

Recepción: 30/10/2018
Evaluación: 31/10/2018
Aprobación: 06/11/2018
Artículo de Investigación- Reflexión
DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rhec.182121.13>

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA EN EL PRESENTE

Juan Diego Lopera Echavarría¹
Universidad de Antioquia, Colombia

RESUMEN

Este artículo parte de la hipótesis de que a la universidad colombiana se le asignan unas funciones académicas, científicas, sociales y culturales ante las que no está en condiciones de responder. Tiene como objetivo mostrar que la universidad se debate entre una formación integral (científica, ética y humanista) y una educación para el crecimiento económico. Explora algunas de las circunstancias históricas y actuales que impiden el cumplimiento de esas funciones. Su metodología se basa en un enfoque hermenéutico (interpretativo), entendido como reconstrucción racional y analítica de un saber que posibilita una autorreflexión crítica, emancipatoria, mediante un estudio documental y una contrastación de las fuentes consultadas. Propone que la razón de ser de la universidad, en armonía con su tradición, es formar sujetos razonables, que se caracterizarían por: el intento de articular la razón primaria (intuitiva, emotiva) con la razón secundaria (formal, deliberativa); actitud plural e indogmática; capacidad de escucha; cuidado de sí y de los otros. Finaliza con algunas consideraciones sobre el método para lograr ese propósito: enseñanza basada en el diálogo y experiencia individual y compartida de depuración de prejuicios.

Palabras clave: aprendizaje activo, discusión (método pedagógico), formación, intuición, prejuicios.

1 Doctor en Ciencias Sociales. Profesor titular Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia. Línea de investigación El método analítico en la formación. La formación en psicología. Correo electrónico: diego.lopera@udea.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-0178>

UNIVERSITY EDUCATION: A REFLEXION ABOUT CURRENT COLOMBIAN EDUCATION

ABSTRACT

This article is based on the hypothesis that Colombian universities are not in position to respond to their academic, scientific, social and cultural functions. Our objective is to show that universities face a conflict between an integral formation (scientific, ethical and humanistic) and an education centered on economic growth. This work also explores some of the current and historical circumstances that prevent the fulfillment of those functions. The applied methodology was based on a hermeneutic (interpretative) approach, understood as an analytical and rational reconstruction of a knowledge that enables a critical and emancipatory self-reflection, through a documentary study and a challenge of the consulted sources. Here, the main proposal is that the *raison d'être* of the university, in harmony with its tradition, is to form reasonable individuals characterized by: (i) attempting to articulate the primary reason (intuitive, emotive) with the secondary reason (formal, deliberative); (ii) having a plural and dogmatic attitude; (iii) displaying a listening ability; and (iv) exercising caring for him/herself and others. The article concludes with some considerations regarding the proposed method to achieve that purpose, which is employing a teaching approach based on dialogue and individual and shared experiences and without prejudices.

Keywords: active learning, discussion (pedagogical method), training, intuition, prejudices.

EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO COLOMBIANA NO PRESENTE

RESUMO

Este artigo baseia-se na hipótese de que a universidade colombiana recebe algumas funções acadêmicas, científicas, sociais e culturais ante as quais é incapaz de responder. Ele tem como objetivo mostrar que a universidade está dividida entre uma formação integral da educação (científico, ético e humanista) e crescimento econômico. Explora algumas das circunstâncias históricas e atuais que impedem o cumprimento dessas funções. Sua metodologia é baseada em uma abordagem hermenêutica (interpretativa), entendida reconstrução como racional e conhecimento analítico que permite do saber, que tem a possibilidade emancipatória, auto-reflexão crítica por um estudo documental e teste das fontes. Ele propõe que a razão da universidade, de acordo com a sua tradição, é formar sijeitos razoáveis, que seria caracterizada por: a tentativa de articular a principal razão (intuitiva, emocional) com (deliberativa formal,) razão secundária; atitude plural e indogmática; capacidade de escuta; Cuidar de si e dos outros. Termina com algumas considerações sobre o método de alcançar esse objetivo: ensinar com base no diálogo e na experiência compartilhada individualmente e depuração de preconceito.

Palavras-chave: aprendizagem ativa, discussão (método pedagógico), formação, intuição, preconceitos.

INTRODUCCIÓN

La formación de nivel universitario se enfrenta a grandes retos. Se espera que diera respuestas a los problemas más prominentes de la sociedad: el progreso ciudadano, ético y moral; la convivencia pacífica con los otros sin menoscabo de la deliberación y la crítica; el desarrollo científico, tecnológico y económico del país. No obstante, en Colombia, las falencias de la educación universitaria (tanto históricas como actuales) son palmarias, como frecuentemente lo resaltan diferentes investigadores y como día a día lo vivencian profesores, estudiantes y directivos.

Estas dificultades llevan a pensar, una vez más, en la función de la universidad, su razón de ser. Ahora bien, si se revisa lo que usualmente las universidades se proponen como misión, visión y objeto y lo que, en términos globales, la sociedad espera de ellas, no se puede dejar de sentirse abrumado por las grandes expectativas que recaen sobre ellas, que se pueden resumir en: contribuir al desarrollo científico, social y económico del país; formar profesionales idóneos con actitud ética (responsable), científica y humanista; con proyección internacional y con sensibilidad hacia las problemáticas sociales de la nación.² ¿Está preparada la universidad para responder a estos retos?

1. Planteamiento del problema

No resulta erróneo suponer que a la universidad se la recarga con ideales a los que muy probablemente no pudiera responder, dadas las condiciones actuales e históricas de (des)financiación, sostenimiento y apoyo por parte del Estado,³ en el caso de las universidades públicas, y dada la necesidad de retener a los estudiantes para garantizarse los ingresos de matrículas,⁴ a costo de la merma en la calidad de la educación, en el caso de las universidades privadas, además de los altos costos para el grueso de la población estudiantil.

2 En esa descripción se resumen las declaraciones misionales de algunas universidades: Universidad de Antioquia, *Plan de Desarrollo 2017-2027*: 5, <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>; Universidad Eafit, <http://www.eafit.edu.co/institucional/info-general/Paginas/mision-vision.aspx>; Universidad de Nariño, <http://www.udenar.edu.co/naturaleza/>; Universidad de los Andes, <https://uniandes.edu.co/es/universidad/informacion-general/mision>; Universidad del Valle, <http://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision>; Universidad del Norte de Barranquilla, <https://www.uninorte.edu.co/web/sobre-nosotros/mision-vision>; Universidad Surcolombiana (Neiva), <https://www.usco.edu.co/es/la-universidad/mision-y-vision/>

3 Sistema Universitario Estatal (SUE). *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las Universidades Estatales* (Pereira: SUE, 2012).

4 Germán Anzola, "Editorial. Financiación o desfinanciación - inclusión o exclusión ¿qué existe para la educación superior?", *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, vol. 20. No. 2 (julio-diciembre de 2017), 237.

Desde esta perspectiva, la universidad está muy a la zaga de cumplir con su ideal y no faltan quienes se preguntasen por la conveniencia de su existencia, en particular por la existencia de la universidad estatal, tal como lo denuncian algunos investigadores.⁵ Preferirían eliminarla y apostarle a las ‘universidades empresa’, en las que la lógica de la formación se subordina a la lógica del mercado: los estudiantes son los clientes a los que hay que satisfacer y el objetivo es incrementar las ganancias y sostener el ‘negocio’ de la educación.⁶

Sin desconocer la importancia de que las universidades pudieran sostenerse financieramente y, en consecuencia, ser rentables,⁷ es innegable la agudización de un contraste “entre una educación que produzca lucro y una educación para una ciudadanía libre”.⁸ El crecimiento económico de una nación es indispensable y las universidades apuntan a él; sin embargo, frecuentemente ello deriva en una subvaloración y menoscabo de la formación ética y humanística, que propende por el despliegue de las capacidades de los estudiantes; de una educación que promueve los valores de la vida, la libertad y la felicidad, en correspondencia con un pensamiento crítico y analítico, que fuese sensible a los problemas de cada nación; que se preocupara por la vida y bienestar de los otros,⁹ así como por el cuidado y despliegue de sí en armonía con el entorno.¹⁰

Según Tejada, las dificultades en la formación universitaria tienen que ver con el cambio incesante en la sociedad: hoy, educarse “exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad”.¹¹ Por su parte, Medina y Ortegón afirman que ello se debe al “veloz cambio en la jerarquía

5 Eliasib Rivera, “La necesidad de mantener a la universidad alejada del ánimo de lucro”, *Finanzas y Política Económica*, vol. 5. No. 1 (enero-junio de 2013); William Aguirre, ¿Dónde está el negocio de la educación superior? (Bogotá: Las 2 Orillas, abril 17 de 2017), <https://www.las2orillas.co/donde-esta-negocio-la-educacion-superior/>

6 Juan Villalba y Andrés González. “La incidencia del modelo de educación superior y de la intervención estatal en la calidad de la educación superior en Colombia”, *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*, vol. 19. No. 37 (enero-junio 2016): 9-13.

