en la calidad de la educación, considerando que hoy no podemos pensar en el desarrollo y progreso democrático de una nación, sin una universidad de calidad.

Tomo como punto de partida mi experiencia de 5 años como miembro y como coordinador en los dos últimos del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, CNA, que en estos días está cumpliendo 10 años de labores (1). Quiero, luego, reflexionar en clave discursiva (2) sobre las tareas (3) de la Universidad en un mundo globalizado (4), las cuales se pueden sintetizar en un sentido fuerte de cooperación; sentido que es el mismo de las competencias ciudadanas en las que debe formar la Universidad a sus estudiantes (5) para poder así “forjar nación” democráticamente.

1. Una experiencia de Acreditación

La Constitución de los colombianos de 1991 da un impulso especial a la Universidad al garantizar su autonomía, exigir el fortalecimiento de la investigación, prometer financiamiento de más cobertura con calidad y fomentar la participación de la sociedad en la gestión educativa. La reforma de la Educación Superior que se desprende un año más tarde de la Constitución crea un

Sistema Nacional de Acreditación, cuyo desarrollo en estos años ha ido a la par con un esfuerzo significativo de los gobiernos y de la sociedad civil, especialmente de los educadores, por mejorar la calidad de la educación de los colombianos.

Concretamente la acreditación de alta calidad de los diferentes programas académicos y recientemente de las instituciones de educación superior, se entiende como complementaria de la labor gubernamental de inspección y vigilancia con respecto a estándares mínimos que conduce al registro calificado. De esta forma la acreditación de alta calidad se ha podido desarrollar como proceso voluntario, propio de una universidad sin condiciones.

Los dos apoyos fundamentales de la acreditación son la autoevaluación y la interacción con los pares académicos. Esto se basa en complejos procesos comunicacionales de aprendizaje, crítica y cooperación: los internos constituyen el *ethos* de la Universidad como colectivo en procura de verdades, formas de vida auténticas y proyectos sociales ambiciosos, y los externos enriquecen sus relaciones de cooperación con la sociedad y el Estado y van consolidando una red de comunidades académicas en el país, más allá de las diferencias entre Universidades públicas y privadas o instituciones de provincia y de las grandes capitales.

Es obvio que todo esto se ha ido logrando gracias a métodos de evaluación, diagnósticos y acuerdos específicos. Pero, de todas formas estos aspectos son instrumentales en relación con la actitud crítica y propositiva, propia de la comunicación, que constituye la así llamada filosofía de la Acreditación de alta calidad. Esto corresponde a la idea misma de Universidad, cuya estructura radicalmente discursiva progresa en la medida en que se fortalezcan el diálogo, el debate, la competencia argumentativa, la transdisciplinariedad, las actitudes democráticas y participativas, en una palabra, su dimensión pública de cara a una sociedad cada vez más compleja y a un Estado de derecho que se marchita por el agotamiento de recursos culturales y morales.

En este contexto se presenta la pregunta acerca de las funciones de estos procesos: el *aseguramiento de la procura constante de más calidad* y el poder dar *fe pública* ante la sociedad de los grados de calidad de la educación superior. Esto mismo ya tiene significado político. Por ello es importante comprender la acreditación más en función de mejoramiento de la calidad que de estrategias de mercantilización: es un proceso social y de interés público, no solamente de autoridades administrativas y de clientes del mercado. Es necesaria la concertación entre los actores de la educación, la ciencia y la cultura y la sociedad civil. De este diálogo depende en gran medida una calidad fundada en la pertinencia. Por ello, hay que clarificar públicamente qué universidad

queremos y para cuál sociedad, de suerte que el fomento de la calidad no se oriente a un sentido reduccionista de desarrollo, como pretenden quienes solo le creen a la evaluación por resultados y quisieran hacer de ella, de los exámenes en sus diversas formas, la cosa misma. La Universidad sin condiciones se contrapone a la educación taylorista y tiene como fin la educación para la democracia, para la libertad, para la formación de ciudadanía.

