



Pensar la universidad

Antanas Mockus Sivickas



Pensar la universidad

Antanas Mockus Sivickas



Mockus Sivickas, Antanas, 1952-

Pensar la universidad / Antanas Mockus Sivickas. – 2. ed. -- Medellín : Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2012.

180 p. ; 21 cm.

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-720-137-6

1. Educación superior - Colombia. 2. Valores (Filosofía) - Enseñanza.
3. Reforma universitaria - Colombia – Historia. 4. Educación superior – Fines y objetivos. I. Hernández, Carlos Augusto, Pról. II. Tít.

378.001 cd 21 ed.

M688

Universidad EAFIT-Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas

Pensar la universidad

Segunda edición: octubre de 2012

© Antanas Mockus Sivickas

© Fondo Editorial Universidad EAFIT

Carrera 48A # 10 Sur - 107, Medellín

<http://www.eafit.edu.co/fondoEditorial>

Email: fonedit@eafit.edu.co

ISBN: 978-958-720-137-6

Fotografía de carátula: Antanas Mockus, *Dos Caras*, escultura de Nijole Sivickas, ca. 1973.

Editado en Medellín, Colombia

Contenido

Prefacio	7
Presentación a la primera edición.....	27
Introducción.....	31
La misión de la universidad.....	43
Esquema general de la exposición	43
Algunas características del punto de vista adoptado.....	44
Campos de proyección de la universidad	47
Una idea sobre la misión de la universidad	50
El “secreto” de la universidad	53
La acción comunicativa discursiva.....	54
La tradición escrita.....	56
La reorientación y la reorganización de la acción.....	63
El poder racionalizador de la combinación entre discusión racional, tradición escrita y reorientación (o reorganización) de la acción.....	69

El poder racionalizador de la tradición académica y los diversos ámbitos de proyección de la universidad	72
El secreto de la universidad y la especialización de los discursos y las comunidades disciplinarias	85
La cientifización de las profesiones.....	86
La polivalencia política de la universidad	89
El carácter tendencialmente hegemónico de la cultura académica	97
La educación universitaria como “formación” y nuestra caracterización de la misión de la universidad	102
¿Racionalismo ético o pragmatismo?.....	107
Otra cara de la formación: la sabiduría requerida por el trato con lo particular	109
A modo de conclusión	115
Bibliografía	128

Pertinencia:

futuro de la universidad colombiana	129
Una universidad más articulada con lo global	131
Una universidad más sensible a lo local	155
Una universidad más capaz de vincular, con pertinencia, lo local con lo global.....	165
Conclusiones y algunas recomendaciones.....	171
Bibliografía	177

Prefacio

*A quienes ven en una vida llevada reflexivamente
una legítima fuente de felicidad*

*A quienes se desviven por encarnar
los exigentes ideales de la universidad*

*Y a quienes en cada generación optan
por encontrar conversaciones, o lecturas,
o experiencias que les cambian la vida*

Siete años separan la escritura y la publicación de los dos textos aquí recogidos y presentados: “La misión de la Universidad” y “Pertinencia: el futuro de la universidad colombiana”. Amablemente EAFIT ha querido volver a editarlos con una introducción del profesor Carlos Augusto Hernández y un nuevo prefacio del autor.

“La misión de la universidad” de 1987 antecede en un año el comienzo de mi etapa vital como directivo universitario. Desde 1988 me desempeño por dos años y medio como vicerrector académico de la Universidad Nacional y enseguida por otros dos años y medio como rector. En noviembre de 1993 salgo de la Rectoría y durante el año siguiente escribo “Pertinencia: el futuro de la universidad colombiana”. Los dos textos encuadran una etapa muy valiosa de mi vida, que me da una oportunidad única para

comprender cosas nuevas, poner en práctica concepciones y conocimientos, viejos y nuevos, hacer parte de equipos, aprender a fijarme prioridades y también a autorizarme innovaciones.

En este prefacio quiero subrayar cuánto me dio la universidad y cuánto me sirvió para confirmar mis prejuicios sobre ella y sus conexiones con la vida. Para comenzar quiero mostrar con dos o tres ejemplos que en la universidad aprendí enfoques y técnicas que luego me fueron muy útiles en la gestión pública. Y también sucedió lo contrario: mi experiencia en esta última me llevó a valorar aún más la ética comunicativa propia de la universidad.

Varias innovaciones impulsadas desde la alcaldía de Bogotá tuvieron un claro antecedente en la universidad.

Fue en la Universidad Nacional donde por cuenta de un experto internacional invitado por el Programa Universitario de Investigaciones en Energía que coordinaba Horacio Torres pude conocer un novedoso enfoque en materia de servicios públicos domiciliarios, el enfoque de *gestión de la demanda*. Uno o dos años después, cuando el apagón del presidente Gaviria, mientras la ciudad prácticamente toda se apagaba tres horas al día, la Ciudad Universitaria tenía luz las 24 horas. En efecto, en pocos días Fabio Chaparro, vicerrector de recursos, hizo un acuerdo con la compañía de electricidad y bajó –sin cortar el suministro– el consumo de energía en la meta requerida.

Obviamente, cuando cinco años más tarde el suministro de agua a Bogotá se vio afectado por el derrumbe en los túneles de Chingaza, el paradigma estaba probado. Eso me dio mucha seguridad. Gradualmente la pedagogía logró un ahorro del 14% (después de una inquietante primera semana en que el consumo aumentó –pudimos

comprobar que hasta en la casa de los gerentes de acueducto y de cultura ciudadana guardaron agua en baldes “por si acaso”–). Posteriormente, gracias a la combinación de una pedagogía inolvidable (que llegó a incluir una grabación con la voz de Shakira “Gracias por ahorrar agua” que se oía en el teléfono justo antes de que sonara el bip-bip característico del teléfono ocupado) con un alza sostenida de tarifas y una concientización escolar sobre su escasez, el consumo de agua por familia al mes siguió bajando hasta llegar a ser el 63% del que era a comienzos de 1997. En una década bajó de 27m³ a 17m³.

Otro ejemplo tuvo que ver con la cultura tributaria de los bogotanos. En 1991 ajustamos en la UN las matrículas y una serie de tarifas de trámites (como certificados de notas y copias de diplomas) que llevaban cerca de veinte años congeladas. Los nuevos estudiantes de clase media y alta debían pagar sustantivamente más. A los estudiantes antiguos les dimos tres opciones: pagar lo que venían pagando, pagar el nuevo valor, pagar la mitad. Ayudó mucho a la aceptación de la medida para los nuevos el que cerca del 10% de los estudiantes antiguos pagaran voluntariamente más de lo que venían pagando, más la publicación de un análisis de la medida desde la economía y otro desde la filosofía, más el compromiso del gobierno de darle a la universidad un peso más de presupuesto nacional por cada peso nuevo que la universidad recaudara en el nuevo esquema.

Las dos veces que gané las elecciones para la alcaldía de Bogotá prometí aumentar impuestos. En la primera hicimos una serie de ajustes reglamentarios y operativos que permitieron aumentar sustantivamente el recaudo. En la segunda ocasión el Concejo de la ciudad declaró que el alcalde podía haber prometido alza de impuestos pero

que en su mayoría los concejales habían sido elegidos para impedirlo. Inspirados por lo que se había hecho en la Nacional, con el Secretario de Hacienda, Israel Fainboim, incluimos en los formularios del impuesto predial y del impuesto de industria y comercio, la posibilidad –bautizada 110% con Bogotá– de pagar voluntariamente un 10% más. Estos “impuestos voluntarios” (bellísimo oxímoron) podían ser direccionados por el contribuyente a uno de quince proyectos, muy diversos, que aparecían listados en hoja anexa. Un total de 63.000 familias o empresas contribuyeron al 110% y la actitud del Concejo cambió. Fueron ajustadas tarifas. A pesar del ajuste, al año siguiente más de 40.000 contribuyentes pagaron el 110% y algunos lo han seguido haciendo años después –y sin ninguna promoción–.

Yo atribuía y sigo atribuyendo estos éxitos a la pedagogía. Muy generosamente, Doris Sommer (de Harvard) los atribuye a actitudes y técnicas que yo habría tomado del arte. De hecho estudiantes y profesores de artes me dieron lecciones claves en momentos claves. La semana previa a mi posesión como rector ofrecí una conferencia en el aula máxima de artes sobre cómo entendía la aplicación de los lineamientos de la reforma académica a los profesores y a los estudiantes de artes. Defendí a ultranza la fundamentación racional de las prácticas profesionales. Una excelente obra, una buena exposición, a mi juicio no bastaban para promover un profesor –el profesor tenía que brindar una explicación racional, contrastable, debatible, de lo que había hecho. Si estaban en la universidad debían fundamentar su actuar, si no estaban dispuestos a fundamentarlo deberían irse a una escuela de artes y oficios. Con impaciencia algunos profesores expresaron su desacuerdo y esgrimieron el famoso argumento: muchas veces una imagen, o un gesto, dicen más que mil palabras.

No dije nada, pero cuando volví al mismo auditorio, a la semana –como estaba previsto desde antes– a dar la segunda parte de mi charla, llegué en bicicleta, con esta subí al escenario, me acosté sobre la mesa grande que había sobre el podio y hablé durante unos diez minutos mirando hacia el techo, como si estuviera en un diván de psicoanalista. Mostré performativamente que les había dado la razón y desde ese día hice una conexión entre el uso de imágenes en las ciencias y en las tecnologías (que había estudiado en mi tesis de maestría, laureada y publicada en 1988 como *Representar y disponer* y el uso de imágenes en otros procesos de comunicación y especialmente en los ritos de iniciación.

Los antropólogos, también irritados por mi énfasis extremo en la escritura y en la argumentación racional, me habían hecho caer en cuenta de que en las culturas indígenas objetos concretos sirven como símbolos que permiten conocer y compartir conocimiento. Las cosas hablan y aprender a leerlas es otra forma de lectoescritura. El antropólogo Guillermo Páramo en reuniones celebradas en Colciencias nos había enseñado que los indígenas tucanos vivían en una auténtica botella de Klein, que así era su maloca, así su universo –que así eran al mismo tiempo el río mayor de la región y la boa anaconda– y que así era el exprimidor de yuca tejido con fibras vegetales. A él le dije en alguna ocasión: “si usted se equivoca en la teoría, yo me estrellaré en la práctica”. De hecho creo sinceramente que así como la esfera es una buena representación del globo terráqueo, la botella de Klein es una buena representación de la sociedad. Tal vez me volví Tucano sin darme cuenta cuando ya en la alcaldía participé en dos rituales, uno en que nos pintamos las caras, otro en que hubo danza y canto... No debe ser tan fácil. En cualquier caso, muchas veces en mi vida he podido acudir a objetos-símbolos para hacerme entender. Soy además hijo de escultora...

Any way... Salí de la rectoría por el escándalo que provocó la difusión en el país de un video filmado durante la inauguración de una reunión nacional de estudiantes de bellas artes convocada con el lema “Hartas artes” y celebrada en el auditorio León de Greiff, aula magna de la Universidad Nacional, en noviembre de 1993.

En el año 2004 fui invitado a dar un curso de pregrado en la Universidad de Harvard. Lo hice sobre pragmatismo y hedonismo, retomando lo estudiado para escribir “Pertinencia...”. Harvard me pareció una gigantesca oreja, una grandiosa institución hecha para oír. Con paciencia y rigor se dan el lujo de explorar cuanta innovación llega a su conocimiento, venga de donde venga en el mundo. Y pacientemente descubren que dentro de lo nuevo es asimilable a algo que ya se sabía. Reducen la innovación a sus justas proporciones. Ya me lo había advertido Bernstein que se quejaba de las recontextualizaciones que sus investigaciones habían sufrido.