7 Por ejemplo, mediante la articulación Universidad-Empresa-Estado. Véase: Jahir Gutiérrez, “Universidad, empresa y Estado frente a la empleabilidad de los trabajadores de la ciencia en Colombia”, *Ecos de Economía*, vol. 17. No. 36 (enero-junio 2013); María Ramírez y Manuel García, “La alianza universidad-empresa-Estado: una estrategia para promover la innovación” *Revista EAN*. No. 68 (enero-junio de 2010): 112-133.

8 Martha Nussbaum, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, *Debates, Revista Debates*. No. 73 (enero-abril 2016):10.

9 Nussbaum, “Educación para el lucro”, 11.

10 Carlos Ramírez, “Ens. 113 El método natural” en: *La vida como un juego existencial: ensayitos*, ed. Carlos Ramírez (Medellín: Universidad Eafit, 2012), 220.

11 José Tejada, “Innovación docente en la universidad. Alternativas en la formación docente”, en: *Didáctica y formación. Una mirada transdisciplinar*, eds. María Pujol, Nuria Rajadell y Marilza Suanno, (El Ejido, Almería: Círculo Rojo, 2013), 65.

mundial basada en el paradigma tecnológico y una preocupación creciente sobre la capacidad para competir en este proceso de transición hacia nuevas estructuras económicas basadas en el conocimiento y la innovación".¹² Según Bozu y Canto, los docentes del siglo XXI se ven abocados a asumir retos que sobrepasan los que históricamente han asumido, debido justamente a este cambio hacia una sociedad del conocimiento: globalización, imposición de modelos de vida, individualismo, obsesión por la eficacia, entre otros.¹³

Desde otra perspectiva, Patiño destaca la violencia recurrente contra la intelectualidad, derivada de los conflictos que han acompañado el devenir de Colombia como república, una violencia que ha sido tanto de izquierda como de derecha y se ha vinculado de varias formas con las universidades.¹⁴ En esta misma dirección, pero con un énfasis más histórico, Herrera muestra una serie de acontecimientos que han impactado en la educación en el país, desde los cambios que se intentaron implementar durante la República Liberal (1930-1946) y la férrea oposición de la Iglesia, hasta la industrialización, la inversión extranjera, la expansión urbana, la migración de personas, productos y capital intelectual.¹⁵ El Ministerio de Educación Nacional (creado en 1927) se vio bastante impedido al afrontar una educación "que llevaba por tradición la ausencia de preocupación estatal, reinando en vez de ésta los intereses privados y el afán mercantilista".¹⁶ Si bien la perspectiva liberal en materia educativa se opuso a la hegemonía de la Iglesia, "el combate a la educación clasista y discriminatoria fue una bandera con ribetes demagógicos del liberalismo para penetrar las masas populares".¹⁷ Herrera destaca que las condiciones presupuestales, de formación y de infraestructura para la educación colombiana, han sido precarias en todas sus esferas: popular, primaria, técnica, industrial, secundaria y superior.¹⁸ El panorama no es mejor en la actualidad, a juicio de Patiño:

12 Javier Medina y Edgar Ortégón, *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: Naciones Unidas/Ilpes, 2006), 53, http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5490/S0600190_es.pdf?sequence=1

13 Zoia Bozu y Pedro Canto, "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes", *Revista de Información e Innovación Educativa (Refiedu)*, vol. 2. No. 2 (2009): 88.

14 Pablo Patiño, "La universidad colombiana. Horizontes y desafíos", *Revista Debates*. No. 77 (mayo-agosto 2017): 2.

15 Martha Herrera, "Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946", *Revista Colombiana de Educación*. No. 26 (abril 1993), doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5297>

16 Herrera, "Historia de la educación en Colombia", 4.

17 Omar Gómez, Sergio Gómez e Idilio Urrego, "La educación en Colombia en el siglo XX. 1900-1980" (tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 1982), 140.

18 Herrera, "Historia de la educación en Colombia", 7.

A pesar de los planteamientos que se hacen en diversos documentos oficiales y de las pretensiones de muchas instituciones, en Colombia no ha sido posible consolidar un sistema de educación superior del que participen universidades, que dé cuenta de un modelo integral como el que se construyó a partir del proyecto humboldtiano de universidad.¹⁹

Según Misas, “existe consenso en que la actual formación universitaria no responde, ni cualitativamente ni cuantitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana”;²⁰ y el panorama en América Latina no es mejor, con muy pocas excepciones, pues las universidades se caracterizan por:

[...] tener un profesorado con bajos niveles de formación, muy poco preparado para llevar a cabo trabajos de investigación, docentes con poco compromiso con la universidad —gran parte de ellos son de dedicación parcial—, con bajos niveles de remuneración y poca experiencia en metodología de la enseñanza de las ciencias con prácticas pedagógicas a menudo obsoletas. En la mayor parte de ellas no hay una relación viva, una interacción fuerte entre docentes y alumnos. Estos [...] se limitan las más de las veces a tomar apuntes en un cuaderno de las lecciones dadas por el profesor sin la posibilidad de consultar los textos, de plantearse preguntas acerca de los fundamentos teóricos de lo que están aprendiendo.²¹

La situación es mucho más delicada en las universidades públicas del país debido a la poca importancia que el Estado les ha reconocido. Si bien esta desatención ha sido histórica, como bien lo señala Herrera, Misas se refiere en particular a los gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y de Álvaro Uribe (2002-2010), interesados en importar un idealizado modelo de desarrollo de Educación Superior, defendido por las agencias multilaterales de crédito, que insisten en la necesidad de la privatización de la educación, la disminución del papel del Estado en la vigilancia y prestación del servicio educativo y la subordinación de la misión universitaria a los intereses del mercado.²²

La situación no ha cambiado con los gobiernos reciente y actual, de Juan Manuel Santos (2010-2018) e Iván Duque (2018-2022), respectivamente. El debate actual sobre la desfinanciación de la educación pública y, sobre todo de la Educación Superior, es resultado de estas políticas, que buscan adaptar el Sistema educativo al modelo económico en detrimento de una formación humanística, ética, científica e in-

19 Patiño, “La universidad colombiana”, 3.

20 Gabriel Misas, *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004), 10.

21 Misas, *La educación superior en Colombia*, 23.

22 Misas, *La educación superior en Colombia*, 50.

tegral, por cuanto recargan a la universidad la necesidad de autofinanciación. Según Cortés, el déficit de las universidades públicas del país, a 2018, es de \$15 billones; solamente el de la Universidad de Antioquia es de \$69 mil millones y el acumulado es de \$113 mil millones.²³ A su modo de ver, todo esto es un efecto del impacto económico de la Ley 30 de 1992 y de una política neoliberal de desfinanciación por parte del gobierno. Según el Consejo Superior de la Universidad de Antioquia:

[...] la política pública de educación universitaria [...] se quedó en 1993. En estos veinticinco años se estancaron los aportes a las universidades y se congeló la planta profesoral, lo que hace que las universidades tengan que financiar con recursos propios el 50% de sus actividades, que arrastren un déficit cercano a los quinientos mil millones de pesos y un desfinanciamiento crónico que llega a los quince billones de pesos.²⁴

Desde la perspectiva de los profesores, resulta evidente que cada vez más son sobre exigidos: ya no basta con que procurasen ser buenos docentes, sino deben ser, en primer lugar y sobre todo, *investigadores*, ojalá escalafonados y con una copiosa producción intelectual, publicada en las más prestigiosas revistas. Se ven obligados (no por deseo) a entrar en la lógica burocrática de los grupos, los proyectos, las publicaciones, la búsqueda de recursos, la visibilidad, los cronogramas, los productos esperados, la autogestión, la innovación y otras exigencias más, que se expresan con términos prestados de la administración. A este respecto, es creciente la insatisfacción de los docentes investigadores con la burocracia y el mercantilismo de las publicaciones.²⁵

Se sabe que, en gran medida, esa labor administrativa resta tiempo valioso para la investigación, a la que el docente 'tradicional' (el de tiza y tablero) se podía de-

23 Francisco Cortés, "¿Y cómo se reforma la universidad?", *El Colombiano*. (14 de agosto de 2018), http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/y-como-se-reforma-la-universidad-AA9156763_/26 de septiembre de 2018).