2. Hacia una teoría comunicacional de la educación

Esto exige una renovada caracterización de la calidad desde una concepción comunicacional de la educación. Ante todo, no es posible hablar de calidad sin pensar en la equidad como ampliación de cobertura, para alcanzar un sentido democrático de cooperación, como inclusión de muchos, de las diferencias y de los diferentes, para que todos participen en la renovación de la cultura. De aquí se desprende un sentido de calidad como interculturalidad, como pertinencia, en el sentido de que la educación es más el espacio de la ética que del mercado. Por ello se defiende calidad basada en el compromiso de la comunidad académica, articulada más en un saber responsable, que en términos de rentabilidad. Se trata de calidad con base en el diálogo de pares y con la sociedad civil, como proceso comunicativo en cuanto capacidad colectiva de aprendizaje y formación de competencias ciudadanas, participando, tolerando, disintiendo y aceptando unos mínimos éticos y constitucionales.

Mediante este sentido de la calidad de la educación se busca renovar la tarea de la *paideia* como práctica comunicativa que enriquece el debate al regreso del filósofo a la caverna de Platón. El diálogo permite la emancipación de los habitantes de la caverna, puesto que es más poderoso que los demás dispositivos instalados en la sociedad de consumo, que sirven más bien para atornillar a los ciudadanos a sus hábitos no cuestionados. Una teoría discursiva de la educación es la que mejor puede orientarnos para no caer en ninguno de los extremos propios de diversas versiones de la globalización. Precisamente el mismo Jürgen Habermas, autor de la teoría de la acción comunicativa, acuñó ya hace algunos años la metáfora que nos inspira en estos planteamientos. Partimos de la necesidad de restablecer la comunicación entre los diversos saberes, de suerte que se fortalezcan entre sí, se complementen y, como un todo, aporten al desarrollo armónico de la sociedad. No otro es el sentido de expresiones como “sociedad del conocimiento” o “ciencia, tecnología, sociedad e innovación”. En esta perspectiva una teoría del actuar comunicacional responde acertadamente a las preguntas que nos permiten comprender la sociedad como un todo y la educación ciudadana como acceso de todos al desarrollo de sus capacidades y de su libertad: “¿Cómo pueden ser abiertas, sin que se lastime su propio sentido de racionalidad, las esferas de la ciencia, de la

moral y del arte, que se encuentran como encapsuladas en formas de culturas de expertos? ¿Cómo se pueden relacionar de nuevo estas esferas con las tradiciones empobrecidas del mundo de la vida, de modo que las áreas disociadas de la razón vuelvan a encontrar en la práctica comunicativa cotidiana un equilibrio?”. La respuesta desde una concepción participativa de la educación es: “La filosofía podría por lo menos ayudar a animar el juego equilibrado, que ha llegado a total quietud entre lo cognitivo-instrumental, lo moral-práctico y lo estético-expresivo, como quien pone de nuevo en movimiento un móvil, que se ha trabado persistentemente”².

La filosofía como animadora de la comunicación entre los diversos ámbitos de la razón: éste es su mejor enfoque pedagógico en el proceso educativo, si se quiere la razón de ser misma de la transdisciplinariedad, en la que la sociedad se haga las verdaderas preguntas y pueda así buscar discursivamente las respuestas acertadas: apertura y cooperación internacional desde un punto de vista cosmopolita; ciudadanía, democracia y justicia como equidad a la base de una sociedad bien ordenada.

3. Los retos de la globalización

Lo primero que habría que enfatizar frente a planteamientos tradicionales con respecto a la internacionalización de la educación (intercambios, multiculturalismo, mercado, acreditación, etc.), es la necesidad de profundizar en el sentido de la globalización, tanto desde un punto de vista epistemológico, como sobre todo ético, político y jurídico, en **UN MUNDO-UNO**, cuyos problemas ecológicos, económicos, sociales y culturales no pueden ser pensados parcialmente, sino de forma global. Esto hace que la globalización para la Universidad no sea solo un punto de vista opcional. Su consideración se convierte en imperativo y las consecuencias que se sigan de ella deberían ser traducidas en aspectos prioritarios de su misión.