Cultural agency es la perspectiva desarrollada por Doris Sommer. Como lo muestran muchos trabajos provenientes de la corriente llamada “estudios culturales” en la cultura, en las artes y en la educación hay mucho de llanamente reproductivo. Se reproducen desigualdades, identidades subalternas, se interioriza un orden arbitrario. El profesor (la profesora) de literatura o artes, el humanista o la humanista no tendrían mucho que hacer. Contra esa perspectiva se rebela Doris y emprende la búsqueda en el mundo de ejemplos como el del teatro legislativo de Augusto Boal o el de cultura ciudadana en Bogotá, ejemplos donde la agencia cultural ha sido capaz de introducir cambios, diferencias, que no se dejan reducir a astucias de una estructura, un sistema condenado a reproducirse ciegamente.

Con el liderazgo de Doris ofrecimos un curso para doctorantes que comenzaba con la lectura que hace Hannah Arendt de la *Crítica del juicio* de Kant (donde bajo el pretexto de hacer filosofía estética sobre lo bello y lo sublime, Kant daría las claves de su filosofía política) y que terminaba con los estudios de Michel de Certeau sobre las tácticas de resistencia de los sectores populares, pasando por las novelas clásicas latinoamericanas escritas por dirigentes políticos en el siglo XIX en busca de toda una re-educación de los sentimientos y por una relectura de lo hecho en la alcaldía de Bogotá bajo el título de cultura ciudadana. “Ficciones fundacionales y cultura ciudadana” fue el nombre de esta extraordinaria experiencia.

En Oxford estuve por cinco meses al año siguiente, esta vez sin obligaciones docentes más allá de una que otra conferencia, disfrutando mucho de las indicaciones de Diego Gambetta, autor de un libro clásico sobre la mafia italiana, experto en la conexión entre arte y delincuencia y editor del libro *El sentido de las misiones suicidas*.

En la realidad la universidad de élite resultaba sorprendentemente parecida a la universidad teorizada, imaginada, vivida previamente. Me asombraron por segunda vez en la vida, la sutileza de las presiones y la angustia de todo el mundo por cumplir, por satisfacer expectativas propias y ajenas. Me sentí sensible hasta los tuétanos a la evaluación de los docentes más reputados. Y muchas veces estuve en la pena de no tener nada inteligente que decir.

Capítulo aparte juega en mi vida la relación con Jon Elster. Primero fue la lectura de varios de sus libros en los que distinguía la regulación moral de la regulación social (o cultural en mi lenguaje que proviene de Bernstein) y en los que abogaba, al mejor estilo del segundo Wittgenstein, por unas ciencias sociales supremamente modestas, capaces

de encontrar mecanismos causales con capacidad de explicar retroactivamente fenómenos sociales pero con una bajísima capacidad de predecir. Esto se debe a la coexistencia por pares (o tríos) de mecanismos activables en circunstancias muy similares. Una frustración en la busca de objetivos ambiciosos puede llevar tanto a “las uvas están verdes” como al “persevera y vencerás”. Si alguien te asusta, al producirte la emoción “miedo” desencadena una de varias tendencias a la acción. Con ello, quien te asusta puede llevarte a huir, a confrontar o a paralizarte. En los tres casos se atribuirá como causa de la acción la emoción de temor provocada por el susto que recibí.

Muchas cosas, como la confianza, no se producen a voluntad, son sub-productos. Elster cree que el paradigma de la elección racional sigue explicando buena parte de los comportamientos humanos. Sin embargo, se complace en coleccionar anomalías y explicaciones emergentes (aversión a la pérdida, tiranía de los costos incurridos, transmutación de emociones en otras emociones –por ejemplo transmutación de la envidia en indignación–, tasa de descuento hiperbólica, etc.). Los experimentos de *behavioral economics* le han permitido comparar la fuerza motivadora de los intereses, las razones y las emociones y le ha interesado mucho el tema del desinterés, siendo tal vez el investigador que más conocimiento ha acumulado sobre normas sociales, acción colectiva y altruismo y auto-restricciones.

* * *

Pero más que todo lo anterior al lector le puede interesar qué pienso sobre la universidad hoy en día dieciocho años más tarde, habiendo pasado por ejercicios tan diversos como los

dos periodos como alcalde por elección popular de Bogotá. ¿Hasta dónde he cambiado de punto de vista? ¿Qué de lo que no veía y ahora veo considero más importante? ¿Qué vislumbro?

Quisiera dedicar unas pocas páginas a cada una de estas tres preguntas: ¿Hasta dónde he cambiado de punto de vista? ¿Qué destacaría de lo que antes no veía y ahora considero muy importante? ¿Qué vislumbro?

¿Hasta dónde he cambiado de punto de vista?

Evidentemente le otorgo un mayor valor a la ciudadanía y a la contribución de la universidad a la formación ciudadana. En la medida en que empieza a universalizarse la formación universitaria, el derecho a tener derechos (definición de ciudadanía propuesta por Hannah Arendt) se interpreta también como el deber general de aceptar deberes. Por lo menos la universidad le facilita una base intelectual y emocional a la coordinación de ambas facetas.

Por un lado, la toma de distancia frente a la acción (posponerla y prepararla para hacerla más contundente y mejor fundamentada pero también más rica en aprendizajes) facilita la diferenciación y coordinación entre tres usos muy distintos de las normas: (I) seguirlas, someterse a ellas; (II) exigirle a otras personas el que las cumplan, hacerlas valer como fuente de derechos o al menos de expectativas y (III) someterlas a discusión crítica y transformación.

Por otro lado, la universidad con su reflexividad y su afinidad con los metalenguajes proporciona muchas herramientas para entender de manera cada vez más radical que el derecho, las normas jurídicas, descansan en las normas para crear normas. De ahí no solo surge una comprensión

cada vez menos sustantiva y cada vez más procedimental del derecho. También de ahí nacen dos tendencias que no dudo en invitar a conocer y adoptar: *patriotismo constitucional* (lo que hoy en día une a dos connacionales es acatar una misma constitución) y *democracia deliberativa* (no basta con una democracia del voto y la publicidad, se requiere un intercambio comunicativo de razones, emociones e intereses que permita luego un intercambio reflexivo de argumentos sobre razones, emociones e intereses). Votar sin deliberar honradamente choca radicalmente con la creciente asimilación de la tradición académica.

Ya no veo tan automática la contribución de la academia más calificada a la democracia. Un poco ingenuamente creí, en etapas anteriores, que una buena enseñanza del lenguaje, las matemáticas y las ciencias, formaba a la fija buenos ciudadanos. Hoy en día creo que se necesita una formación específica para la tolerancia, para la empatía emocional, para la inserción en los tres sistemas reguladores del comportamiento: ley, moral y cultura.

¿Qué destacaría de lo que antes no veía y ahora considero muy importante?

Me sorprende la conexión supremamente estrecha entre normas y emociones. Los psiquiatras llevan años advirtiendo los peligros que trae consigo ser emocionalmente plano. Quien sanciona a otro socialmente dejando de hablarle también se sanciona a sí mismo y de hecho este costo es el que mejor expresa la magnitud del castigo. Me aterra por sus consecuencias éticas la vertiginosa posibilidad de provocar intencionalmente crisis (pero eso es harina de otro costal).

Me causan admiración los nexos entre arte y auto-imposición de restricciones. También, por otro lado la contribución del arte a la ruptura de la rutina. Y me sorprenden los aprendizajes tácitos que no piden permiso para acompañar o contradecir (o relativizar) los aprendizajes explícitos.

El arte invita a romper la familiaridad, a ver lo que se ha vuelto invisible, e invita a juzgar, conformando un público que no es ni el conceptual de las comunidades científicas, ni el interno que severamente acompaña el raciocinio moral. Es el juicio estético que según Doris Sommer y Hannah Arendt termina siendo el mismo juicio político. La universidad no puede seguir evadiendo la formación política so pretexto de neutralidad o de asepsia.

Hoy en día me parece que los profesores universitarios se caracterizan en su mayoría por un super-ego muy exigente, muy difícil de satisfacer. Y no pueden renunciar (salvo a un costo personal e interpersonal extremo) a esas exigencias pues de lo que se trata es precisamente de lograr que los alumnos hagan suyas, adaptándolas tal vez, esas exigencias, esos criterios de realización.

¿Qué vislumbro?

Tenemos dos tareas: adaptarnos a “la época más larga de la historia” (Heidegger caracteriza así la época en que se ha vuelto central la técnica –y no solo el mercado–) y mantener la mirada al menos parcialmente puesta sobre lo que se vislumbra como posterior. Sociedad post-técnica y sociedad post-mercado podrían ir juntas. Nos espera tal vez un “cuidar del otro” emancipado, aunque sea parcialmente, de la comprensión previa del ser como técnicamente disponible, un “cuidar del otro” más solidario, menos circunscrito al estrecho círculo familiar.

El progreso técnico cada vez más imbricado con el progreso académico ayudará a socavar la actual complementariedad entre familia y mercado.

No solo el bien máspreciado será una buena conversación. El puro tiempo de atención será apreciado en grado sumo. “Deme un minuto de su oro” se vuelve apenas lógico si volvemos a adoptar el ideal de un trabajo no alienado, un trabajo lugar de la plena realización humana.

Gracias a las nuevas tecnologías cada ser humano tiene a su alcance una capacidad de escribir, de publicar, de someter a crítica sus ideas comparable con la que tenía la humanidad toda hace tres mil años.

La posición central que ocupa el mercado en la sociedad actual no puede ser eterna. Al menos algunas personas en algunas universidades tienen que pensar desde ya el post-mercado.

En el mundo hay más suicidios que muertes por homicidio y por guerra sumadas. La prolongación técnica de la existencia humana puede chocar con los mínimos de calidad de vida asociados hoy en día al concepto de dignidad humana. La propia familia puede abogar por la eutanasia como opción. La propia maternidad se ha visto cuestionada. Si bien muchísimas madres se sienten llamadas a dar sin límite y su vida se les va en parte en ese dar y dar, dar sin exigir ni esperar retribución alguna, hoy en día muchas mujeres se toman –al menos durante unas pocas semanas– la libertad de decidir. Ser madre sigue siendo tal vez el mayor acto altruista. Pero cada vez más la mujer escoge.

Lo que en el segundo texto llamo mutaciones culturales por tratarse de cambios irreversibles en la cultura que afectan especialmente a las instituciones especializadas en reproducción cultural (familia, iglesias, escuela, universidad) ameritaría precisarse de la siguiente manera:

1. Lo que he llamado mutación pragmática es en realidad una revolución de la responsabilidad muy afín a la mayoría de edad postulada por Kant como fin perseguido por la Ilustración. La máxima pragmática tiene al menos cinco campos de aplicación: Peirce la propone como teoría del sentido, base de la lógica y de la sistematización del modo científico de conocer e implora que no se utilice para explicar los vínculos humanos más cotidianos (como la niña que camina tomada de la mano de su abuela). Dewey toma el pragmatismo como base de una ambiciosa renovación de la educación, educación que no puede concebir sino como educación democrática. James la usa para escapar de la pesadilla del determinismo y para explorar la fascinante diversidad de las experiencias religiosas separando radicalmente la experiencia subjetiva del aparato institucional de las iglesias. Alexander Bain, abogado, aporta la idea precursora de que una creencia equivale a un conjunto de hábitos (que son los que se derivan o derivarían de la adopción de esa creencia) y aporta esa idea como fundamento para considerar que una constitución es un experimento a ser juzgado por el conjunto concebible de todas sus consecuencias prácticas. Peirce y James se confrontan radicalmente en cuanto a la aplicación de la máxima pragmática al problema teológico por excelencia: la transubstanciación de la hostia resultado de su consagración. Para el científico es claro que las cualidades físicas de la hostia no han cambiado, para el psicólogo es claro que los efectos prácticos de la ingesta de la hostia han cambiado radicalmente con su consagración. Peirce, molesto por la manera escandalosa en que son divulgadas las tesis pragmatistas, desautoriza a James y rebautiza su filosofía como “pragmaticismo” con la esperanza –dice él– de que un nombre tan feo no atraerá a seguidores poco rigurosos.