24 Consejo Superior, Universidad de Antioquia, "Comunicado del Consejo Superior Universitario de la Universidad de Antioquia sobre los problemas de financiamiento que enfrentan las universidades públicas del país, octubre 01 de 2018" (Medellín: Universidad de Antioquia, 2018), www.udea.edu.co/.../udea/.../tVTLctowFP2VdMFS02v5JS-N40

BswlAhxNp0BJlbtgdg...

25 Mario Solano, "La mercantilización del saber", *Tecnología en Marcha*, vol. 20. No. 3 (julio-septiembre 2007); Luis González, "¿Mercantilización de las revistas de investigación científica producto de la evaluación globalizada?", *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 12. No. 1 (enero-abril 2015); Cátedra Libre, Ciencia, Política y Sociedad, "Publicaciones científicas ¿comunicación o negocio editorial?", *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, vol. 1. No. 1 (2018). Además, cabe anotar que hay autores para quienes la mercantilización del conocimiento es un mito. Véase: Carlos Ramos-Galarza, "Cartas al editor: los mitos de la publicación de un artículo científico psicológico en Ecuador", *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, vol. 56- No. 3 (2018).

dicar al compás auténtico de sus intereses y en beneficio de la enseñanza: consultaba, leía, disfrutaba de la biblioteca, analizaba, contrastaba con los estudiantes en clase. No lo obligaban a toda la parafernalia propia de la investigación, tal como se la entiende ahora. No se pretende dar a entender que la investigación debiera excluirse, sino, más bien, resaltar la conveniencia de que fuese efecto del deseo y de la pasión de quienes se tornan investigadores, y no resultado de un acto normativo de obligatorio cumplimiento para todos. Así, se dejaría de lado esa tajante diferencia entre la investigación formal y la informal, como si esta última no fuese rigurosa y de alcances prácticos insospechados. Muy probablemente, muchos profesores no reconocidos como investigadores en el actual Sistema de Colciencias, son auténticos científicos, quizá más libres y autónomos que los que estratégicamente logran figurar, pero que, en el actual sistema de medición de investigadores, quedan a la sombra, subvalorados en su hacer.

No se debe desconocer otra cara de esta realidad: también muchos profesores se han adocenado con el tiempo; toman su labor como una rutina, sin importancia, y solo se dedican a reproducir unos temas con independencia absoluta de aquellos a quienes van dirigidos, lo que denota un desprecio por la formación, por la reflexión pedagógica y por el compromiso social y político que se ejerce con solo estar al frente de un grupo de estudiantes.

Pues bien: ante los problemas estructurales de desfinanciación, violencia e intolerancia políticas, burocracia administrativa, mercantilización del conocimiento, precarización del trabajo docente, entre otras dificultades, ¿cómo puede la universidad colombiana responder a las grandes demandas y retos que la sociedad exige de ella? Se espera que contribuyera al desarrollo social, cultural, económico y científico del país; que formase profesionales altamente capacitados, con sentido ético, humanista, responsable y con proyección internacional; que fuese innovadora y sostenible financieramente.

Al tomar como referente este contexto histórico, político, económico e ideológico de la universidad, se focalizará esta reflexión en la pregunta por la formación que se imparte en la Educación Superior; a partir de la razón de ser de la universidad. Para ello, se considera pertinente acudir a la filosofía, por cuanto desde esta rama del saber se ha mantenido un esfuerzo constante por dilucidar en qué consiste la formación integral, cultural, política, ciudadana. Desde la filosofía antigua, se consideró el término *paideia*²⁶ como expresión de los más altos ideales a los que puede conducir la educa-

26 Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1992).

ción; asimismo, se relacionó esta *paideia* con la *areté*,²⁷ entendida como la excelencia humana, a la que tendía la formación del sujeto. De otro lado, la filosofía, también, se ha concebido como una forma de vida,²⁸ un modo de asumir la existencia que conduciría a un modo de vivir sencillo, prudente.

En Colombia, Estanislao Zuleta insistió en la importancia de una educación filosófica, que “debe poner el acento en la formación. Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias, debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información”.²⁹ Más recientemente, Guillermo Hoyos propuso una perspectiva filosófica: la racionalidad comunicativa, como una alternativa de formación universitaria entre los extremos del cientificismo (moderno) y relativismo (postmoderno);³⁰ y Francisco Cortés destaca la relevancia de la filosofía para la formación de capacidades comunicativas, sensitivas y racionales en los estudiantes.³¹ Este artículo tiene, entonces, un enfoque filosófico, para proponer una función para la universidad, sin desconocer por ello la necesidad de que se tomaran en cuenta los múltiples factores intervinientes en la problemática de la formación universitaria en Colombia.

2. La razón de ser de la universidad: formación de sujetos razonables

¿Cuál es la razón de ser de la universidad? La respuesta es simple, pero de grandes alcances: la función de la universidad es formar sujetos *razonables* o, si se lo desea decir en el lenguaje de la filosofía antigua, sujetos *prudentes*. Efectivamente, la palabra *phronesis* se traduce como prudencia³² y, también, según algunos filósofos, como sabiduría práctica,³³ que es una forma de llenarla de contenido. Sería demasiado encumbrado y pretencioso hablar de formar sabios, pero, también, sería muy inmodesto (aunque menos) hablar de formar sujetos prudentes. Por eso, se prefiere la expresión *razonable*, que es una condición más asequible, dadas las condiciones de la universidad.

27 Conrad Vilanou, “De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14. No. 2 (2001).

28 Pierre Hadot, *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. (Barcelona: Alpha Decay, 2009).

29 Estanislao Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate*, eds. Hernán Suárez y Alberto Valencia, (Omegalfa. Biblioteca libre, 2010), 63, <https://omegalfa.es/autores.php?letra=&pagina=19#>

30 Guillermo Hoyos, *El ethos de la universidad* (Medellín: Universidad Eafit, 2013).

31 Francisco Cortés, “La filosofía en la Universidad de Antioquia”, *Debates*. No. 73 (enero-abril 2016), 22.

32 Pierre Aubenque, *La prudencia en Aristóteles* (Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1999).

33 Martha Nussbaum. “El discernimiento de la percepción: una concepción aristotélica de la razón privada y pública”. *Estudios de Filosofía*. No. 11 (1995). Puede verse, también: Juan Lopera, *Sabiduría práctica y salud psíquica* (Bogotá: San Pablo, 2016), 126.