Un tratamiento profundo de la globalización cuestiona el reduccionismo economicista en el que la ha sumido el neoliberalismo, para “revolucionar” su sentido en la dirección fundamental de una perspectiva ética, muy cercana a la que se ha conocido como globalización de la solidaridad en la perspectiva de una ciudadanía cosmopolita, un *ethos* mundial y una sociedad postsecular. Recientemente lo ha formulado el filósofo utilitarista Peter Singer en su libro “*Un solo mundo. Ética de la globalización*” de la siguiente forma: “en la medida en que las naciones del mundo se mueven más estrechamente entre ellas para abordar asuntos globales como el mercado, el cambio climático, la justicia y la pobreza, en la misma medida nuestros líderes nacionales tienen que asumir una perspectiva mucho más amplia que la del autointerés nacional. En *un*

Rhec No. 8, 2005, pp. 15-31

mundo-uno tienen que tomar una perspectiva ética con respecto a la globalización”³.

Esta ética de la globalización exigiría coherencia en las políticas de los Estados en el cumplimiento de tareas mundiales en relación con el medio ambiente (clima y capa de ozono, sostenibilidad), con los derechos humanos (Corte Internacional, Derecho Internacional Humanitario) y con la lucha internacional contra la pobreza (justicia como equidad, tratados internacionales de comercio, políticas de la banca mundial). Pero es todavía más grave, cuando una nación cualquiera pretenda declararse a sí misma policía mundial, paradigma de la democracia y de la libertad, lo que equivale a rechazar la posibilidad de que el mundo sea gobernado por leyes justas, democráticamente conformadas, antes que por la imposición de un poder militar. “En este caso se estaría asumiendo la función del gobernante, imaginada ya por Hobbes, que tiene poder pero no autoridad moral en un mundo en el que el conflicto simplemente se suprime, pero no se resuelve. Es preferible la visión del mundo ofrecida por Kant en su libro *La paz perpetua*, en el que invoca un sistema en el que los Estados renunciarían, para conformar una federación mundial, al monopolio de la fuerza. La federación mundial poseería la autoridad moral de un cuerpo que fuera establecido por el acuerdo mutuo y que alcanzara sus decisiones de manera imparcial. En el mundo moderno esto significa la existencia de unas Naciones Unidas, reformadas, con fuerza adecuada bajo su mando y con procedimientos imparciales para decidir cuándo debe usarse dicha fuerza”⁴.

Al asumir la academia esta perspectiva global de la cooperación, detecta que si no alcanza el argumento moral de la solidaridad en el mundo actual, es conveniente recordar el argumento consecuencialista del utilitarismo, que nos aconseja reducir los riesgos como principio de moral preventiva. Las Naciones Unidas, poco antes del 11 de septiembre, eran conscientes de que si no había una preocupación altruista entre las naciones ricas por las pobres, su propio interés egoísta y su preocupación por la seguridad, debería llevarlas a ello: en la aldea global, la pobreza de algunos puede convertirse en problema de todos: falta de mercados, inmigración ilegal, polución del ambiente, enfermedades contagiosas, inseguridad, intolerancia, violencia, fanatismo. Inclusive si se urge, como sucede hoy de manera exagerada, el riesgo del terrorismo en diversos contextos, se acentúa todavía más este sentido ético de la globalización en la forma de necesidad de cooperación democrática a nivel mundial: “El terrorismo internacional muestra más claramente que nunca que vivimos en un mundo en el que las fronteras no pueden ser selladas. Para frenar el terrorismo internacional se requiere cooperación internacional”⁵. Un mundo amenazado como totalidad, solo puede salvarse como “uno” gracias a la cooperación de muchos. Los grandes imperios del pasado pretendieron defender sus fronteras

mediante el poder militar. En el siglo XXI no parece que siquiera la mayor potencia militar y económica pudiera lograrlo. “Nuestra posibilidad de asumir la era de la globalización en forma coherente y exitosa, si es que lo podemos lograr, dependerá de la manera como respondamos éticamente a la idea de que vivimos en *un mundo*. Para las naciones ricas el no asumir un punto de vista ético, ha sido durante mucho tiempo un error moral. Ahora también, en el largo plazo, llegará a significar un grave riesgo para su seguridad”⁶.