2. La mutación hedonista se expresa, más allá de lo expuesto en el texto de “Pertinencia: futuro de la universidad colombiana”, en la fuerza explicativa y configuradora de la teoría de la elección racional. No es casual que esta teoría haya permeado, además de la economía, buena parte de las ciencias sociales. Es claro el carácter central otorgado a las preferencias o deseos como punto de partida y el postulado de que el sujeto, dados sus deseos, busca información sobre los mejores medios para alcanzarlos y escoge aquel que, a la luz de la información disponible, es el más conducente a la realización de ese deseo. Si el *homo æconomicus* se ve motivado fundamentalmente por la realización de sus preferencias, el cumplimiento o incumplimiento de normas morales y sociales propio del *homo sociologicus* es también motivado por la búsqueda de gratificaciones y sobretodo por la evitación de sanciones y de emociones negativas asociadas a esas sanciones (temor a sanciones como la multa o la cárcel, culpa y vergüenza).

3. Hay dos mutaciones que el texto hubiera podido y debido considerar: la mutación feminista y la ambiental. Nuestro mundo nunca volverá a ser lo que fue antes de estas dos mutaciones. Las universidades que segregan por género son ya una ínfima minoría. Aunque algunas profesiones o carreras laborales todavía lleven marca de género, en muchas universidades la matrícula femenina es mayoritaria. La aceptación del doble rol de la mujer facilita una transición cuyo resultado final no es claro aún. La incorporación de la ecología en las universidades es aún tímida, pero el cambio climático y los cambios de comportamiento que el mismo obligará a hacer están ahí para permanecer. Si la universidad colombiana ha de ser pertinente tiene que afrontar los cuatro desafíos: ambientalismo, feminismo, hedonismo y pragmatismo.

Según el *Mapa cultural del Mundo* elaborado por Inglehart y Welzel a partir de la *Encuesta mundial de Valores*, hay dos grandes transformaciones en curso.

En primer lugar está la que va de valores de autoridad tradicional (religión, familia, nacionalismo, obediencia) a valores racionales seculares (orientación al logro, determinación, empuje, ahorro, interés por la política, aprobación al divorcio y al aborto) y que es bastante afín al proceso de secularización-racionalización descrito por Max Weber. Colombia junto con El Salvador y Puerto Rico aparece sistemáticamente en el extremo tradicional. Y Uruguay está más secularizado que Estados Unidos.

En segundo lugar está la que va de valores de supervivencia (estado empleador, las mujeres deben tener hijos, es preferible que los hijos tengan ambos padres, el trabajo duro es bueno, rechazo a inmigrantes, empleo primero para los connacionales, etc.) a valores de bienestar o de autoexpresión (felicidad, tiempo libre, salud, amigos, feminismo, ambientalismo, tolerancia, aceptación de la homosexualidad, etc.). Aquí Colombia y América Latina ocupan claramente una posición intermedia.

Hedonismo, ambientalismo y feminismo harían parte de esta segunda transformación, adelantada en un 50%. Aunque las relaciones entre pragmatismo y secularización son más complejas, si enfatizamos la responsabilidad, la mutación pragmática correspondería a la primera transformación y Colombia estaría muy rezagada (ver resultados de la *Encuesta mundial de valores*).

Se entendería entonces la vigencia que sigue teniendo la consigna de la Escuela Nacional de Minas: “Hay que formar gente honrada, que siga siendo honrada aunque pierda la fe”.

* * *

Consideración aparte amerita por su impacto material y cultural, sobre la universidad y la sociedad, la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La tradición escrita está cada vez más ahí al frente y a la mano, recogida, accesible, disponible, como nunca había estado. Las posibilidades de acompañar con información en tiempo real las más diversas puestas en práctica están dadas. Diseño y control imponen cada vez más sus exigencias.

Como nunca antes hay un alineamiento entre desarrollo económico y desarrollo tecnológico. La posibilidad de realizar cálculos y simulacros para prever y para disponer crece sin límite. La posibilidad de comunicarnos y de aprender también.

La universidad contemporánea puede hacer implosión. En buena medida los profesores sobramos, nuestra tarea y en concordancia las competencias que necesitamos han cambiado, están cambiando, van a seguir cambiando. La academia ya no es una ventana más, escogida por algunos para observar algunos aspectos de la realidad. La academia y su hermana cada vez más cercana, la tecnología, se han convertido en nuestro hábitat planetario. De este modo, tal vez se pueda afirmar que la universidad busca y alcanza más fácilmente niveles altos de pertinencia. Hay instituciones de educación superior aún no reconocidas como universidades que se caracterizan por la búsqueda de experiencias de aprendizaje en contextos que ofrecen un máximo de desarraigo cultural.¹

¹ Hay embriones de educación superior hiper-pertinente como la ofrecida por “Pilotos del Caos” desde hace veinte años y cuyo

La globalización redefine de manera muy fluida lo pertinente. Acentúa la movilidad del conocimiento, tanto explícito como tácito, y facilita su movilización para los más diversos procesos de transformación, ya sea como fuente de orientación y legitimación del cambio o como fuente de información sobre los mejores medios disponibles para materializar ese cambio.

Conviven varios tipos de recontextualizaciones, varias lógicas de circulación del conocimiento: la académica, básicamente abierta y altruista (salvo cuando se da en un marco contractual que implica confidencialidad, registro de propiedad intelectual etc.), la empresarial que intenta combinar estratégicamente acceso libre con negocio, y la del tercer sector y las instituciones multilaterales a quienes interesa mucho estandarizar la recolección de información, construir y posicionar indicadores que faciliten comparaciones que permitan validar innovaciones.

Indudablemente el conocimiento tiene visos de bien económico y el acceso a él influye cada vez más en el crecimiento económico. Al mismo tiempo es un bien colectivo que facilita soluciones generosas a clásicos problemas distributivos.

trabajo en Bogotá en los dos últimos años ha comenzado a mostrar un gran potencial. KaosPilot se define como “una escuela internacional de emprendimiento creativo e innovación social” con sede en Dinamarca. Los KaosPilot “buscan con su trabajo explorar el futuro de la empresa sostenible y del liderazgo para la sostenibilidad”. Les interesa “conectar su hacer con su pensar y su sentir”. “Al combinar el trabajo práctico de proyectos reales con teoría, la pedagogía de la escuela busca fomentar el liderazgo personal y el desarrollo de habilidades y competencias que atañen al ser en su totalidad” (tomado de: [www. Kaospilot.dk/](http://www.Kaospilot.dk/)).

No sabemos todavía ni cómo, ni hasta dónde, pero sí podemos anticipar que la globalización, las TIC, la economía y la sociedad del conocimiento van a otorgar mayor centralidad a la universidad. Corresponde a las universidades definir cómo y en qué medida protegen su especificidad.

* * *

Agradecimientos: ninguna de estas reflexiones habría surgido sin la fe ciega que tuvieron en la educación mis padres, la escultora Nijole Sivickas y el ingeniero Alfonsas Mockus, así como el filólogo clásico que con nosotros vivió buena parte de nuestra infancia, Juozas Zaranka, actuando como un segundo padre. No puedo olvidar las veces en que con mi hermana Ismena, hoy endocrinóloga y profesora de bioquímica, le dimos clases a una decena de muñecos, obligándoles a llevar cuadernos de apuntes y nosotros poniéndoles calificaciones.

No puedo olvidar a mis compañeros de edificio, de cuadra, de parque, de fútbol, de bus, de clase y de colegio: de ellos también aprendí mucho. Mi inexperiencia en amplios campos de la vida la compensaba con un conocimiento libresco en el que sacaba ventaja de mis lecturas. Tampoco olvido a mis maestras y maestros, cuya diversidad me aportó mucho y cuyo ejemplo intenté seguir. En los últimos años del colegio dos profesores, Landaburu y Lebot, me marcaron en particular con su amistad y sembraron intereses intelectuales y vitales que nunca pude abandonar.

Francisco Slotkus murió asesinado cuando teníamos 42 años él y 43 yo: nos unía desde la adolescencia el canto (Atahualpa, Mercedes Sosa) pero también la soldadura eléctrica, el baile lituano, la música clásica y las “cabreadas”

(la expresión se utilizaba mucho en el Instituto Técnico Central orientado por padres salesianos). Vi cómo Francisco se transformaba día a día mientras leía *Cien años de soledad*, vi cómo una timidez extrema frenaba sus palabras cuando alguna de las niñas amigas le gustaba, vi algunos años más tarde cómo llegaba a la Javeriana en cotizas y manejando una enorme bicicleta a la que le habíamos adaptado con una polea un motor de gasolina *Briggs & Stratton* de tres caballos y medio, proveniente de una motobomba inservible.

Muchísimas horas de conversación con el padre de Francisco, don Venceslao Slotkus me sirvieron de inusitada formación política. También me enseñó a tumbar becerros y a vacunar gallinas en las alas y en los ojos. Y Francisco me enseñó a manejar tractor y a cambiar los transistores de potencia de mi equipo de sonido.

Mi fobia a la *taylorización* de la educación proviene seguramente de esa formación en actividades de carácter más bien artesanal.

No tengo el valor necesario para abordar aquí con justicia la enorme deuda que tengo con el grupo “Federici”: con Carlo Federici, José Granés, Jorge Charum, Carlos Augusto Hernández, Luz Marina Caicedo y Berenice Guerrero conformamos ese grupo que permaneció activo por cerca de quince años, trabajando sobre problemas de teoría de la educación, enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales. En su interior pudimos mejorar sustantivamente las críticas al diseño instruccional como enfoque y a su aplicación a la educación básica primaria de toda Colombia. Para toda la educación básica primaria se generó en 8.000 páginas un “currículo a prueba de maestro” (la expresión viene de los debates que se dieron en países desarrollados) diseñando en detalle los objetivos de cada actividad, la actividad misma y los indicadores de evaluación. A su

vez, los maestros, los grupos de trabajo pedagógico y las universidades reaccionaron impulsando en conjunto con la Federación Colombiana de Educadores el movimiento pedagógico y su revista *Educación y cultura*.

Los equipos que me acompañaron en la dirección de la universidad y en las dos alcaldías no solo hicieron posibles los logros alcanzados en ambas responsabilidades. Permitieron convertir en evidencia cotidiana lo teorizado previa y posteriormente.

Similar encanto ha tenido el trabajo con María Isabel Patiño, directora ejecutiva; con Henry Murraín, entusiasta organizador de los seminarios; con Jon Elster, director de proyectos de Corpovisionarios, la ONG a la que hoy en día me encuentro vinculado y que ofrece fascinantes posibilidades a todo el grupo de jóvenes profesionales que se ha acercado.