Un sujeto razonable es aquel que ha desarrollado de manera satisfactoria (o quizá se puede decir, suficiente) un pensamiento crítico-analítico que articula armónicamente la racionalidad con ‘razones no racionales’ —si se permite la expresión—; es decir, toma en cuenta, además de la razón secundaria (lógica, bivalente),³⁴ las motivaciones, afectos, pasiones, pulsiones, sentimientos; dicho en otras palabras, logra articular el pensamiento racional y deliberativo, por un lado, con la sensibilidad, la intuición, la capacidad creativa, por el otro.³⁵ Nussbaum³⁶ se refiere al discernimiento de la percepción, en el sentido de que la percepción, un proceso en principio biológico, logra ‘discernir’ facetas de una situación que solo el pensamiento racional y deliberativo no logra captar. Ramírez, cuando retoma a Pascal,³⁷ menciona las razones del corazón, que se conjugan con las razones de la ‘razón’ en la expresión *co-razón*:³⁸ “La razón se encuentra con el coRazón, lo racional con lo intuitivo, para construir lo razonable: la razón con sus razones, causas o leyes que articulan las cosas, las situaciones, los discursos o los espíritus; y la intuición que recoge las tendencias, las pulsiones, las pasiones, en motivaciones y sentimientos”.³⁹

De esta forma, un sujeto razonable sabe analizar una situación desde una perspectiva racional, aristotélica, pero no únicamente, sino, además, utiliza otras lógicas o formas de razón, emparentadas con la emoción, la intuición, la sensibilidad, la imaginación. En el lenguaje de la ciencia cognitiva actual, articula dos Sistemas de pensamiento: el Sistema 2 (deliberativo, racional y lento) y el Sistema 1 (holístico, automático, afectivo, rápido).⁴⁰ Ya Freud, desde 1900,⁴¹ se había referido a dos procesos de pensamiento: el proceso primario (con su lógica particular: desplazamiento, condensación, figuración plástica, ausencia de las nociones de temporalidad y espacio, proclividad a la descarga afectiva, privilegio del principio de

34 Ramírez, “Ens. 125 Dialéctica y consistencia”, en: *La vida como un juego existencial*, 232.

35 Juan Lopera, Jonathan Echeverri y Jesús Goenaga, *De la sabiduría práctica y la decisión en incertidumbre* (Bogotá: Aula de Humanidades, en prensa).

36 Nussbaum, “El discernimiento de la percepción”, 135.

37 Ramírez, “Ens. 112 El criterio pragmático” en: *La vida como un juego existencial: ensayitos*, 218.

38 Carlos Ramírez, “Ens. 297 Acción colaborativa”, “Ens. 371 Saber del corazón”, “Ens. 406 Entre dos ilusiones” en: *Apuntes*, ed. Carlos Ramírez (Medellín: Grupo de investigación El Método analítico, 2011).

39 Ramírez, “Cav. 27 Facultad”, en: *Apuntes*, 538.

40 Daniel Kahneman, “Mapas de racionalidad limitada. Psicología para una economía conductual”, *Revista Asturiana de Economía*. No. 28 (2003); Daniel Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio* (Barcelona: Random House Mondadori, 2012); Keith Stanovich y Richard West, “Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate?”, *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 23. No. 5 (2000); Erik Dane y Michael Pratt, “Exploring intuition and its role in managerial decision making”, *Academy of Management Review*, vol. 32. No. 1 (2007); Erik Dane y Michael Pratt, “Conceptualizing and measuring intuition: a review of recent trends”, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. No. 24 (abril de 2009).

41 Sigmund Freud, *Interpretación de los sueños (1900)*. *Obras completas*, vol. 4 y 5 (Buenos Aires: Amorrortu, 1998).

placer) y el proceso secundario (articulación de los procesos afectivos, privilegio del principio de realidad, ligazón de las representaciones-cosa con las representaciones-palabra).⁴² Ramírez se va a referir a la lógica fractal:⁴³ aquella que articula, de forma conveniente, la razón primaria y la secundaria. Por eso, se hablaría de un sujeto razonable, más que de un sujeto racional. No es ‘racionalista’ (pues privilegiaría la razón formal por encima de cualquier otra consideración), pero tampoco un ‘sensualista’ (que destacaría casi con exclusividad los sentidos, las emociones, los afectos, los sentimientos). Un sujeto razonable dialectiza ambas dimensiones.

Desde una perspectiva diferente, pero que apunta en la misma dirección de lo que se viene sosteniendo, Antanas Mockus propuso, como misión de la universidad, la articulación de dos esferas: la tradición y el cambio, a partir de la puesta en práctica de la acción comunicativa.⁴⁴ En efecto, la tradición se ha emparentado con una forma de pensamiento que privilegia lo que permanece (lo clásico); que se fundamenta en la autoridad, la revelación, los sentimientos o un consenso sólido y firme, mientras que el cambio se ha asociado con el poder-de-constructivo de la razón formal. Por eso, Gadamer utiliza las expresiones *mythos* y *logos*⁴⁵ para referirse, respectivamente, a la tradición y a la razón,⁴⁶ a lo que permanece y al cambio.

Al tomar en cuenta otras lógicas, además de la secundaria, se logra más fácilmente comprender el punto de vista del otro, en el sentido fuerte de ‘comprender’:⁴⁷ sentir (resonar con el otro), al captar en sí mismos (en su cuerpo como sede de su experiencia sedimentada), lo que el otro siente o puede estar viviendo. No se trata de una comprensión absoluta de la realidad del otro, pero sí de una resonancia empática, que lleva a ver otras razones, otros motivos, más allá de los racionales.

42 Sigmund Freud, *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911)*. *Obras completas*, vol. 11, (Buenos Aires: Amorrortu, 1998); véase, también, Sigmund Freud, *Lo inconsciente (1915)*. *Obras completas*, vol. 14, (Buenos Aires: Amorrortu, 1998).

43 Ramírez, “Ens. 55 Lógica fractal”, en: *La vida como un juego existencial: ensayitos*, 123-124.

44 Antanas Mockus, “La misión de la universidad”, *Reforma Académica, Documentos* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995).

45 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I* (Salamanca: Sígueme, 1993), 340.

46 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II* (Salamanca: Sígueme, 1992), 236.

47 Sigmund Freud, *Proyecto de psicología (1895)*. *Obras completas*, vol. 1 (Buenos Aires: Amorrortu, 1998), 377; Además: Carlos Ramírez, “Ens. 35 La conveniencia y la comprensión” “Ens. 98 Análisis de un discurso” en: *La vida como un juego existencial: ensayitos*, 81, 195-197.

Esto posibilita algo más: la consideración⁴⁸ (en el doble sentido de la palabra: atender y dispensar cuidado) por los otros, por sus sentimientos, por su situación. Por ejemplo: en un debate, una persona puede saber que los argumentos de la otra no resistirían la crítica, pero se percata de que el interlocutor está a punto de perder la compostura o se encuentra abatido, resentido, ofuscado y ya no logra razonar bien; entonces, ¿no resulta prudente y considerado con el otro aplazar o suavizar la crítica, en lugar de continuar de manera indolente hasta dejarlo abatido? ¿Qué sentido tendría ganar un punto en una discusión, si ello representa el avasallamiento del interlocutor?⁴⁹ Es razonable esperar otro momento, otras condiciones, que favorecerán el avance en el tema que se discute y generarán un aprendizaje para todos los interlocutores, además de un vínculo mediado por la fuerza de la palabra y la escucha.

Ahora bien, el cuidado de los otros también implica, en contrapartida, el cuidado de sí mismo, propio del hombre razonable. Aquí se entronca con esa larga tradición filosófica de la *epimeleia heautou*, expresión que Foucault traduce como inquietud o cultivo de sí,⁵⁰ y Hadot nombra como *ejercicios espirituales*.⁵¹ Esto es lo propio del hombre razonable: cuida de sí, procura conocerse a sí mismo y, en ese mismo acto, cuida de los otros, a diferencia del llamado individualismo contemporáneo, en el que se cae en el error de suponer que cada individuo puede ‘elegirse’ solo a sí mismo, a despecho del mundo, y desplegar sus potencialidades a ‘costa’ de los otros. Se duda de que se tratase efectivamente de un despliegue, puesto que siempre requiere de los otros.

Consideración por los otros, capacidad de sentir lo que el otro siente, cuidado de sí y de los otros... ¿no está hablando todo esto de la necesidad de aprender a escuchar? Esta capacidad o, mejor, actitud de escucha, es lo primero en la formación

48 La *consideración* es un tema recurrente en la filosofía, en el sentido de tomar en cuenta las razones del otro, con el cuidado y la prudencia debida para avanzar en el análisis de un tema sin arrasar con quien se dialoga. Esto se muestra ejemplarmente en el diálogo de Platón *Protágoras*, en el que Sócrates considera, con amabilidad, la situación en la que se encuentra Protágoras y decide cuidarlo para que se pudiera avanzar en la discusión sobre la enseñanza de la virtud. Véase: Platón, *Diálogos I. Protágoras* (Madrid: Gredos, 1985), 333e. Por su parte, Michel Foucault, en sus investigaciones sobre filosofía antigua, destaca que el cuidado de sí pasa, necesariamente, por el cuidado (consideración) de los otros. Véase: Michel Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, *Nombres. Revista de filosofía*, vol. 10. No. 5 (octubre de 2000).