Todo lo anterior obliga a abordar la internacionalización de la Universidad desde un imperativo moral de la equidad como una nueva ética de la especie en perspectiva cosmopolita. A partir de la modernidad se comprendió la ética de una sociedad como su reflexión sobre la estructura social a la que ha dado origen el conocimiento, la cultura y la ciencia en cada época y en cada nación. En la globalización la ética tendría que responder, como lo sugiere el Premio Nóbel de Economía Amartya Sen, a los retos del desarrollo como libertad en un mundo en el que se reconozcan las diferencias y se vaya logrando mayor equidad de oportunidades: “Si la revolución de las comunicaciones ha creado una audiencia global, entonces debemos sentir la necesidad de justificar nuestro comportamiento ante todo el mundo. Este cambio crea la base material para una nueva ética que servirá a los intereses de todos aquellos que viven en este planeta. Tal sentido de universalidad, independientemente de toda retórica, nunca fue alcanzado realmente por ninguna de las éticas concebidas hasta ahora”⁷.

Se argumenta por tanto, que en *un mundo-uno* que está cambiando, es necesario tener en cuenta que compartimos una atmósfera, un medio ambiente y unos recursos comunes, que la economía globalizada exige más cooperación que competitividad, que se requiere una legalidad internacional en relación con los derechos humanos. Todo esto nos podrá llevar a ir conformando una comunidad universal (ciudadanía cosmopolita, tolerancia y reconciliación, lucha contra la desigualdad entre los países). Si la globalización se asume desde un punto de vista ético, es decir, cooperativo, incluyente y democrático, es posible un mundo mejor, en el que las amenazas violentas se vayan reduciendo a medida que se combaten las inequidades. Esta será la verdadera sociedad del conocimiento.

Singer termina sus reflexiones: “Los siglos XV y XVI son famosos por los viajes de descubrimiento que mostraron que el mundo es redondo. El siglo XVIII vivió las primeras proclamaciones de los derechos humanos universales. La conquista del espacio en el siglo XX hizo posible para un ser humano mirar nuestro planeta desde un punto de vista fuera de él, y verlo, literalmente, como un mundo. Ahora el siglo XXI encara la tarea de desarrollar una for-

ma conveniente de gobierno para este mundo singular. Se trata de un reto moral e intelectual que nos estremece; pero es un reto que no podemos rehusar afrontar. El futuro del mundo depende de cuán bien sepamos acometerlo”⁸.

4. La Universidad en tiempos de globalización

Veamos entonces cuáles son las tareas de la Universidad en este contexto de globalización, ya no hipotecado unilateralmente a un economicismo reduccionista, sino abierto a la investigación científica, a la participación política y a la cooperación entre los pueblos.

En su *Informe Universidad 2000*, editado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Josep M. Bricall parte de la afirmación: “La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación con las enseñanzas que imparte como con la investigación que realiza”⁹. Para acentuar este sentido *social* de la Universidad, la caracteriza “como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados”¹⁰. La exigencia de innovación se presenta a la universidad desde tres puntos de vista íntimamente relacionados entre sí: “la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales”¹¹.

Son tres ejes de cambio, generalmente considerados bajo el término “*globalización*”, que constituyen una transformación radical en las sociedades actuales. Aquí los consideramos a la luz de otro cambio más fundamental: la nueva orientación de la educación. En efecto, cierta relación tradicional, aparentemente prioritaria, de la educación con respecto al Estado, se ha ido desplazando cada vez más hacia la sociedad civil. Esto facilita una nueva consideración de las funciones de la Universidad en medio de la sociedad, para exigir como un todo social un compromiso consistente del Estado, con la educación de los ciudadanos. Se trata de una política de formación que potencie ante todo “las funciones sociales propias de los sistemas educativos”, a saber: “la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, la revelación de capacidades individuales, y el aumento de la base de conocimiento de la sociedad”¹².

Esta referencia a la sociedad explica, a la vez, la primacía que damos a una educación orientada desde y hacia lo social en el sentido de la clásica educación humanista, sin olvidar naturalmente la calidad en las áreas más relacionadas con las ciencias y las tecnologías. Frente a quienes ponen el énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos solo de política económica y desarrollo, perdiendo de vista el papel de las mismas en los procesos de innovación, de crítica social y de formación para la ciudadanía, hay que seguir insistiendo en el sentido de la Declaración Mundial sobre educación superior para el Siglo XXI, adoptada en la Conferencia Mundial sobre educación superior de UNESCO (París, 5-9 de octubre de 1998): “La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental”¹³.