A Carlos Augusto Hernández, lector y escritor, siempre generoso y cuidadoso, autoridad académica combinada con tacto y precisión extremas, que en las discusiones nunca deja de decir lo que tiene por decir, mi agradecimiento por haber escrito para esta edición una introducción que ayuda a comprender la relevancia del texto en la actual coyuntura que es la de una probable reforma de la ley 30 de 1992, la ley de la educación superior vigente.

A Juan Luis Mejía Arango, rector de EAFIT, mi gratitud por haber tomado la iniciativa de publicar esta nueva edición.

Antanas Mockus Sivickas

Presentación

a la primera edición

La decisión de EAFIT de publicar mis dos textos más intensos sobre la universidad, “La misión de la universidad” y “Pertinencia: futuro de la universidad colombiana” suscita de mi parte gratitud y confianza hacia personas y procesos.

Son dos textos que se completan mutuamente. Por su momento y por su contenido.

El primero antecedió a los dos años y medio de impulso a una reforma académica sustantiva desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional. Acompañada por varias acciones que buscaban confluir hacia la conformación de una comunidad académica y que lograrían instrumentarse mejor luego con los dos años y medio de Rectoría. Esta reforma académica incluía como centrales un cambio de pedagogías y una reforma curricular de todo los programas de pregrado.

Con el segundo artículo, posterior a la experiencia de la Rectoría, sin pretender aún hacer ningún balance, retomo los problemas de inserción de la labor de la universidad en su contexto social, y subraya su posible y probable contribución a la manera en que nuestra sociedad responderá a grandes tendencias contemporáneas y, en particular, a las grandes mutaciones culturales que estamos destinados a afrontar.

En el primero me atreví a formular la misión de la universidad como “deberse a sí misma, a su propia tradición y proyecto” y a caracterizar la cultura académica por su radical dependencia de la armonía comunidad-institución, por su asombrosamente eficaz aprovechamiento de la combinación entre discusión racional, escritura y representación gráfica y acción consciente sobre la acción, y por su especialización.

Con el segundo pude profundizar más en el vínculo entre la universidad y el despliegue local del representar y disponer, la puesta en circulación de formas de decir y de hacer que aumentan la capacidad de discutir con fertilidad o de transformar con eficiencia nuestro entorno y nuestra sociedad (hasta contribuir a transformaciones voluntarias de hábitos y creencias). Hoy me atrevería a resumir esta segunda cara de la misión de la universidad como “facilitar la transformación de la discusión y de las prácticas en la sociedad, mediante conocimiento adecuadamente escogido o (re)construido”.

De hecho en “La misión de la universidad”, considero que la primera formulación, la que enfatiza la plena lealtad a las reglas de juego de la cultura académica, es la condición indispensable, la condición *sine qua non*, para abordar la segunda. Se trata de una acumulación inicial, insoslayable, culminada, en la cual cobran vigencia los dilemas y las tentaciones de la pertinencia.

Así, cierto desplazamiento del énfasis más o menos visible entre los dos ensayos corresponde a una visión optimista de la conformación de la comunidad académica colombiana. Ya conformado en las últimas décadas un núcleo apreciable para esa comunidad conviene invitarla a enfrentar el reto de aumentar la pertinencia nacional y local de su trabajo. Por supuesto sin sacrificar por ello su mayor entronque con la comunidad científica internacional.

Bajo condiciones precarias se corre el riesgo de desacumular. Pero la difusión de ciertas ideas, su transformación e institucionalización nos da cierta tranquilidad. Lo que se va haciendo parte del *ethos* de una comunidad no se desvanece fácilmente, ni siquiera ante periodos de adversidad.

¿Cómo anticipar, cómo reconocer la pertinencia del conocimiento que la universidad colombiana día a día reconstruye y propaga de una manera muy influida por lo que ya tiene curso y sentido? Al mirar hacia atrás es posible reconocer los flujos comunicativos y las transformaciones visibles de la acción. La variedad Colombia no solo fue un sueño. Algo así también podría suceder con estos textos.

Antanas Mockus Sivickas

Introducción

En los últimos meses hemos asistido a un resurgimiento de la agitación universitaria, motivada en Colombia principalmente por la propuesta de una reformulación de la Ley de Educación Superior en la que podría estar implicada una redefinición problemática de la universidad y de las tareas que le son propias. Los recientes cambios tecnológicos, culturales, económicos y políticos han transformado tan radicalmente el horizonte de la vida y han afectado de tal forma al trabajo y a las instituciones que a nadie sorprende hoy que la universidad tenga también que intensificar las discusiones sobre su lugar y su tarea social.

La universidad como institución se preocupa ante todo por atender a las altas responsabilidades que tiene como centro de conocimiento y de reflexión, como institución que responde a las necesidades materiales y simbólicas de la sociedad a través de la formación de profesionales idóneos y de la investigación. La universidad responde a exigencias de corto plazo pero no puede renunciar a pensar en el largo plazo porque, como lugar de apropiación y desarrollo del conocimiento universal y como espacio encuentro de distintos saberes y técnicas, es capaz de enfrentar problemas muy complejos y de prever consecuencias que los saberes locales, los intereses particulares o las disciplinas aisladas desconocen.

Así ocurre que la universidad debe ser sensible a las mutaciones de su entorno sin descuidar sus tareas estratégicas; que debe transformarse sin dejar de ser la institución que conserva, reproduce y amplía el conocimiento social; que debe ser “pertinente”, eficaz y actual, sin dejar de ser “impertinente”, crítica y reflexiva; que debe asumir los retos contemporáneos con la altura académica que la protege de disolverse en la mediocridad y que la salva de convertirse en una empresa productora de mercancías cognitivas sometida al vaivén de la demanda.

La universidad es, como se sabe, una institución fundada a finales de la Edad Media (en el siglo IX, aparecieron las primeras universidades en los países islámicos y en el siglo XII las primeras universidades europeas); sin embargo, la universidad es reconocida como una institución paradigmática de la Modernidad y se consolida, a comienzos del siglo XIX, como un centro de formación profesional (universidad “napoleónica”, de formación profesional) y como un centro de cultivo y producción de conocimientos (universidad “humboldtiana”, de investigación). Las universidades latinoamericanas del siglo XX respondían a estos dos modelos o a distintas combinaciones entre ambos (con gran predominio de la universidad de profesiones) hasta los años setenta, cuando una gran pluralidad de instituciones de diferentes niveles y calidades emergió en el escenario de la creciente demanda por la educación y se comenzó a hacer visible la problemática de la mercantilización de la educación superior.

El siglo XX fue un periodo de cambios importantes que la literatura distingue en tres grandes momentos: la hegemonía de la universidad pública, gratuita y autónoma que se extendió por Latinoamérica a partir de la Reforma de Córdoba en 1918; la ampliación radical y la diversificación

del sistema, con un crecimiento rápido y relativamente caótico de las instituciones de educación superior privadas, entre los años setenta y noventa, y la llamada “Tercera Reforma”, desde los noventa a hoy. Esta última reforma incluye múltiples aspectos y tensiones, entre los cuales cabe mencionar:

- Una mayor diversificación de instituciones y de programas.
- La ampliación radical de la cobertura, que llegó a 17 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe en 2006 y que pasó en Colombia de menos del 20% en 1995 a más del 30% en la actualidad.
- La globalización-internacionalización de la academia que opera cada vez más en redes internacionales, que mide su productividad con patrones internacionales y que establece criterios internacionales de calidad de instituciones y programas.
- El desarrollo acelerado del posgrado y de la investigación.
- El creciente empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que cambian las posibilidades y las costumbres del trabajo académico y abren espacio a modalidades como la educación virtual, la educación transfronteriza y las tutorías remotas.
- La emergencia de nuevas concepciones pedagógicas que implican mutaciones importantes en el papel del docente y en las formas de trabajo universitario.
- La reducción efectiva de presupuesto para las instituciones de educación superior públicas (el aporte se mantiene relativamente constante mientras que los gastos crecen con los posgrados, la investigación, el aumento de cobertura y el reconocimiento a la productividad de los docentes).

- El aumento en la mercantilización de la educación superior con el consiguiente deterioro de la calidad.

Todos estos cambios están asociados a dinámicas políticas y sociales transnacionales. El Estado, por su parte, ha emprendido distintas acciones como la formulación de leyes que permitan organizar el sistema y regular un mercado complejo y heterogéneo, cuya calidad no puede ser juzgada por sus “clientes” en el corto o mediano plazo. Así han surgido sistemas de acreditación nacionales e internacionales y se han definido condiciones mínimas para el funcionamiento de los programas.

La agitación internacional que advertimos hoy no es sorprendente porque en los cambios que vive y vivirá en el próximo futuro la educación superior está en juego, a juicio de muchos estudiantes y profesores, y de intelectuales tan reconocidos como Martha Nussbaum, la esencia misma de la universidad.

Las universidades han respondido de modos distintos a estas dinámicas de la Tercera Reforma que ya eran visibles a comienzos de los noventa. Algunas instituciones se acomodan al juego de la competencia debilitando su preocupación por la calidad; otras emprenden reformas académicas que les permitirán asumir los nuevos retos sin perder su identidad. La historia de estas reformas, que incluyen la flexibilización curricular, la intensificación del trabajo académico, la integración entre las funciones de investigación, docencia y extensión, la apertura a nuevas pedagogías, la diferenciación del profesorado en términos de títulos y productividad, el empleo creciente de las TIC, el reconocimiento del trabajo presencial y no presencial de los estudiantes en créditos académicos, la organización de la investigación y el trabajo en redes comienza en Colombia

en 1989, cuando Antanas Mockus, primero como vicerrector académico y luego como rector, asumió el liderazgo de la reforma académica de la Universidad Nacional.

Lo importante de las reformas académicas es cómo se las apropia y comprende, qué transformaciones importantes están asociadas a ellas, con qué legitimidad cuentan para garantizar el apoyo de quienes deben implementarlas, qué se gana y qué se sacrifica con ellas, cómo influyen en el *ethos* y en la vida de la universidad. La reforma propuesta y liderada por el profesor Mockus respondía al tiempo histórico enfatizando precisamente en lo que a lo largo de la historia de la universidad se revelaba como lo más esencial: la cultura académica heredada de Grecia y enriquecida por la ciencia moderna.

Los textos del profesor Antanas Mockus se escribieron en los comienzos de la Tercera Reforma que ahora, más que hace veinte años, anima importantes transformaciones de la educación superior. Hoy, cuando algunas de esas transformaciones que se han hecho mucho más visibles suscitan justas preocupaciones entre los académicos y se asiste a las confrontaciones de los estudiantes con las políticas gubernamentales en más de un país, estos textos son paradójicamente más importantes y más actuales que cuando se escribieron. Esta actualidad renovada no es extraña en el mundo de la filosofía, aunque resulta menos frecuente en las ciencias “duras” y en las técnicas.

El profesor Mockus es muy conocido como político, pero es además y ante todo el trabajo académico de este matemático y filósofo, investigador en educación, lo que lo hizo merecedor del Doctorado Honoris Causa de la Universidad de París y de la Universidad Nacional, y lo que, ya a comienzos de los noventa, le dio el liderazgo necesario para echar a andar la reforma académica de la Universidad

Nacional. En la coyuntura actual, este libro suyo se convierte en un documento invaluable porque aporta herramientas teóricas fundamentales para la comprensión de la naturaleza y la función social de la universidad y permite pensar la actual coyuntura con la profundidad que hace posible la filosofía.