49 Michel de Montaigne, con su deliciosa prosa ensayística, señala la importancia de no llegar ‘a brazo armado’ a un debate, sino permitir que el otro expusiera sus razones. Véase: Michel de Montaigne, “El arte de platicar”. En: *Ensayos. Libro III*, editado por Michel de Montaigne (Barcelona: Orbis, 1984), 118.

50 Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí* (México: Siglo XXI, 1987), 42.

51 Pierre Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Madrid: Siruela, 2006). También, Pierre Hadot, *No te olvidas de vivir: Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales* (Madrid: Siruela, 2010).

que propende hacia una actitud razonable. Poder captar la lógica interna del discurso del otro (entender), pero, además, lo que puede estar sintiendo (comprender).⁵² Por ejemplo: si lo irritan las preguntas, si está a punto de ‘desvanecerse’, si está exhibiéndose o envaneciéndose ante otros a costa de una persona, si se ha exacerbado su narcisismo o si su importancia personal ha crecido exponencialmente..., en suma, un sinfín de posibilidades; captar todo eso, implica escuchar.

De otro lado, un sujeto razonable, también, se caracteriza porque habla a nombre propio,⁵³ porque procura sostener y sustentar una posición personal, aunque no de manera dogmática, pero sí al asumir una postura que permite a los demás, con quienes dialoga, saber qué piensan sobre un asunto y cuáles son sus puntos de vista. Es diferente de aquellos que, cuando se les pide su apreciación, concepción o punto de vista sobre un tema, acuden siempre a autores en los que se escudan y hacen gala de su erudición para ocultar su posición personal o para encubrir que no tienen ninguna.

Cuando se asume esta actitud evasiva (revestida de erudición) no se puede discutir y construir conjuntamente, porque de continuo se salta de un autor a otro y no existe un compromiso con la palabra y el propio decir. Sócrates cuestionó agudamente a los eruditos de su época que, en una discusión, no dicen lo que piensan, sino traen citas (proposiciones, poemas, planteamientos) de otros, que ni pueden responder ni sostener lo que dicen; por el contrario, considera que es propio de hombres cultos hablar por sí mismos, sustentar una posición:

Así también estas reuniones, si se componen de hombres tales como la mayoría de nosotros dicen ser, para nada necesitan de voces ajenas ni siquiera de poetas, a los que no se puede preguntar de qué hablan (...). Pero los educados dejan a un lado las reuniones de esa clase, y ellos conversan por sí mismos entre sí, tomando y dando una explicación recíproca en sus diálogos.⁵⁴

Michel de Montaigne sostuvo sin ambages: “Amo y honro el saber y a quienes lo practican, y creo que es él en su verdadero uso, la más noble y pujante adquisición del hombre; pero a quienes (y son infinitos) fundamentan su esencial capacidad y valer en su memoria (...), y solo a los libros se atienen, detéstolos más que a los tontos”.⁵⁵ Kant, igualmente, defendió la necesidad de pensar por sí mismos, sin dejar el marco que los otros representan, en el sentido de considerar sus razones y puntos

52 Ramírez, “Ens. 98”, 196.

53 Ramírez, “Art. 19 Orientación psicoanalítica en la psicología”, en *Apuntes*, 73.

54 Platón, *Diálogos I. Protágoras*, 347e.

55 Montaigne, “El arte de platicar”, 20.

de vista.⁵⁶ Según Ramírez: “La mayoría habla de los (supuestos) saberes de otros; por eso recurren a las citas, a lo doctrinario, apoyándose en la autoridad y los conocimientos de otros, a los que consideran sabios. Se convierten en re-citadores”.⁵⁷

Con esto, se ve que la *verbalización*⁵⁸, la expresión en palabras del propio pensamiento, de forma que los demás lo pudieran conocer, es otra de las cualidades del sujeto razonable, que no rehúye a la crítica o al cuestionamiento de los otros.

Articulación de la lógica primaria con la secundaria, capacidad de escucha, cuidado y consideración por los otros, hablar en nombre propio para verbalizar el pensamiento (no confundir con transparencia: se trata más bien de *veracidad estratégica*)⁵⁹, todo eso lleva a que la relación que se establece con el interlocutor resultase fundamental para un sujeto razonable. De aquí deriva otra característica: el análisis y manejo de esa relación que, en términos técnicos psicoanalíticos, se puede nombrar como *transferencia*,⁶⁰ fenómeno que no se reduce a la experiencia psicoanalítica y que se ha estudiado y analizado en otros contextos.⁶¹ Por eso, saber qué lugar se ocupa para los demás en una relación pedagógica y qué lugar ocupan los demás en cada uno; si dicha relación transferencial se basa en miedos, fantasías, ideales, argumentos, amenazas, imaginarios, afectos (positivos o negativos), trabajo de construcción conjunta, respeto por las diferencias, entre otras opciones, saber este fundamento (o intentar hacerlo) posibilita que las intervenciones (lo que se dice y hace, en general, lo que se expresa), fuese favorable para el propósito de la formación.⁶²

3. La formación de un sujeto razonable: ¿es posible?

Referirse a formación no significa que se toma una materia maleable y se le imprime una forma que desea previamente el ‘formador’, como si el estudiante fuese pasivo y exento de intereses personales. Más bien, se trata de una experiencia de *con-formación*,⁶³ en la que estudiantes y profesores pueden desplegar sus poten-

56 Immanuel Kant, *Crítica del juicio* (Madrid: Tecnos, 2007), 218-219.

57 Ramírez, “Ens. 371. Saber del corazón”, en: *Apuntes*, 312.

58 Luz Zapata, “*La verbalización. De la curación por la palabra al método psicoanalítico*” (tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, 1995)

59 Juan Lopera, “*La veracidad subjetiva ¿una condición imposible de la acción comunicativa?*” (tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2001)

60 Sigmund Freud, *Sobre la dinámica de la transferencia (1912). Obras completas*, vol. 12 (Buenos Aires: Amorrortu, 1998), 97-98.

61 Horacio Manrique *et al.*, *Clínica analítica de las organizaciones* (Bogotá: Editorial San Pablo, 2016).

62 Ramírez, “Art. 19”, 73-74.

63 Ramírez, “Div. 114 Con formación”, en: *Apuntes*, 466.

cialidades y, en el caso que se propone, un despliegue que no lleva predeterminado un contenido definido, en el sentido de una ideología o de un conocimiento específico que se ‘debería’ alcanzar, sino, en su lugar, un despliegue que procura una *actitud* o modo de ser, que cada sujeto puede llenar de múltiples y diversos contenidos, dependientes de las preferencias e intereses, de su historia subjetiva y de sus decisiones personales. En este sentido, se reconoce que, desde esta perspectiva, no importa tanto qué teorías abraza el interlocutor (el estudiante o co-aprendiz), qué conocimientos defiende, a qué escuelas de pensamiento se adhiere, qué adopciones políticas establece (de izquierda, de derecha, de centro, ecléctico, indiferente); no importa tanto, se dice, con tal de que se procurase actuar razonablemente, capaces de escuchar al otro, de comprenderlo y de convivir con él, así no se estuviese de acuerdo con algunos (muchos o pocos) de sus planteamientos.

Se reconoce, entonces, que resulta deseable (preferible) y mucho mejor para la convivencia con los demás, que se fuesen razonables, pero, asimismo, no se puede imponer como un objetivo general para todos, por ejemplo, en el ámbito universitario. Ahora bien, la universidad, históricamente, avala y defiende esa razonabilidad, al crearse, desde sus orígenes (al menos si se remite a Humboldt)⁶⁴ como un proyecto ilustrado, en que el pensamiento crítico, humanista y constructivo ha sido central. Justamente eso se invoca: la universidad es el espacio para el debate argumentativo, no para el uso de la violencia ni de la imposición. Si bien se sostiene que no se debería exigir el cumplimiento de la razonabilidad, a modo de imperativo categórico: *sé razonable*, sí se puede proponer como deseable la formación en esa dirección. Esta propuesta tiene una fuerza ética que interroga y cuestiona a quienes forman parte de la universidad, pero repudian el pensamiento crítico y analítico o excluyen al interlocutor que se les opone, como si hubiese una única forma de pensamiento, una única forma de ser y de estar.