Pues bien, hoy la “Universidad como agente social” está llamada a innovar creativamente estas tareas. Es necesario entender la globalización en el proceso de progresiva interrelación entre diferentes sociedades del mundo como un todo, en las tres esferas determinantes de la dinámica social: la económica, la política y la cultural¹⁴. La tesis de la así llamada ‘filosofía intercultural’ es que hay que partir del diálogo entre las diversas culturas para abordar los temas de la razón tanto teórica como práctica¹⁵. Lo relevante de esta perspectiva es que antes de proyectar al mundo de la vida y a la sociedad conceptos e ideas, ciertamente ahora ya no de la metafísica, pero sí de la filosofía de la conciencia o de la historia, se parte en estricto sentido ‘fenomenológico’¹⁶ del ‘darse las cosas mismas’: el mundo en su multiplicidad de perspectivas y la sociedad en la diversidad de formas de vida.

Ciertamente el ámbito de la educación superior puede ser determinante para el signo que se dé a la globalización. Es allí donde en última instancia se deberían discutir y elaborar las propuestas de cultura científica, de desarrollo sostenible, de justicia como equidad y de fortalecimiento de la democracia y del Estado de derecho. Corresponde a la Universidad como un todo reorientar la sociedad del conocimiento hacia una comprensión del hombre y su cultura que, lejos de ignorar las urgencias impostergables del desarrollo científico, técnico y tecnológico, lo considere precisamente como componente necesario del progreso humano. Por ello puede decirse que al movimiento de apertura que significa la globalización, tendría que corresponder un movimiento de consolidación interna de los pueblos no tanto en una instancia superior –como podrían ser las Naciones Unidas¹⁷–, sino sobre todo en el sentido de la comunica-

ción intercultural, de la educación para la mayoría de edad y de la democratización de la democracia: en esta ‘diástole’-‘sístole’ se conservaría la multiculturalidad en la identidad tanto personal como colectiva en el Estado de derecho democrático.

Tradicionalmente se ha identificado cultura con educación. Y así debe ser precisamente porque en el proceso educativo se forma el ciudadano para el diálogo intercultural y la participación democrática. Por ello examinaremos el proceso educativo con la ayuda del modelo estructural del pluralismo razonable y del consenso entrecruzado, en estrecha relación con la teoría discursiva, para proponer una renovada *paideia* para la formación de ciudadanos como protagonistas. Se trata por tanto de una concepción de la educación a lo largo de toda la vida, que no se reduzca a transmitir la información y la cultura científica y a instruir a la persona moral, sino que deconstruya culturas dogmáticas para reconstruir interculturalmente en las luchas por el reconocimiento el sentido de la participación democrática. La pedagogía transforma el dogmatismo monocultural de los muchos en su identidad ciudadana, con base en el reconocimiento de las diferencias y en la riqueza multicultural del conocimiento, del debate, la crítica, los disensos y los consensos necesarios y posibles.

5. Educación para la ciudadanía

Las potencialidades de la educación y en especial de la Universidad para responder a los retos de la globalización se concretan todavía más en su misión como formadora de ciudadanos. Pero, ¿qué nos hace ciudadanos? Ciertamente, no la pertenencia geográfica a una ciudad. Ésta no es otra cosa que “una colectividad de individuos organizada según determinadas creencias, normas y procedimientos que coordinan la acción común y las acciones individuales para afrontar problemas y solventar conflictos... Esas creencias, normas y procedimientos distribuyen bienes intangibles como jerarquías, autoridad o poder y no menos suponen y promueven la distribución de otros bienes tangibles como la riqueza, la renta o la propiedad. Ser ciudadano es pertenecer y sostener, aunque sea de manera crítica, esas creencias, normas y procedimientos, y es también modificarlas, alterarlas. Incluso algunas creencias –como las modernas creencias en la libertad, la igualdad y la solidaridad de los ciudadanos– indican que la pertenencia a la ciudad no es pasiva, sino poderosamente activa: el ciudadano se hace haciendo su ciudad... hacer la ciudad es la manera de hacerse ciudadano, vale decir –en moderno-, libre, igual y solidario”¹⁸.