Como ejemplo de la necesidad de pensar los conceptos que animan las reformas universitarias podemos hacer mención de la idea de flexibilidad. La flexibilización puede ser comprendida como la clave del acomodamiento de la educación superior a las exigencias del mercado y a las dificultades de encontrar empleo, pero puede ser entendida también, como lo hizo Antanas Mockus, como una forma de aprovechamiento de la riqueza de la universidad, como una ampliación de la autonomía de los estudiantes para configurar su identidad profesional y como un modo de propiciar la comprensión del contexto y de asegurar la posibilidad de la formación integral. La flexibilización puede convertirse en una forma de abandono de lo que se ha llamado “formación integral”, pero la flexibilización promovida por el profesor Mockus suponía el contacto ineludible con las humanidades y la participación en “cursos de contexto” orientados a revelar las relaciones entre la práctica de la profesión y otras prácticas sociales. La puesta en marcha de la flexibilización entendida de este modo implicaba e implica reconocer lo fundamental, asegurar la apropiación de los elementos básicos que permiten seguir aprendiendo, responder a las expectativas sociales sobre el ejercicio profesional sin renunciar a la ampliación de la mirada que hace posible la universidad y establecer un contacto cada vez más estrecho entre la docencia y la investigación.

Gracias a su capacidad de comprender desde la teoría y de poner en relación distintos lenguajes, la universidad

puede explorar y asumir las implicaciones ambientales, sociales y culturales de las soluciones que ofrece; ese nivel de la comprensión es vital para el destino de la sociedad; por ello la universidad no puede renunciar a su naturaleza para acomodarse a las necesidades inmediatas. La pertinencia de la que habla Mockus reconoce las necesidades materiales y simbólicas actuales y potenciales, de mediano y largo plazo, y no solo lo inmediatamente visible.

Los egresados de la universidad tienen responsabilidades académicas y responsabilidades sociales; no actúan solo como técnicos, sino como líderes culturales y como modelos de ciudadanía; pueden resolver problemas puntuales, pero pueden también ayudar a cambiar la mirada que los beneficiarios de su trabajo tienen sobre esos problemas; estos egresados son en la práctica unos “anfibiaos culturales” porque llevan los valores de la cultura académica (racionalidad, trabajo en equipo, enseñanza mutua) a sus espacios de trabajo; cumplen tareas en las cuales no es posible prescindir de las decisiones morales y con frecuencia deben enfrentar conflictos derivados de las tensiones y de las resonancias entre ley, moral y cultura.

Mockus se opone al afán casi exclusivo del lucro e insiste en el intercambio de argumentos y en el cuidado por mantener o restaurar los presupuestos de una verdadera comunicación. Si el pragmatismo ha tomado el mando, se trata de proponer un pragmatismo atento a las consecuencias de mediano y largo plazo y soportado en la comunicación que hace prevalecer lo compartido. Si el hedonismo es esencial al orden de la mercancía en el que habitamos, se trata de promover un hedonismo capaz de reconocer las satisfacciones propias del universo de lo simbólico y el valor estético de la armonía social y de recoger del hedonismo filosófico la conciencia de una

búsqueda de placer pesada en un mundo compartido y en el largo plazo. En cualquier caso la universidad, por su naturaleza, es la institución capaz de pensar el complejo de las consecuencias en el mediano y largo plazo.

¿Qué es lo que hace a la universidad irremplazable en la vida social? Precisamente la cultura académica que le es propia y la posibilidad de establecer el diálogo de esta cultura con las culturas y problemas de su entorno.

Como se verá en los textos del profesor Mockus, la escritura es la condición para conservar, recoger y continuar la herencia del conocimiento socialmente acumulado. El asombroso progreso de la ciencia es posible porque la ciencia es una tarea colectiva en la que se suman esfuerzos de miles de estudiosos a lo largo de la historia, porque cada científico hereda el trabajo de sus antecesores (en muchos casos muertos hace siglos) y continúa construyendo sobre lo previamente construido.

La misma ciencia es un modelo de diálogo crítico en donde se intercambian argumentos y se respeta al interlocutor. A través del intercambio de razones y argumentos se afinan y profundizan las miradas sobre los universos simbólicos, sobre fenómenos de la naturaleza o sobre los acontecimientos sociales. A través de ese intercambio, y del acuerdo sobre las reglas que lo posibilitan y lo mantienen, se llega a consensos y se construyen las imágenes compartidas del mundo que hacen posible la cooperación en la aplicación del conocimiento y en la ampliación de ese universo.

La capacidad de pensar desde los signos, de construir modelos de los procesos y de hacer predicciones a partir de esos modelos ha hecho de la ciencia y la técnica las expresiones más notables del poder configurador de la realidad que poseen los seres humanos. Somos capaces de predecir y calcular con creciente precisión en muchos campos de

la acción humana, aunque sigan existiendo, por fortuna, los espacios de libertad en donde debemos convivir con la incertidumbre.

En el entramado de estos tres elementos (tradicción escrita, discusión racional y prefiguración-reorganización de la acción) está, según el profesor Mockus, el “secreto” de la cultura académica. La universidad puede explorar y tomar en consideración las consecuencias de largo plazo porque hereda la tradición del conocimiento y porque accede a lo universal. La universidad puede construir acuerdos duraderos y atender al interés general antes que a los intereses privados porque respeta las diferencias y el poder de los argumentos y las razones acumuladas en la historia. La universidad puede asumir sus altas responsabilidades con la sociedad porque comprende y representa simbólicamente los procesos, predice y calcula consecuencias a partir de lo ya conocido y modifica sus propios caminos de acuerdo con lo que recoge y con lo que establece como acuerdo. La cultura académica distingue y cualifica las tareas de la docencia, la investigación y la extensión propias de la universidad.

La universidad traicionaría lo que le es esencial si se deja atrapar en la dinámica de la mercantilización de la educación, si cae en el pragmatismo de corto plazo que podría reducirla en una simple oficina de investigación y desarrollo de la empresa o convertirla en una empresa productora de profesionales funcionales y de mercancías cognitivas; ella no puede olvidar sus compromisos con el presente y el futuro de la sociedad, ella debe pensar lo local en el contexto de lo global y las soluciones presentes en el horizonte de las consecuencias de largo plazo. La crítica es esencial a su naturaleza, igual que la disposición a asumir los problemas y reinterpretarlos desde una comprensión ampliada del

entramado de relaciones en los que estos aparecen. La cultura académica acude a la universalidad del saber para caracterizar y resolver con mayor responsabilidad y eficacia los problemas particulares, por ello puede también comprender la pluralidad de las relaciones entre lo local y lo global, la región en el país y el país en el mundo, y puede pensar lo particular desde el concepto.

El “anfibio cultural” que se forma en la universidad establece un diálogo real con las comunidades y las empresas con las que trabaja, difunde un *ethos* de respeto a las diferencias, de investigación rigurosa de los problemas y de aplicación responsable del conocimiento y es capaz de interpretar desde sus teorías y estrategias de trabajo (“río abajo”) los problemas concretos que se le plantean, como también de partir de los problemas (“río arriba”) para construir representaciones más universales de los mismos, aprendiendo de la práctica y del intercambio cultural.

Mockus propone que la universidad sea más pertinente y propone también que debe “servir a sus propios demonios” (a los demonios de la academia). En esta doble tarea no hay contradicción: la universidad será más pertinente en el sentido fuerte del término que la hace única e irremplazable, cuanto más responsable asuma su compromiso con la academia.

Hemos insistido en que los textos recogidos en este libro son fundamentales para los debates que se avecinan; lo son precisamente porque cualquier reforma que pretenda legitimidad y aspire a servir realmente a la sociedad debe respetar la naturaleza de la universidad y su compromiso con el interés general y con el largo plazo.

Esta brevísima (y demasiado simple) introducción estaba terminada cuando quien escribe estas líneas tuvo la oportunidad de leer lo que Antanas Mockus llama dis-

cretamente un “Prefacio” y que es en realidad una nueva mirada, sorprendentemente rica, de la academia en el entorno de la cultura actual. Basta, para advertirlo, reconocer el encuentro cada vez más productivo y abundante en matices entre la política y la estética, ver cómo emergen en el discurso nuevas expresiones culturales y políticas como el ambientalismo y el feminismo, advertir los nuevos desarrollos sobre el hedonismo y el pragmatismo y seguir su diálogo con importantes filósofos e intelectuales contemporáneos, para entender que esta introducción alude solo a un aspecto de su compleja visión de la universidad. Es preferible, por tanto, dejar hablar al autor del libro para evitar más malentendidos y para permitir que el lector goce libremente del discurso fluido y lleno de sensibilidad del Antanas que ha unido tan originalmente la política, el arte y la academia y que ha sido reconocido con razón, más allá de nuestras fronteras, por los aportes que ha hecho a la comprensión de la cultura y la política, en su condición de “filósofo de la vida activa”.

Carlos Augusto Hernández

La misión de la universidad*

Esquema general de la exposición

Quisiera ante todo presentar la forma del argumento que sostendré. Es la siguiente: es posible –y es lo usual– hacer un listado de grandes tareas atribuibles a la universidad para entrar eventualmente a discutir cuáles son las prioritarias; pero lo que voy a tratar de mostrar es que también es posible pensar en una “misión” para la universidad que, por un lado, nadie podría objetar con argumentos de peso y que, por el otro, resulta condición necesaria (y casi suficiente)

* Transcripción de una conferencia ofrecida en el marco de un ciclo sobre planeación curricular organizado por la Facultad de Ingeniería, de la Universidad Nacional de Colombia, en el segundo semestre de 1987. La transcripción intentó preservar algunas de las características propias de una exposición oral, y en particular, no suprimió ciertas redundancias que resultan del esfuerzo didáctico de explicitar las relaciones entre los diversos elementos considerados y la idea central.

para que la universidad pueda contribuir en lo que le corresponde en esas otras tareas. Lo que quiero decir es que si la universidad logra cumplir la misión en la que voy a poner énfasis, se coloca prácticamente por añadidura en la posición de cumplir tareas en todos esos otros órdenes (y las podrá cumplir sin demasiado esfuerzo) y que si, por el contrario, la universidad desatiende esa misión se coloca en una situación de marcada (y difícilmente remediable) incapacidad para atender cualquiera de esas tareas.

Algunas características del punto de vista adoptado

Quisiera comenzar subrayando la relatividad del punto de vista que voy a exponer. Este es un punto de vista entre muchos puntos de vista posibles. Tiene varias características. Una primera característica es la que comienza reconociendo que la universidad tiene dos dimensiones conjugadas que son la de una comunidad formada por los universitarios y la de una institución con ciertas particularidades que permiten considerarla una institución universitaria. Sin comunidad universitaria la institución sería un cascarón vacío; sin el cascarón formal, administrativo, organizativo, institucional, la comunidad universitaria seguramente adelantaría una vida muy distinta o simplemente dejaría de existir. Se debe tratar de tener siempre presentes esas dos caras de la universidad.

Una segunda característica del punto de vista adoptado es que pone en primer plano y trata de comprender el hecho de que la universidad es una *matriz de conservación* y al mismo tiempo una *matriz de cambio*. La principal dificultad para pensar la universidad es la de comprender cómo puede existir una institución tan conservadora y al mismo tiempo

tan comprometida con una serie de transformaciones en los ámbitos más diversos. Tal vez lo esencial de la universidad es precisamente esa capacidad para conectar la tradición con el cambio, con la innovación.