Estas consideraciones explican que, aunque el propósito de la universidad fuese la formación de sujetos razonables, no todos querrán asumirla; habrá quienes se opongan (usualmente de manera soterrada), tanto entre los profesores como entre los estudiantes. En otras palabras, proponer esta función no significa que siempre se logrará. Por eso, se considera más conveniente que cada uno, si lo desea, intentase ponerla en práctica en su más cercano ámbito de influencia; primero, en sí mismo (en su vida personal, en su cotidianidad) y, luego (o simultáneamente), con otros; por ejemplo, en el aula de clase. Así, se evita la contradicción en la que caen

64 Gerd Hohendorf, “Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 23. Nos. 3-4 (1993). Véase, también: Rebekka Horlacher, “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”, *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51. No. 1 (2014), 40.

muchos intelectuales: elaboran grandes y encumbradas teorías universalizables, es decir, para que todo el mundo las aplicase, pero justamente ellos se sienten eximidos de llevar a la práctica esas propuestas.

Abórdese ahora la pregunta que encabeza este apartado: ¿es posible la formación de un sujeto razonable? En primer lugar, se debe contar con el deseo de los estudiantes, con que ellos efectivamente quisieran un proceso de formación y no solo de instrucción respecto a unos conocimientos y unas técnicas específicas. Se sabe que a muchos no les gusta dejar la formación librada al deseo de los estudiantes, pues consideran que no querrán hacerlo, que se irán por la vía fácil; sin embargo, ¿no será mejor confiar en que, con una metodología que promueve la crítica, la argumentación, la consideración por los otros (por sus motivos, afectos, valoraciones), la tolerancia, el indogmatismo, entre otras, se logrará despertar el deseo de muchos estudiantes? En ocasiones, una posición ética sólida, coherente y sensata tiene más fuerza vinculante que una imposición normativa.

Resulta paradójico que, cuando un sujeto se siente obligado a cumplir con algo, más fácilmente se resiste o rebela. Se trata, entonces, de que la metodología (y la actitud del docente) se aplicase de la forma más rigurosa posible y, en el mejor de los casos, despertase espontáneamente el interés del estudiante, lo ‘provocase’, en lugar de obligarlo; o puede suceder que terminara por retarlo (sin proponérselo) a partir de un actuar ético que, de rebote, cuestiona a aquellos que se cerraran dogmáticamente en sus propias convicciones o son intolerantes con la pluralidad de formas de pensar y de ser. La propuesta metodológica para la formación de un sujeto razonable no pretende, entonces, ‘motivar’ al estudiante o ‘facilitarle’ las cosas para que se pusiera del lado del docente, sino, más bien, mostrar una forma de proceder que él pudiera o no adoptar. En términos generales, se trata de emular un poco algunas prácticas orientales, en las que, en lugar de cautivar o fascinar al estudiante, se le ‘desestimula’ para poner a prueba su deseo...⁶⁵ Para explicarlo: cuando a un estudiante se le pone a prueba su deseo, y evitan las trabas que derivan de la seducción o sugestión del docente,⁶⁶ se le está ayudando a que se definiera, a que se enfrentara consigo mismo, a que examinara sus verdaderos intereses y encontrara el camino que desea seguir. En cambio, cuando se le facilitan demasiado las cosas, su deseo se confunde, pues puede creer que efectivamente quiere lo que se ofrece o se deja engañar por la oportunidad que se le brinda, situación expresada en la

65 Véase el bello cuento, de Hermann Hesse, “El hacedor de la lluvia”, en: *El juego de los abalorios*, ed. Hermann Hesse (Buenos Aires: Sudamericana, 2003), 395-431.

66 No se lo puede ignorar: muchos profesores son expertos exponentes, retóricos avezados que con facilidad seducen al estudiante a que abrazase su causa, su ideología, su escuela preferida de pensamiento, su filosofía. Aquí, al contrario, se aboga por la formación de sujetos libres, autónomos, que deciden por sí mismos.

frase popular, ¿Cómo no aprovechar?, tal como ocurre en las promociones de los grandes supermercados: se termina por comprar lo que no se desea ni se necesita realmente, ya que la oferta había que ‘aprovecharla’.

4. Ejercitarse en la actitud razonable

La universidad puede formar en una actitud razonable del mismo modo como se forma cualquier actitud, habilidad o destreza: en la práctica. No existe otro medio, así como el que quiere aprender a nadar y ser un experto ha de echarse al agua y probar allí lo que son los estilos de nado, la forma de ejecutarlos, para así corregirlos, en compañía de su maestro, y llegar gradualmente, con el ejercicio constante, a cierta maestría o virtud (excelsitud) en su ejecución.⁶⁷

Aquí cobra toda relevancia la labor del profesor universitario, puesto que de él dependerá (no totalmente) que la formación en una actitud razonable se pudiera lograr. Él ha de ser, en primera instancia, ejemplo de lo que pretende lograr en sus estudiantes: ser en sí mismo un sujeto razonable. Si el profesor no cumple con ese ideal, no por ello se eximirá de que, con sus estudiantes, aprendiera lo que quiere que ellos lograsen, a modo de co-aprendiz, como quien aprende algo mientras lo enseña, como bien saben los profesores que ocurre en más de una ocasión. Por ejemplo, puede ponerse en el lugar de quien escucha, comprende, cuida de sí mismo y de los otros, analiza, interroga, cuestiona. Si justamente carece de esas habilidades, la única forma de lograrlas es al ejercitarlas, como propuso Aristóteles en su análisis de la ética: la prudencia se la debe practicar,⁶⁸ no contentarse con deliberar o teorizar sobre ella sin elegir y actuar; por ejemplo, no solo hablar de justicia o de bondad, sino practicarlas, gradualmente, una y otra vez, hasta cuando, poco a poco, llegasen a formar parte del carácter, al incorporarlas. De igual manera, el profesor: no solo referirse a la importancia de escuchar, sino escuchar efectivamente, para que procurara entender a los otros desde la lógica interna de lo que plantean y no desde lo que espera que planteasen, o desde lo que desearía escuchar.

Primera dificultad: las propias resistencias del profesor, quien usualmente no

67 Aristóteles advertía sobre la contradicción evidente en aquellos que se referían a las virtudes, pero no las practicaban. Según él, lo esencial era esa ejercitación constante que, finalmente, lleva a que se convirtiera en un hábito, parte del carácter, del modo de ser. Véase Aristóteles, *Ética nicomaquea*. *Ética eudemia* (Madrid: Gredos, 1985), 1102a15, 1105b10 y 1106b35.

68 Por eso, Aristóteles definió la *areté* (virtud) como la excelsitud del hombre en cuanto al ejercicio de su función como animal verbal (*zoon logicon*) y definió a la felicidad como una cierta actividad del alma de acuerdo con la *areté*. Aristóteles, *Ética nicomaquea*, 1102a5.

se quiere callar; habla todo el tiempo y no les da espacio a los estudiantes para que participasen y, cuando lo hace, tiene en poca estima sus puntos de vista y se siente llamado a decir la última palabra, la conclusión o la respuesta que todos estaban esperando, con lo que se eximen de construir y concluir por sí mismos. Jacques Rancière⁶⁹ sostiene que el maestro no debería explicar nada a sus estudiantes, pues sería considerarlos tontos; en su lugar, debería asumir una posición en la que les mostrara un camino para que aprendieran por sí mismos.

Un diálogo requiere de un intercambio de ideas, de tal forma que todos se pudieran escuchar. Sócrates recomendaba la *brevilocuencia*:⁷⁰ ser breves en las intervenciones, hablar lo justo, lo que se denomina *kairos logos*⁷¹, el decir oportuno o bien decir, que se opone a la *grandilocuencia*⁷² de los discursos ampulosos y retóricos que, en muchos casos, solo sirven para envanecer o engrandecer al que habla y alimentar su importancia personal.