Se trata de un planteamiento programático¹⁹ como propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura del plura-

lismo, de la corresponsabilidad y de la aplicación del conocimiento para el desarrollo y para la inclusión social. En este contexto ha de avanzarse en la toma de conciencia de los ciudadanos para asumir el compromiso de contribuir a la implantación de prácticas sociales que privilegien la educación, la cultura y la ética como pautas de valoración centrales en la construcción de un nuevo ordenamiento societal democrático incluyente, en medio de las exigencias y condicionamientos del proceso de globalización.

La promoción de estos compromisos no les corresponde, exclusivamente, ni a las leyes ni a las instituciones en cuanto tales, sino que compete hoy, en buena parte, a las acciones que los propios ciudadanos promuevan. La organización ciudadana en desarrollo de la cultura de la civilidad debe permear la transformación conceptual, institucional y organizativa del sistema de la educación y el desarrollo tecnológico, de suerte que se reconozca por parte de todos el papel de “ciudadanos y ciudadanas como protagonistas”.

Se debe revisar, por tanto, si no es lo propio del proceso educativo el dar cabida a procesos que aporten a la “formación ciudadana”. Cuando se plantea la urgencia de la formación en valores, ética, competencias ciudadanas y democracia participativa, no se trata simplemente de un lugar común más: es algo que hay que discutir, practicar y compartir; es un campo del saber en el cual no solo siempre debe ser posible, sino que resulta en determinadas situaciones absolutamente necesario argumentar.

Se trata de tener en cuenta el aporte revolucionario de la educación moderna, como ya lo destacara T. Parsons, al señalar como en un cierto sentido la educación “sintetiza los temas de la revolución industrial y de la revolución democrática: igualdad de oportunidades e igualdad de ciudadanía”²⁰. Son los dos momentos complementarios de la modernidad: el desarrollo material de la sociedad con base en la ciencia, la técnica y la tecnología, y, por otro lado, el auténtico progreso cultural de la sociedad.

Esta concepción de educación y formación cultural es la que subyace a las tesis actuales acerca del sentido del desarrollo de las sociedades contemporáneas. Ya no se puede hablar aisladamente de un desarrollo con base en la productividad y de éste a la vez con base en la ciencia y la tecnología, sin tener en cuenta la cultura y la democracia. Se trata más bien de un desarrollo humano, como desarrollo de las competencias libertarias de los ciudadanos, al cual se debe orientar el proceso educativo. En el momento que se concreta en este sentido la ciudadanía, constatamos que no todo ejercicio de lo político da lo mismo; hay actitudes que tienen un sobrecosto político, así los gobernantes de turno se empeñen en negarlo: el autoritarismo resquebraja la democracia, al

desmotivar la participación ciudadana; el caudillismo, los protagonismos personalistas no se dan impunemente: desdibujan la idea de soberanía popular. Esta ha sido en gran medida la historia de nuestras democracias, que han pretendido poder reemplazar a las ciudadanas y ciudadanos por “salvadores”, clases dirigentes y “líderes”. Ni siquiera en momentos de crisis es válido debilitar la democracia. Por ello es necesario que la educación le apueste a democratizar la democracia, es decir, a fortalecer la participación ciudadana, partiendo de la idea de que “no el filósofo, los ciudadanos han de tener la última palabra”²¹.

Para terminar, quiero apoyarme en la concepción de educación expuesta en la Novena Conferencia Bianual de la Red Internacional de Filósofos de la Educación a principios de agosto del año 2004 en Madrid acerca de “Las voces de la filosofía de la educación”. En su ponencia final “Abstracción y finitud: educación, azar y democracia”, Richard Smith²², de la Universidad de Durham, en el Reino Unido, insistió en la necesidad de una educación para la democracia, muy diferente de aquella en la cual “los estudiantes son alentados a cultivar el auto-conocimiento y las habilidades meta-cognitivas en una especie de búsqueda de la perfección. El resultado es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana. El neo-liberalismo, que hace de la educación un mercado, exacerba esto en buena medida.