Un poco por esto, en mi exposición sobre la universidad no me voy a dejar tentar demasiado por el aspecto del “deber ser”, por el proyecto de universidad, sino que voy a tratar de pensar en la universidad como tradición ya existente, como institución que ha sobrevivido –a veces con muy pocos cambios– a largos siglos de existencia en contextos sociales, económicos, políticos muy diversos.

La tercera característica del punto de vista adoptado es que voy a acentuar la relación de la universidad con la “academia”, la relación de la universidad con la formación y la investigación. Sé que la universidad no es solo eso, pero considero que es primordialmente eso. Quiero subrayar que reconozco el hecho de que en la universidad coexisten diversas universidades y que en cierto sentido voy a hablar tan solo de una de ellas, de aquella a la que considero que es necesario darle prioridad.

En conjunto, la exposición se va a mantener en un nivel de generalidad. Solo de manera muy marginal aludiré a peculiaridades que pueden derivarse, por ejemplo, de la ubicación de esta universidad en circunstancias específicas. No voy a hablar del aquí y del ahora, pero es obvio que la existencia de hecho de esta universidad en circunstancias muy particulares puede imponer una serie de limitaciones sobre las cuales no voy a insistir.

No voy a plantear aquí el problema de la universidad desde el punto de vista de lo que sería una política educativa nacional. Es comprensible que cuando alguien habla desde el punto de vista de política educativa nacional, trate generalmente de atribuirle tareas a la universidad de una

manera que podríamos caracterizar como “voluntarista”, porque supone que la universidad está ahí o va a estar ahí disponible, movilizable para cumplir las tareas que en ciertos niveles de decisión se le encarguen. Pienso que la universidad, y en general las instituciones educativas no tienen esa flexibilidad. Pienso que en este sentido toda política educativa es, por lo menos en parte, una ficción. Por supuesto no quiero con ello demeritar la labor de quienes formulan políticas educativas. El que propone políticas educativas debe presumir (y suele presumir), por ejemplo, que la universidad tiene que responder a las demandas del desarrollo nacional. Por ejemplo habría una serie de necesidades en el campo del desarrollo de fuerzas productivas que sería función de la universidad satisfacer. Por este camino se pueden establecer en abstracto muchas conexiones espurias meramente sociales. Las conexiones reales de este tipo se construyen mediante un esfuerzo de desarrollo y de calidad de lado y lado. Critico en este aspecto el voluntarismo usual, a pesar de que reconozco que en las circunstancias actuales, en el momento actual, después de la reciente revolución industrial basada en informática y otras nuevas tecnologías, no se puede desconocer la urgencia de resolver problemas de modernización productiva y administrativa que deben ser planteados a nivel nacional. Mi tesis es que la universidad es sensible y debe ser sensible a ese tipo de cambios que comprometen el futuro del país: obviamente un país como Colombia no puede darle la espalda a los grandes cambios en la producción que se están presentando a nivel mundial; si lo hace, simplemente corre el peligro de quedar reubicado en la división internacional del trabajo en lugares que tarde o temprano resultarán oprobiosos. Mi tesis es que *la universidad debe ser sensible a esas urgencias, lo que no quiere decir que desde esas urgencias*

se pueda definir la tarea o la misión de la universidad. Dicho de otra manera, el Estado y la economía deben ejercer presiones sobre la universidad pero no pueden decidir la orientación global de la vida universitaria.

Tampoco voy a sostener la idea extrema opuesta, que sería la de defender la universidad como una isla de saber puramente desinteresado donde un sector social completamente ocioso se dedica a elucubraciones o a construcciones puramente gratuitas; destaco sin embargo el hecho de que en una buena universidad irremediablemente hay mucho de eso.

En resumen: la universidad debe ganarse el derecho a explorar sus propios caminos prestando servicios de una manera eficaz pero sin subordinarse a la prestación de esos servicios. ¿En qué terrenos? En los terrenos más diversos.

Campos de proyección de la universidad

Se pueden considerar en primer lugar las posibles contribuciones de la universidad al mundo del trabajo y a la urgente problemática del desarrollo de las formas y de los métodos de producción. Son importantes, y sin embargo veinte o treinta años de reconocimiento de esa importancia no parecen haber modificado sustancialmente la vida de la universidad –ni siquiera en las facultades que como la de Ingeniería pueden jugar un papel privilegiado en ese desarrollo–. Es posible pensar la universidad desde distintos modelos de desarrollo económico pero hay cortocircuitos que es mejor evitar. Las contribuciones de la universidad a la economía parecen depender más de su calidad que de su voluntad. Volveremos sobre esta tesis.

Otro posible campo de proyección es el de las contribuciones al desarrollo del Estado y de la administración

en general. Aquí también cabe enunciar el mismo tipo de reservas.

Otro espacio –mucho más complejo– es el del desarrollo de la democracia en por lo menos tres de sus caras: la universidad puede contribuir a ampliar las posibilidades de que los intereses afloren y los conflictos se asuman con cierto balance de estrategicidad por parte de los distintos sectores pero también a que esa capacidad estratégica se encauce ciertos límites. En otras palabras, la tradición académica puede eventualmente hacer más eficaz la acción política por parte de los diversos actores (o sea, puede procurar que todos los involucrados desarrollen su capacidad de actuar estratégicamente en el terreno de la confrontación de intereses) pero también puede ayudar a reconocer reglas y límites en cuanto a los medios que pueden ser empleados legítimamente en esa acción política.

Sin embargo, evidentemente, la contribución de la academia al desarrollo de la democracia no se reduce a una “cualificación de la estrategicidad” (que podría procurar distribuir de la manera más igualitaria posible la capacidad estratégica a la vez que promover una aceptación generalizada de ciertos límites al uso de esa capacidad). Su mayor contribución en este campo corresponde posiblemente al desarrollo de la posibilidad (y de la capacidad) de llegar a acuerdos sobre bases racionales.¹

En resumen, el desarrollo de la democracia requiere necesariamente una abierta confrontación de intereses que se expresa como acción estratégica racionalmente organizada e

¹ Este análisis y lo que sigue se comprende mejor a la luz de los elementos de teoría de la acción expuestos más adelante y presentados con mayor detalle en Mockus (1987).

inscrita dentro de ciertos límites, por un lado, y que requiere capacidad para negociar y llegar a acuerdos racionales, por el otro. En ambos aspectos la academia puede contribuir al desarrollo de la democracia, aunque es claro que la academia no existe con esa finalidad. La universidad, quiérase o no, contribuye en cierto sentido a esos procesos (y puede a lo más tratar de ampliar o reducir su contribución) pero no puede ni debe orientar en conjunto sus esfuerzos hacia ellos. Más exactamente, la universidad estará en capacidad de colaborar (siempre parcialmente y siempre en los terrenos que le son específicos, que son básicamente los terrenos del saber, del discurso y de la organización racional de la acción) con esos procesos únicamente si concentra sus esfuerzos en asegurar un cumplimiento decoroso de su deber primordial que es aquél en el que voy a insistir más adelante.

Hay una tercera contribución de la universidad a la democracia, que es la menos visible. La universidad requiere –como condición de su eficacia– la coexistencia en su interior de las más diversas y divergentes interpretaciones de la realidad. Pero se trata de un pluralismo cualificado por la discusión y la confrontación permanentes y argumentadas –a veces duras y agrias– entre esas interpretaciones.

Al no estar sometida a un sistema único de interpretaciones la universidad se aleja del horizonte de la sociedad tradicional. Esta es una de las muchas maneras en que la universidad se coloca en posibilidad de contribuir al desarrollo cultural de una nación. La universidad multiplica las posibilidades de interpretación a la vez que las somete a ciertas exigencias de consistencia interna y de contrastación externa. Con ello, a pesar de su apertura a las más diversas manifestaciones de la cultura, la universidad promueve tal vez más unas formas culturales que otras.

A pesar de sus posibilidades de autocrítica y de valoración de las expresiones culturales más heterogéneas, la cultura académica es (quiérase o no) avasallante. Retomaré este álgido problema más adelante.

En esta primera parte básicamente quise sostener que, aunque se podría pensar en una especie de funcionalidad social de la universidad con respecto a cada uno de esos grandes campos de proyección (producción, administración, desarrollo de la democracia, cultura), es mejor, por lo menos para los que intentamos pensar el horizonte de la universidad desde ella misma pensar en esa “funcionalidad social” como algo lateral, casi como si fuera un mal necesario: la universidad debe prestar ciertos servicios para que la sociedad la sostenga y la tolere; en todo caso *la universidad se proyecta no tanto allí donde se decide que debe proyectarse cuanto allí donde la calidad de su trabajo hace que esa proyección se haya hecho posible y se produzca incluso sin ser deliberadamente buscada.*

Una idea sobre la misión de la universidad

Después de esta introducción queda planteada la pregunta: ¿Cuál es, entonces, la misión de la universidad? La palabra “misión” tiene connotaciones mesiánicas inconvenientes, entre otras cosas porque invita a asumir posiciones voluntaristas, cuya formulación caricaturizada sería: “Vamos a llevar a la universidad a redimir el país, a resolver el problema de la producción, o el problema de la democracia, o el problema de la cultura, etc.”. Sin embargo, hablar de “misión” puede ser mejor que hablar de “función” (que a través de sus connotaciones lleva a adoptar un punto de vista externo y tiende a excluir la dimensión de la voluntad y del proyecto propio). La “misión” puede ser

algo impuesto desde fuera pero también puede ser algo gestado y asumido desde dentro. En la idea de misión de la universidad se pueden combinar dos caras, una cara de heteronomía y una cara de autonomía.

Hechas estas consideraciones, volvamos a la pregunta: ¿Cuál es, entonces, la misión de la universidad?

Propongo –para que la examinemos con cuidado, pues sé que esta alternativa tiene muchos riesgos– una respuesta: *la misión de la universidad es deberse ante todo a sí misma*. Estoy diciendo algo que parece muy extraño: la misión de la universidad sería ser fiel en todo sentido a sí misma, *obedecerse a sí misma como tradición y como proyecto*.

A primera vista parece un enunciado vacío. Ante todo debo aclarar que no significa una apología del inmovilismo, pues una universidad que se estanca intelectualmente se traiciona como tradición y como proyecto. Una primera manera de reconocer el contenido de ese “deberse a sí misma” sería recordar la doble cara de la universidad (la universidad como institución, la universidad como comunidad) y decir que la universidad se debe a sí misma como comunidad y como institución. Pero, ¿qué es lo que hace que la comunidad universitaria sea comunidad? ¿Qué es lo que impide que esa comunidad sea completamente transitoria? ¿Qué es lo que la constituye y asegura su permanencia? ¿Y también, qué es lo específico de la institución universitaria? ¿Qué es lo que hace de la universidad una institución distinta y le pone límites a la lógica meramente económica o burocrática propia de la mayoría de las instituciones? La respuesta a estas dos series de preguntas es tal vez una sola: lo que le confiere su carácter de comunidad a la comunidad universitaria y especificidad a la institución universitaria es simplemente una tradición. ¿Pero cuál?

Avanzamos un poco en la caracterización de la tradición universitaria si reconocemos que esa comunidad (en el sentido amplio de una comunidad universitaria que agrupa las diversas comunidades disciplinares) gira en torno al conocimiento. Pero cabe entonces preguntar: ¿Qué conocimiento es el que corresponde característicamente a la universidad? En efecto, no todo conocimiento transita por la universidad; hay muchos conocimientos que no tienen ninguna razón para pasar por ella. Entonces, es el atarearse en torno a ciertas maneras de conocer lo que hace posible la universidad como comunidad y como institución específica que posibilita la reproducción de esas comunidades y abriga y potencia su trabajo.