Una segunda dificultad aparece, paradójicamente, cuando el profesor se dispone a la escucha: se enfrenta directamente con sus propios prejuicios, miedos, inseguridades, vacilaciones, que surgen cuando escucha los puntos de vista de los demás, muchos de ellos no coincidentes con los propios. Por ejemplo, si un profesor tiene un tabú con la muerte (por experiencias personales) y, en un debate, los participantes abordan el tema, no podrá menos que sentirse conmocionado por enfrentarse a una realidad sobre la que no ha querido hablar ni saber. Pueden ser asuntos epistemológicos, ontológicos, ideológicos, políticos, sexuales, religiosos, entre otros, cuyos puntos ciegos no quieren tocarse, pero aparecen cuando se da pie al debate, a la expresión de diferentes puntos de vista. Todos conocen lo obcecado que puede ser un académico, lo obstinado y cerrado que se vuelve cuando le cuestionan una de sus más firmes convicciones: parece que perdiera toda su inteligencia; se vuelve descortés y sus modos ya no son cuidadosos, ni sus maneras correctas.

Aquí resulta decisiva la actitud que tomase el profesor: o se dispone a deponer su imagen y reconocer su ignorancia,⁷³ a abordar lo que ha venido evadiendo, por doloroso que pudiera resultar, o se enquistaba en una imagen de sapiencia, justamente para evadir el enfrentamiento con sus prejuicios, y terminar por acallar,

69 Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Laertes, 2003).

70 Platón, *Protágoras*, 334e

71 Ramírez, "Ens. 2 El afán de expresar", "Ens. 13 La elección", "Ens. 36 La escucha psicoanalítica", en: *La vida como un juego existencial: ensayitos*, 22, 45, 85.

72 Platón, *Protágoras*, 329ab.

73 Algo similar propone Popper para acceder al conocimiento. Véase: Karl Popper, "El conocimiento de la ignorancia" *Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile*, vol. 1. No. 1 (2001).

desde su lugar de poder, a los demás. La primera opción implica una depuración de prejuicios, una revisión de las opiniones, costumbres y modos de ser. Cabe recordar a Descartes y su empeño de cuestionar sus prejuicios para dedicarse a la búsqueda de la verdad.⁷⁴ O a Sócrates, interesado en escuchar las objeciones que los demás tenían que hacerle,⁷⁵ a diferencia de los sofistas, que buscaban más bien silenciarlas;⁷⁶ o a Montaigne⁷⁷, quien rechazó ese llegar a 'brazo armado' a una conversación, al ridiculizar al interlocutor; o a Freud, quien se empeñó en construir un método para explorar lo inconsciente y sortear las represiones;⁷⁸ o a Habermas, quien consideró, además de una reconstrucción racional de un determinado saber, una autorreflexión sobre la propia historia vital,⁷⁹ o a Foucault, quien propuso una arqueología genealógica⁸⁰ sobre cada uno y, en el propio contexto, a Zuleta, quien consideraba que, en un debate, lo ideal resulta que el interlocutor expresara sus mejores argumentos⁸¹ (dejarlo hablar); o a mi maestro Ramírez, quien propone una actitud fractal y transtópica, que implica estar *al (otro) lado de los lugares*, de los diferentes puntos de vista, a partir de escucharlos, recorrerlos exhaustivamente y ser capaces de trascenderlos para apreciarlos desde un punto de vista más amplio y, en lo posible, integrador⁸².

Conocer, analizar, depurar los propios prejuicios es, entonces, condición esencial para llevar a cabo una formación (con otros, *con-formación*) tendiente al despliegue de las propias capacidades en vía de la constitución de un sujeto razonable.

74 Descartes da uno de los más impresionantes ejemplos de depuración de prejuicios es su obra *Discurso del método*. Allí muestra todas las estrategias, recorridos, recursos, maneras, que empleó para desprenderse de las opiniones erróneas, parcializadas o simplemente relativas a una época o cultura y poder dedicarse a la búsqueda de la verdad. Véase: Rene Descartes, *Discurso del método y Meditaciones metafísicas* (Madrid: Tecnos, 2008).

75 Platón, *Diálogos II: Menón* (Madrid: Gredos, 1988), 84bcd.

76 Platón, *Protágoras*; también, Platón, *Diálogos III. Fedón* (Madrid: Gredos, 1987), 84d.

77 Montaigne, "El arte de conferir", 118.

78 Sigmund Freud, *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico (1912)*. *Obras completas*, vol. 12 (Buenos Aires: Amorrortu, 1998), 111.

79 Jürgen Habermas, *Teoría y praxis* (Barcelona: Altaya, 1994), 34; Jürgen Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (Madrid: Tecnos, 1988). También, Thomas MacCarthy, *La teoría crítica de Jürgen Habermas* (Madrid: Tecnos, 1987), 124.

80 Michel Foucault, "¿Qué es la crítica? (*Crítica y Aufklärung*)", *Daimon. Revista de Filosofía. Universidad de Murcia*, No. 11 (1995).

81 Estanislao Zuleta, *Lógica y crítica* (Cali: Universidad del Valle, 1996).

82 Ramírez, "Trans. 40 Transtópica como modo de vivir", en: *Apuntes*, 486-487.

CONCLUSIÓN

Históricamente, la universidad colombiana se ha caracterizado por condiciones de precariedad, que le impiden cumplir con sus funciones: desfinanciación, injerencia de intereses conservadores que limitan el libre pensamiento, violencia política, formación pedagógica insuficiente en los profesores, importación de modelos de desarrollo de Educación Superior basados en los intereses del mercado, negligencia de estudiantes y profesores en cuanto a una formación realmente integral, entre otros factores. A esto se le suman las altas exigencias que la sociedad pone en los hombros de la universidad: ser motor de desarrollo científico, económico y cultural del país y las regiones, con suficiente competitividad internacional.

Estas circunstancias obligan a pensar en una alternativa acorde y realista con las capacidades de la universidad; de allí que se propusiera la formación de sujetos razonables a partir de retomar en este campo los aportes de la filosofía. Así, se concibe a un sujeto razonable como aquel que sabe leer el devenir de una situación al tomar en cuenta los aspectos racionales y emocionales, tanto de sí mismo como de los otros. Se caracterizaría, entonces, como alguien crítico y analítico, que cuida de sí mismo y de los otros, habla a nombre propio y está en capacidad de cuestionar sus propias convicciones.

Para esta formación se propone la ejercitación, la puesta en práctica, entre profesores y estudiantes, de aquello que se pretende lograr; de allí que se privilegiase: la capacidad de escuchar al otro cuando se deponen los propios puntos de vista; la disposición para que lo cuestionaran y para reconocer los prejuicios que enturbian la comprensión de una situación; el diálogo, como auténtico intercambio de ideas y no como un monólogo, en el que cada uno toma su turno; la actitud de docta ignorancia, en el sentido de reconocer el desconocimiento sobre un asunto, un punto de vista, una situación; finalmente, la consideración del otro como un compañero en el camino del saber y no como un adversario, al que se debe abatir, aunque sus puntos de vista difirieran de los propios. Estas actitudes y cualidades derivarían en una forma de convivencia mediada por la palabra, en la que los conflictos y dificultades se procurasen dirimir mediante el diálogo y el reconocimiento de que las formas de pensar y de ser son múltiples y variadas. Esto podría conducir a que, cada vez más, la prudencia (*phronesis*) se privilegiara en las relaciones con los demás y posibilitara un despliegue armónico, tanto de sí mismo como de los otros, con quienes se convive.