Se trata de volver a una concepción menos racionalista de la educación, en la cual lecturas como “Edipo Rey”, nos hagan reflexionar acerca del peligro de esa arrogancia respecto al destino, que los griegos denominaron *hybris*: aquella excesiva confianza en la propia interpretación del mundo que engendra la ilusión de la completa maestría sobre el propio destino: amos y poseedores de la naturaleza.

Edipo es un ejemplo de cómo esta autoconfianza puede terminar en tragedia. Es la misma autoconfianza de las sociedades occidentales, expresada en nuestra “*ruinosa tendencia a racionalizar, a confiar en exceso en la razón incluso en contextos y situaciones en los que ésta tiene poca cabida*”.

En la educación y en la democracia se observa esta tendencia. Nuestro guión racionalista nos obsesiona por la búsqueda de la certeza; la convicción de que ese tipo de conocimiento está a nuestro alcance y que el camino hacia la perfección radica en esta educación taylorista para la performatividad. Este convencimiento nos hace ciegos para la dimensión trágica de la vida, para la conciencia de que estamos a merced del destino y de los caprichos de los dioses y para el hecho de nuestra finitud, una dimensión que era familiar a los clásicos griegos.

Rhec No. 8, 2005, pp. 15-31

La manera de evitar una tragedia como la de Edipo es relativizar un sentido de educación exclusivamente racionalista, calculadora y utilitaria, que asocia valor con elección y satisfacción mensurable de preferencias, obsesionada por el control y la rendición de cuentas, cuyos rituales más significativos parecen ser los de verificación, para buscar reencantar el mundo con base en algo así como el mito, la tragedia o los valores, que nos hiciesen ver la posibilidad de un orden diferente de las cosas.

En esta nueva y vieja concepción de la educación la democracia puede ser provechosamente entendida como *“la manifestación pública de la situación individual de la adolescencia, un tiempo de posibilidades bajo presión del consentimiento para hacerlas realidad”*. Una de las características más significativas de la democracia es su disposición para permitir a una sociedad moverse en las encrucijadas, preguntándose cuál de sus jóvenes aspiraciones desea realizar.

Es la misma propuesta de Derrida en su concepción de la universidad sin condición, en la que sea posible apostarle a la “democracia por venir”. Es una universidad no condicionada por un sentido de investigación, cada vez más pendiente de proyectos y consultorías determinados por la empresa privada, por el gobierno de turno o por la industria militar. Una universidad no dependiente del mercado de trabajo de profesiones rentables. La universidad sin condición está más bien orientada por las “nuevas humanidades del mañana”. Es la Universidad en la que se encuentran como profesores los profesos, de quienes depende en gran parte el sentido del “como si” de las ideas regulativas y los postulados kantianos, que se abren prioritariamente en la profesión de fe del académico. Esto significa la posibilidad de superar la dicotomía entre ciencia y moral. Ante el abismo entre razón teórica y razón práctica proponía Kant como solución el principio de la idoneidad de la naturaleza y sus leyes para los fines del hombre. Es decir, no hay contradicción entre naturaleza y libertad con tal de que nos atrevamos a pensar que siendo libres podemos servirnos de la naturaleza como si la ciencia, la técnica y la tecnología fueran aporte sustantivo para un sentido humano de desarrollo como libertad. Es también la idoneidad que subyace al postulado de la razón práctica, el que nos abre a la idea del sumo bien, trascendente o inmanente a la historia humana, cuando pensamos que la utopía tiene sentido y que vale la pena la esperanza normativa de apostarle a la moral en el horizonte histórico intramundano, en el que cada persona debería poderse comportar como si también de ella dependiera aquel sentido de convivencia de la ciudadanía cosmopolita que nos guía hacia la paz perpetuamente. Esto es lo que orienta el avance de la ciencia y la tecnología en el marco de una formación para la ciudadanía democrática y la confianza en la cultura ciudadana.

Si queremos pensar la universidad colombiana sin condición, podríamos hacernos 5 preguntas para concluir:

1. ¿Sabe preguntar por su “razón de ser”, por “la esencia del fundamento” (Das Wesen des Grundes), por su finalidad, por su condición incondicionada?
2. ¿Está preparada para unas Nuevas Humanidades que le permitan un desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología en el horizonte de una democracia por venir?
3. ¿Preserva un sentido de calidad que se resista al reduccionismo burocrático de quienes confunden los cuentos con las cuentas?
4. ¿Cree todavía en profesores que como profesos se comprometan con la cosa misma, es decir, con la universidad sin condición?
5. ¿Es casa para aprender a leer también a Edipo, a Shakespeare y al Quijote?