Hay modos de conocer que son –o por lo menos parecen– bastante autónomos con respecto a la comunicación (el caso extremo sería tal vez el de un conocimiento místico que se autodeclara incomunicable). Pero las formas de conocer en torno a las cuales se atarea la tradición llamada universidad, son formas de conocer que se encuentran muy estrechamente vinculadas a ciertas formas de comunicación. ¿Cuáles son esas formas de comunicación características de la universidad? Esta es la pregunta que voy a abordar más adelante.

Recapitulemos. Si se propone a modo de orientación que “la misión de la universidad es deberse ante todo a sí misma”, surgen múltiples preguntas. La pregunta más inmediata es: ¿Qué es la universidad? En efecto, podemos suponer que si sabemos qué es la universidad podremos tener una cierta idea de qué significa decir que su misión es ser fiel a sí misma. Hemos sugerido ya que ese ser de la universidad se halla vinculado a formas específicas de conocer y de comunicarse cuyas peculiaridades –intentare–mos examinar. Por otra parte, pretendemos ver hasta qué punto y por qué este “ser

fiel a sí misma” desemboca en la posibilidad de sustanciales contribuciones a los distintos ámbitos en los que la universidad puede proyectarse. Planteado de otra manera, el problema es cuál es el secreto de la universidad y cómo ese secreto explica las potencialidades de la universidad y su paradójico carácter doble de institución profundamente conservadora y al mismo tiempo destinada a ser poderosa matriz de cambio. En efecto, comprender el secreto de la tradición llamada universidad es comprender lo que permite que la universidad preserve una serie de herencias (de una manera que de lejos desborda las posibilidades de preservación de otras instituciones culturales) y que al mismo tiempo la universidad multiplique las posibilidades de transformación e innovación y contribuya tal vez más que cualquier otra institución a ampliar permanentemente el campo de lo que se nos revela como posible.

El “secreto” de la universidad

Este secreto, ya lo he insinuado, tiene que ver con el hecho de que aquí existen *ciertas formas de conocimiento que dependen muy estrechamente de ciertas formas de comunicación*. No voy a decir, insisto, que esas formas de conocimiento sean superiores a otras. Simplemente son distintas y esa diferencia les otorga un poder específico en una serie de campos (precisamente en los campos en los que –quíerese o no– la universidad termina proyectándose).

También quisiera insistir en que la universidad, por lo menos para algunos individuos, llega a ser prácticamente una forma de vida y ello precisamente se manifiesta en esa estrecha relación entre formas de comunicación y formas de conocimiento. En efecto, la universidad es un mundo

donde conocemos y nos comunicamos de una manera en principio bastante diferente de la manera en que se dan la comunicación y el conocimiento fuera de la universidad (aunque es innegable que una serie grande de prácticas extra-universitarias se encuentran cada vez más permeadas por las formas de conocimiento y comunicación propias de la universidad).

De una manera muy esquemática quisiera plantear que *el secreto de la universidad es el entreveramiento entre la acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o (lo que no es exactamente lo mismo) reorganización racional de la acción humana*. Este es, en mi opinión, descrito de una manera muy sintética, el secreto que ha cultivado la universidad, prácticamente desde sus comienzos, aunque con énfasis distintos en distintas épocas, a lo largo de su historia. Se trata de una modalidad de comunicación (que por ahora designamos con el nombre de acción comunicativa discursiva) que privilegia la discusión argumentada vinculándola orgánicamente tanto a la tradición escrita como a la posibilidad de organizar o reorganizar la acción desde un punto de vista racional. Aquí “racional” quiere decir basado precisamente en la acción comunicativa discursiva, en la tradición escrita y en la elaboración de lo que se ha aprendido en los intentos previos de reorientar o reorganizar acciones semejantes (elaboración que precisamente busca llevar lo aprendido a la discusión e incorporarlo a la tradición escrita).

La acción comunicativa discursiva

¿Qué es la acción comunicativa discursiva? Es una posibilidad que existe en la comunicación entre cualquier par de

hablantes que, sin embargo, normalmente no es cultivada, no es desarrollada en todas sus potencialidades. Descrita de la manera más coloquial posible, es la posibilidad de que en medio de la comunicación cualquiera de los interlocutores pueda decirle al otro: “Un momento, lo que usted dice no se comprende”, o “Lo que usted dice no es verdad”, o “Usted no es sincero”, o “Lo que usted dice o hace no es justo”.

Por lo menos, en una primera aproximación, tal vez la más importante de estas posibilidades es la de problematizar la pretensión de verdad. “Problematizar” la pretensión de verdad no significa simplemente rechazarla y romper la comunicación. Hay otro camino posible que nace de una característica esencial de la comunicación entre sujetos humanos. En efecto, pertenece a la acción comunicativa humana la posibilidad de salirse de su curso esperado mediante la puesta en cuestión de la pretensión de verdad de lo que alguno de los interlocutores ha dicho y aun así proseguir, dando lugar a un “*dis-curso*”. De igual modo puede problematizarse en el interior de la acción comunicativa la pretensión de comprensibilidad, o la de sinceridad, o la de rectitud.

¿Qué pasa normalmente cuando una de esas pretensiones es cuestionada? Es posible que la comunicación se rompa o que por lo menos uno de los actores deje de actuar comunicativamente y se aleje o pase a actuar estratégicamente (esto sucede por ejemplo cuando al no llegar a un acuerdo con base a razones uno de los hablantes intenta imponer a la fuerza su punto de vista o sus propósitos). Pero lo propio de la tradición académica desde Grecia es el cultivo de otra opción: “Está bien, usted ha cuestionado la pretensión de verdad de lo afirmado por mí. Entonces discutamos. Aporte usted razones para poner en cuestión mi pretensión de verdad y yo aporto razones para defenderla”.

Así, en medio del disenso, del desacuerdo, se mantiene una actitud cooperativa, un compromiso en seguir hablando y escuchando. No se trata de seguir hablando por hablar, se trata de seguir hablando porque se comparte un presupuesto de confianza radical en que la discusión es conducente. Sobre esta opción y este presupuesto descansa la fuerza crítica de la cultura académica.

Evidentemente, la cultura académica permite poner prácticamente todo entre signos de interrogación. Y se puede decir que tendencialmente, haciendo un balance global, a lo largo de su historia, ha puesto en duda todos los prejuicios, todas las opiniones, todos los conocimientos, todas las creencias, etc. Incluso –de diversas maneras– se ha puesto a sí misma en cuestión. Pero lo decisivo es que, al lado de esa posibilidad de poner todo en cuestión, la cultura académica conserva la posibilidad de mantener la cooperación para adelantar una exploración racional de los argumentos, de los argumentos con que se sustenta y de los argumentos con los que se impugna lo aseverado. Tal nos parece que fue, en esencia, el “vicio” que nació en Grecia y tal es el “vicio” al que de un modo u otro se debe la comunidad universitaria.

La tradición escrita

Pero, ¿qué tiene que ver la discusión racional que hemos intentado caracterizar, con la tradición escrita? Si no hubiera tradición escrita, la discusión cooperativa donde se aportan razones, donde se llega a acuerdos sobre bases racionales, produciría pocos frutos permanentes. De algún modo habría que comenzar todas las discusiones siempre desde cero. La gran contribución de la tradición

escrita, al menos desde Grecia, es que permite decantar los resultados, siempre provisionales, siempre parciales, de las discusiones adelantadas hasta cierto momento (lo curioso es que la irrupción de la escritura en el mundo griego estuvo acompañada de una actitud de gran desconfianza incluso de parte de aquellos que, como Platón, más intensamente la empleaban).

Por otra parte, si se explora la estructura de la acción comunicativa discursiva, se ve que fácilmente se puede dar una especie de regresión al infinito: “¿Por qué afirma usted eso?”. “Justifique ahora esta otra razón que usted me acaba de dar”. “¿Cuál es el fundamento de ella?”. “¿Con qué argumentos sostendría eso que propone como fundamento?”, etc. Así siempre puede la conversación devolverse indefinidamente... o interrumpirse abruptamente a propósito de un inaceptable “Esto es así porque es así”. Entonces, la tradición escrita es una especie de red que permite detener la discusión en cierto punto (o retomarla donde había quedado). La tradición escrita corresponde a la formación de una especie de sedimento que, aunque siempre puede considerarse provisorio, permite zanjar gran parte de las discusiones por confianza en una comunidad de interlocutores racionales que va más allá de los interlocutores presentes en una discusión dada y que incluye a interlocutores que ya no están vivos pero cuya obra quedó recogida por escrito. En resumen, la tradición escrita permite no regresar permanentemente al cuestionamiento de todo, crea una cierta posibilidad de acumulación en la, por otra parte, inagotable obra de la acción comunicativa discursiva.

Lo anterior explica un poco esa mezcla de dogmatismo y de racionalismo que hay en toda universidad. Hay dogmatismo porque no podemos volver a recorrer todas las

razones por las cuales pasaron (para constituirse o para difundirse) distintos saberes, distintos conocimientos; con gran frecuencia nos resignamos a confiar en la racionalidad de nuestros predecesores, confiamos en que ellos llegaron a ciertas teorías o a ciertos resultados con bases racionales, aunque siempre mantengamos el principio según el cual en última instancia podría llegarse a considerar necesario revisar partes importantes de ese acervo de conocimientos. Pero, más bien solo en casos extremos se pone efectivamente en cuestión lo que durante generaciones fue aceptado (esos casos extremos corresponden a lo que Thomas S. Kuhn ha descrito como “revoluciones científicas”: en ellas el “paradigma” vigente entra en crisis y después de un período de grandes discusiones y revisiones es sustituido por otro). Pero esto último no es lo normal en la actividad académica (que más bien tiende a reprimir las heterodoxias prematuras).

Otra cara de la tradición escrita, que también tiene que ver con esta idea de dogma, es su *poder vinculante*. Si es considerado lo que implica, desde el punto de vista de la ubicación de cada hablante en un universo de significaciones culturalmente dadas, la posibilidad de cuestionamiento que acompaña a la cultura académica, se reconocerá que esta fácilmente puede convertirse en la posibilidad de desvincularse de todo. Eso lo viven de manera particularmente aguda quienes han experimentado precozmente el poder crítico de la academia: aquel que se ha entusiasmado con la racionalidad crítica puede poner sistemáticamente en cuestión las más diversas tradiciones y de esa manera desvincularse de ellas, limitar o destruir su poder obligante. Pero la misma academia que enseña y exalta esa posibilidad de exigir una razón para todo (posibilidad que intrínsecamente favorece el desarraigo) tiende al mis-

mo tiempo a promover el acceso a una cierta tradición que puede terminar vinculando a la persona ofreciéndole un nuevo lugar de arraigo. De no ser así la persona puede perder toda raíz y toda identidad. En términos de Basil Bernstein, se puede producir una formación que “descontextualiza” culturalmente al sujeto sin “recontextualizarlo” en ningún lado. Y evidentemente con gran frecuencia sucede eso: la academia desarraiga a las personas sin ofrecerles un arraigo alternativo. Para muchas personas la academia, una vez que las ha alejado críticamente de una serie de tradiciones culturales propias, les ofrece pocas posibilidades de arraigo en ella, con lo cual tiende a convertirlas en personas culturalmente desarraigadas. Pero ¿de qué tipo puede ser el arraigo que ofrece la academia? Consideremos al menos algunos de los aspectos de ese arraigo.