REFERENCIAS

- Aguirre, William. ¿Dónde está el negocio de la educación superior? Bogotá: Las 2 Orillas, abril 17 de 2017. <https://www.las2orillas.co/donde-esta-negocio-la-educacion-superior/>
- Anzola, Germán. Editorial. "Financiación o desfinanciación – inclusión o exclusión ¿qué existe para la educación superior?", *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, vol. 20, No. 2 (julio-diciembre de 2017): 237-239.
- Aristóteles. *Ética nicomaquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos, 1985.
- Aubenque, Pierre. *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1999.
- Bozu, Zoia y Pedro Canto. "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes", *Revista de Información e Innovación Educativa (REFIEDU)*, Vol. 2. No. 2 (2009): 87-97.
- Cátedra Libre, Ciencia, Política y Sociedad. "Publicaciones científicas ¿comunicación o negocio editorial?" *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, vol. 1. No. 1 (2018): 22-30.
- Consejo Superior, Universidad de Antioquia. *Comunicado sobre los problemas de financiamiento que enfrentan las universidades públicas del país, octubre 01 de 2018*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2018. www.udea.edu.co/.../udea/.../vTLctowFP2VdMFS02v5JS-N40BswIAhxNp0B-Jlbtg...
- Cortés, Francisco. "La filosofía en la Universidad de Antioquia", *Debates*. N° 73 (enero-abril de 2016): 20-25.
- Cortés, Francisco. "¿Y cómo se reforma la universidad?" *El Colombiano*, Medellín, 14 de agosto de 2018. <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/y-como-se-reforma-la-universidad-AA9156763>.
- Dane, Erik y Michael Pratt. "Exploring intuition and its role in managerial decision making". *Academy of Management Review*, vol. 32. No. 1 (2007): 33-54.
- Dane, Erik y Michael Pratt. "Conceptualizing and measuring intuition: a review of recent trends". *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, No. 24 (abril de 2009): 1-41.
- Descartes, René. *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Madrid: Tecnos, 2008.
- Foucault, Michel. "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad". *Nombres. Revista de filosofía*, vol. 10. No. 5 (octubre de 2000): 257-280.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI, 1987.
- Foucault, Michel. "¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)". *Daimon. Revista de Filosofía*. No. 11 (1995): 5-25.
- Freud, Sigmund. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, 24 volúmenes: *Proyecto de psicología (1895)*. Vol. 1. *Interpretación de los sueños (1900)*. Vol. 4 y 5. *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1991)*. Vol. 11. *Sobre la dinámica de la transferencia (1912)*. Vol. 12. *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico (1912)*. Vol. 12. *Lo inconsciente (1915)*. Vol. 14.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 1993.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme, 1992.
- Gómez, Omar; Segrio Gómez e Idilio Urrego. "La educación en Colombia en el siglo XX. 1990-1980", tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 1982.
- González, Luis. "¿Mercantilización de las revistas de investigación científica producto de la evaluación globalizada?". *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 12. No. 1 (enero-abril de 2015): 23-28.
- Gutiérrez, Jahir. "Universidad, empresa y Estado frente a la empleabilidad de los trabajadores de la ciencia en Colombia". *Ecos de Economía*, vol. 17. N° 36 (enero-junio de 2013): 69-98.
- Habermas, Jürgen. *Teoría y praxis*. Barcelona: Altaya, 1994.
- Habermas, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.

- Hadot, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela, 2006.
- Hadot, Pierre. *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Barcelona: Alpha Decay, 2009.
- Hadot, Pierre. *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales*. Madrid: Siruela, 2010.
- Herrera, Martha. "Historia de la educación en Colombia la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946". *Revista Colombiana de Educación*. No. 26 (abril de 1993): 1-22.
- Hesse, Hermann. "El hacedor de la lluvia", en: *El juego de los abalorios*, ed. Hermann Hesse. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- Hohendorf, Gerd. "Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)". *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol. 23. Nos 3-4 (1993): 707-719.
- Horlacher, Rebekka. "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana". *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51. No. 1 (2014): 35-45.
- Hoyos, Guillermo. *El ethos de la universidad*. Medellín: Universidad Eafit, 2013.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Kahneman, Daniel. "Mapas de racionalidad limitada. Psicología para una economía conductual". *Revista Asturiana de Economía*. No. 28 (2003): 181-225.
- Kahneman, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Random House Mondadori, 2012.
- Kant, Immanuel. *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos, 2007.
- Lopera, Juan Diego. *Sabiduría práctica y salud psíquica*. Bogotá: San Pablo, 2016.
- Lopera, Juan Diego. "La veracidad subjetiva ¿una condición imposible de la acción comunicativa?", tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2001.
- Lopera, Juan Diego; Jonathan Echeverri y Jesús Goenaga. *De la sabiduría práctica y la decisión en incertidumbre*. En prensa. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- MacCarthy, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1987.
- Manrique, Horacio; Cristina Lopera; David Pérez; Victoria Ramírez y Carlos Henao. *Clínica analítica de las organizaciones*. Bogotá: San Pablo, 2016.
- Medina, Javier y Edgar Ortigón, eds. *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/IIPes, 2006. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5490/S0600190_es.pdf?sequence=1
- Misas, Gabriel. *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- Mockus, Antanas. "La misión de la universidad". En: *Reforma Académica, Documentos*. Editado por Antanas Mockus. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995, 15-61.
- Montaigne, Michel de. "El arte de platicar". En: *Ensayos*. Libro III. Editado por Michel de Montaigne. Barcelona: Orbis, 1984.
- Nussbaum, Martha. "Educación para el lucro, educación para la libertad". *Debates*. N° 73 (enero/abril de 2016): 8-18.
- Nussbaum, Martha. "El discernimiento de la percepción: una concepción aristotélica de la razón privada y pública". *Estudios de Filosofía*. No. 11 (1995): 107-168.
- Patiño, Pablo. "La universidad colombiana. Horizontes y desafíos". *Debates*. No. 77 (mayo/agosto de 2017): 2-14.
- Platón. *Diálogos I Protágoras*. Madrid: Gredos, 1985.
- Platón. *Diálogos II: Menón*. Madrid: Gredos, 1987.
- Platón. *Diálogos III. Fedón*. Madrid: Gredos, 1988.
- Popper, Karl. "El conocimiento de la ignorancia". *Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile*, vol. 1. No. 1 (2001): 1-5.
- Ramírez, Carlos Arturo. *La vida como un juego existencial: ensayitos*. Medellín: Universidad Eafit, 2012: Ens. 2. El afán de expresar.

- Ens. 13. La elección.
- Ens. 35. La conveniencia y la comprensión.
- Ens. 36. La escucha psicoanalítica.
- Ens. 55. Lógica fractal.
- Ens. 98. Análisis de un discurso.
- Ens. 112. El criterio práctico.
- Ens. 113. El método natural.
- Ens. 125. Dialéctica y consistencia.
- Ens. 297. Acción colaborativa.
- Ens. 371. Saber del corazón.
- Ens. 406. Entre dos ilusiones.
- Ramírez, Carlos. *Apuntes*. Medellín: Grupo de Investigación El método analítico, 2011:
- Art. 19. Orientación psicoanalítica en la psicología. "Div. 114. Con formación. Trans. 40. Transtópica como modo de vivir.
- Ramírez, María y Manuel García. "La alianza universidad-empresa-Estado: una estrategia para promover la innovación". *Revista EAN*. No. 68 (enero-junio de 2010): 112-133.
- Ramos-Galarza, Carlos. "Cartas al editor: los mitos de la publicación de un artículo científico psicológico en Ecuador. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, vol. 56. No. 3 (2018): 194-197.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003.
- Rivera, Eliasib. "La necesidad de mantener a la universidad alejada del ánimo de lucro". *Finanzas y Política Económica*, vol. 5. No. 1 (enero-junio de 2013): 43-58.
- Sistema Universitario Estatal (SUE). *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las Universidades Estatales*. Pereira: SUE, 2012.
- Solano, Mario. "La mercantilización del saber". *Tecnología en Marcha*, vol. 20. No. 3 (julio-septiembre de 2007): 88-103.
- Stanovich, Keith y Richard West. "Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate?" *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 23. No. 5 (2000): 645-665.
- Tejada, José. "Innovación docente en la universidad. Alternativas en la formación docente". En: *Didáctica y formación. Una mirada transdisciplinaria*, editado por María Pujol, Nuria Rajadell y Marilza Suanno. El Ejido: Círculo Rojo, 2013.
- Vilanou, Conrad. "De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14. No. 2 (2001): 1-27.
- Villalba, Juan y Andrés González. "La incidencia del modelo de educación superior y de la intervención estatal en la calidad de la educación superior en Colombia". *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*, vol. 19. No. 37 (enero-junio de 2016): 9-13.
- Zapata, Luz Mery. "La verbalización. De la curación por la palabra al método psicoanalítico", tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, 1995.
- Zuleta, Estanislao. *Lógica y crítica*. Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Zuleta, Estanislao. *Educación y democracia: un campo de combate*, eds. Hernán Suárez y Alberto Valencia. Omegalfa. Biblioteca libre, 2010. <https://omegalfa.es/autores.php?letra=&pagina=19#>.