NOTAS

1. *Information Philosophie*, 28. Jahrgang, Heft 5, Lörrach, Dezember 2000, p. 126.
2. HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, p. 28.
3. Ver el reciente libro del autor de *Ética para vivir mejor*, el australiano, profesor desde 1999 en el Centro para Valores Humanos de la Universidad de Princeton, Peter Singer, *One World. The Ethics of Globalization*, Second Edition, New Haven & London, Yale University Press, 2004, p. ix, (traducción al español: *Un mundo. Ética de la globalización*, Paidós, Barcelona, 2004). Este libro coincide en su tesis central acerca de la globalización y el reto ético-moral de fortalecer la concepción y realización de los ideales que definen las Naciones Unidas, con los planteamientos de Jürgen Habermas en: *Der gespaltene Westen*, Frankfurt, a.M., Suhrkamp, 2004 (“El proyecto kantiano y el Occidente escindido: ¿Tiene todavía chance la constitucionalización del derecho de los pueblos?”), pp. 111-193.
4. SINGER, Peter, Op. cit., p. xiii-xiv.
5. *Ibíd.*
6. *Ibíd.*, p. 13.
7. *Ibíd.*, p. 12.
8. *Ibíd.*, pp. 200-201.
9. BRICALL, Josep M. (2000): *Universidad 2 mil*. Madrid, CRUE, p. 7.
10. *Ibíd.*

Rhec No. 8, 2005, pp. 15-31

11. *Ibíd.*, p. 9
12. *Ibíd.*, p. 76.
13. Citado por J. M. BRICALL, *Op. cit.*, p. 66.
14. Ver: GARAY, Luis Jorge (1999): *Globalización y crisis. ¿Hegemonía o corresponsabilidad?*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
15. Ver: FORNET-BETANCOURT, Raúl (2000): *Interculturalidad y globalización*, Frankfurt a.M., IKO; Raúl FORNET-BETANCOURT (Hrsg.) (2000): *Menschenrechte im Streit zwischen Kulturpluralismus und Universalität*, Frankfurt a.M., IKO; Varios autores (1998): *Interkulturalität. Grundprobleme der Kultur-begegnung*, Mainz, Universität Mainz; G. HOYOS V. (2000): "Medio siglo de filosofía moderna en Colombia. Reflexiones de un participante". En: Francisco LEAL BUITRAGO y Germán REY (editores): *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, Bogotá: Tercer Mundo Editores, pp. 127-152.
16. Ver mi trabajo "Fenomenología y multiculturalismo". En: Francisco CORTÉS RODAS y Alfonso MONSALVE SOLÓRZANO (coordinadores) (1999): *Multiculturalismo: los derechos de las minorías culturales*, Murcia, RES PUBLICA/Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, pp. 219-234.
17. Quizá no sea necesario compartir el optimismo de J. Habermas en su trabajo: "Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie". En: J. HABERMAS (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, pp. 91-169.
18. THIEBAUT, Carlos (1998): *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona, Paidós, pp. 24-25.
19. Tomo aquí algunos planteamientos discutidos en el Taller "Educación, Cultura y Ética", coordinado por el autor dentro de los Talleres del Milenio convocados por el PNUD de las Naciones Unidas en Colombia bajo la dirección general de Luis Jorge GARAY (2002): *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá, PNUD.
20. PARSONS, T. (1971): *The system of Moderns Societies*, Englewood Cliffs, p. 97.
21. HABERMAS, J. "'Razonable' vs 'verdadero', o la moral de las concepciones del mundo". En: J. HABERMAS/J. RAWLS: *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Paidós, p. 172.
22. SMITH, R.: "Abstraction and Finitude: Education, Chance and Democracy". En: *Studies in Philosophy and Education*, Springer Netherlands, Volume 25, Numbers 1-2 / (March, 2006); pp. 19-35. Hay traducción al español en: <http://www.dur.ac.uk/r.d.smith/absfinsp.html>