La tradición escrita tiene un poder vinculante: en la relación con ella se da lo que de algún modo se da en la religión o en las creencias de las sociedades anteriores a las sociedades modernas. Se da, por decirlo de una manera “materialista”, un contacto entre la obra del individuo (con todas las dudas y tribulaciones particulares, singulares, que tal obra entraña) y la obra del género (con todas sus pretensiones de permanencia y universalidad). Se hace así posible una experiencia de la trascendencia que caracteriza la obra del género. *El que se compromete con la tradición escrita es llevado a reconocer que la obra de la humanidad desborda de lejos la obra de los individuos aislados y a considerarse a sí mismo a la luz de esa obra.* Esta experiencia de la relación entre individuo y género, que puede darse en la relación con la tradición escrita, tiene un poder vinculante. No solo permite un sentido de pertenencia, un horizonte de sentido, sino también crea lazos que son obligantes (en el sentido en el que usualmente se dice que es obligante una norma reconocida como legítima).

Con respecto a las maneras en que la escritura potencia la discusión racional quisiera señalar también algo más sencillo. Se trata de una posibilidad que entraña la escritura misma, considerada ya no como tradición escrita sino como simple técnica. Es distinto discutir un enunciado si está escrito, entre otras cosas porque la escritura lo sustrae al carácter efímero del enunciado oral y lo separa del hablante que lo ha formulado. Por esto, y por la dinámica de acumulación antes considerada, la discusión en la academia, por lo menos la discusión que trasciende, que hace historia en la academia, es casi siempre una discusión por escrito; las disputas de corredor o de auditorio, a pesar de su intensidad inmediatamente vivida, no llegan a ser muy importantes (a menos que susciten y alimenten el trabajo de escritura). La escritura fue una condición importante para que la acción comunicativa discursiva proliferara y adquiriera formas sistemáticas aptas para su eficaz difusión.

En realidad, se puede pensar que –en forma especialmente clara desde Grecia– la escritura contribuyó notoriamente a que los sabores que surgían de la acción comunicativa discursiva fueran recogidos y reorganizados por individuos que empezaban a ser reconocidos como autores. La escritura favorece una paradójica combinación: remite a la particularidad del hablante convertido en autor (y por lo mismo en lector) y, al mismo tiempo, posibilita y promueve una pretensión de universalidad impersonal. En este sentido la escritura contribuye a una ampliación de las pretensiones de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud que ahora se dirigen a un público ampliado que no puede ser delimitado de manera empírica; correlativamente el sujeto enunciante se transforma en un sujeto progresivamente descentrado, en un sujeto

desprendido de su circunstancia y de su experiencia más inmediata, en un sujeto que en algún sentido es universal.

De lo que se trata cuando una discusión racional y sus conclusiones pretenden universalidad es de llegar a un punto en el cual el curso de la discusión, así como su desenlace, pueda resultar relevante, y sobre todo “obligante” para cualquier hombre dispuesto a seguir ese curso, independientemente del contexto y de las circunstancias específicas en que ese hombre se encuentre. Normalmente el que habla, el que utiliza el lenguaje oral, tiende a adaptarse a los interlocutores inmediatos, tiende por ejemplo a satisfacer sus expectativas o a explorar y tener en cuenta para explotarlos sus prejuicios o sus sentimientos. En cambio la escritura ayuda y en cierto sentido obliga a alejarse del aquí y del ahora y de todas las peculiaridades de los interlocutores particulares que comparten este aquí y este ahora. La escritura lleva a considerar más relevante plantearse problemas que puedan ser reconocidos como tales por un interlocutor universal. Se puede tejer así un diálogo que ya no presupone un aquí y un ahora compartidos y que avanza en la dirección de lo que resulta relevante más allá del aquí y del ahora. En reciente trabajo realizado por nuestro grupo de investigación en educación citamos el siguiente testimonio de Galileo:

Y por encima de todas la excelentes invenciones
¿qué eminencia de mente fue aquella que ideó
el modo de comunicar sus más recónditos pen-
samientos a cualquiera otra persona, aunque
estuviese muy lejana en el lugar y en el tiempo?
¿Poder hablar con los que están en las Indias, hablar
con los que aún no han nacido, ni nacerán hasta
dentro de mil o diez mil años? y ¿con qué facilidad?,
con el simple acoplamiento de veinte caracteres mal

hechos sobre el papel (Galilei, citado en Hernández *et al.*, 1987: 60-70)

La escritura favorece pues la universalidad del saber que se cultiva en la academia. Los saberes que se cultivan en la academia al igual que los saberes locales, que los “saberes de vereda”, que los saberes parroquiales, son saberes con pretensión de verdad para cualquier interlocutor en cualquier lugar y en cualquier momento. La diferencia, tal vez estriba en que los saberes académicos consideran de antemano la necesidad de respaldar esa pretensión de verdad con argumentos y evidencias que tendrían que poder ser reconocidos como válidos por cualquier interlocutor que se tome el trabajo de examinarlos (aunque se reconozca al mismo tiempo que ese respaldo es falible).

Al mismo tiempo, uno puede decir que la irrupción de la tradición escrita sola no basta. Lo decisivo es la combinación con la discusión racional y con la reorganización o reorientación de la acción derivada de esa discusión racional. Fue esta combinación la que produjo cambios notorios en Grecia. Antes o después, en Grecia y fuera de Grecia, ha habido mitos escritos o, como en el caso hebreo, religiones con textos sagrados o también literatura escrita. Pero cuando alguien como Platón empieza a escribir de la manera como escribe, coloca la acción comunicativa discursiva en el centro mismo de lo escrito: ello se puede ver en la forma misma de sus obras. El carácter de los escritos cambió en la época en que los filósofos empezaron a cultivar de manera sistemática la acción comunicativa discursiva; la tradición escrita dejó de ser la misma después de la irrupción de lo que los griegos llamaron *logos* (y que al menos en ciertos aspectos se puede asimilar a lo que hemos llamado acción comunicativa discursiva).

La reorientación y la reorganización de la acción

En esta descripción esquemática de la cultura académica (acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o reorganización de la acción) cada uno de los elementos potencia al otro. Los tres son elementos cruciales sin los cuales no aparece concebible la tradición académica. Veamos el tercero. Evidentemente, es el que ha cobrado una importancia muy grande, sobre todo desde el siglo XIX. En efecto, en Grecia no había la pretensión de que los saberes que por ejemplo circulaban en la Academia de Platón, tuvieran una relevancia directa para una reorganización del trabajo material. Pero esto deja de ser verdad si aceptamos, como lo aceptaban claramente los griegos, que la acción humana no es solo acción productiva (acción técnica, *poiesis*) sino también interacción humana (*praxis*); en efecto, actuar un hombre en relación al otro no es lo mismo que actuar sobre la naturaleza. Si tenemos esto en cuenta entonces sí podemos decir que nuestra caracterización esquemática de la cultura académica (acción comunicativa discursiva + tradición escrita + reorientación de la acción) es válida desde Grecia porque en gran parte el proyecto de los filósofos griegos era precisamente valerse de la discusión racional, valerse de saberes relativamente sistematizados que se decantaban por escrito, para buscar no solo la verdad sino lo que ellos llamaba la *phronesis* (sabiduría). ¿Y qué era la sabiduría? Era precisamente el saber actuar, el saber actuar prudentemente en cada momento, en cada aquí, en cada ahora. Ellos tenían muy claro que no bastaba con la tradición, con la discusión racional o con la formación de teoría, sino que además había que cultivar una conexión entre los grandes principios así conocidos y la vida misma. Para los filósofos la filosofía era un modo de vida, y en ese modo de vida se daba una especie de reestructuración

racional de la acción humana, por supuesto no en términos de eficacia o de eficiencia (que es lo que hoy en día se privilegia) sino en busca de una acción más justa o más prudente, más acorde a la particularidad de cada situación. Hasta el siglo XIX se puede pensar que los procesos productivos evolucionaron por una lógica propia; evidentemente, esa evolución fue jalonada por la lógica económica que básicamente promovió un progreso por ensayo y error. Desde el siglo XIX los grandes cambios en los procesos productivos han estado cada vez más ligados a la acción comunicativa discursiva y a la tradición escrita. Se puede hablar de una creciente reorganización de los procesos desde la discusión racional apoyada en la tradición escrita. Con ello empieza a justificarse –y de hecho a emplearse– el concepto de “tecnología”. Si tenemos en cuenta este hecho histórico, es menester rescatar este concepto en su especificidad y darle el valor que tiene en vez de devaluarlo de manera absurda como se ha hecho al llamar tecnológicas a una serie de instituciones de formación intermedia.² Un instituto tecnológico, si se rescata el contenido conceptual de este adjetivo, es una institución en la que los más recientes progresos del saber científico entran a ser vinculados con la producción y la economía, donde la formación científica más exigente se acompaña de la adquisición de criterios de optimización y donde en forma permanente se cultiva la capacidad de reorganizar procesos desde principios teóricamente afianzados.

² La diferencia crucial entre “técnica” y “tecnología” no debería terminar significando una diferencia de uno o dos años de escolaridad. Sobre nuestra vindicación del concepto de tecnología puede verse Mockus, 1983: 39-46.

Quisiera exponer rápidamente un concepto de tecnología un poco más exigente que el que ha circulado entre nosotros en las últimas décadas. Nos hemos habituado a llamar tecnología prácticamente a toda técnica con algún grado de elaboración y sistematización, o a toda técnica que de alguna manera involucra elementos científicamente fundados. Yo creo que la tecnología –como lo señalaba el profesor Darío Mesa en una charla en esta misma Facultad hace unos años– es un despotismo de la cultura escrita (y del saber que se ha apoyado en esa tradición) sobre la realidad; *en la tecnología lo real obedece a lo escrito*. El concepto de tecnología es inseparable del concepto de *diseño* y diseño significa determinación completa desde los signos. En el diseño se manifiesta el salto cualitativo hacia el dominio de cosas y procesos, que han dado la teoría y la tradición académica, al probar contundentemente que podían de antemano disponer, organizar y dar pautas de cálculo y previsión para una gama cada vez más amplia de objetos y procesos, poder estudiarlos, conocerlos y organizarlos incluso mucho tiempo antes de poner en marcha su materialización. Esto se ilustra en la fascinante experiencia actual de poder diseñar un producto, una fábrica, incluso los procesos de trabajo en la fábrica, antes de poner la primera piedra de la fábrica; se trata de la construcción, sobre el papel, de un mundo garantizado, asegurado de antemano (aunque después pueda haber mínimos desajustes que a su vez se convierten cada vez más previsibles). De todas maneras, el diseñar en este Sentido es muy distinto de lo que era el proyectar, el esbozar del artesano. Evidentemente, siempre que el hombre ha trabajado lo ha podido hacer apoyándose en proyectos, pero el diseño es otra cosa, es un despotismo del proyecto sobre la realización, y es lo que caracteriza buena parte de la producción en los últimos dos siglos.

El otro concepto importante, que se puede decir que hace pareja con el de diseño, es el de *control*. La misma palabra “control” proviene de la expresión *contreroller* en antiguo francés que significa llevar una lista de verificación y que a su vez proviene de *contrarotulus* que designaba el listado (que tenía la forma de un rollo) con el que se hacía la confrontación. Por otra parte, el latín clásico conoció la expresión *contrascriptor* para designar la persona que controlaba. A nuestro juicio control sigue significando básicamente confrontación con lo escrito, con lo dispuesto por escrito. Entonces, es apenas natural que el control se convierta en un concepto clave en el momento mismo en que lo real se dispone desde lo escrito. Las dos cosas, diseño y control, son posibles porque ya la búsqueda, por ejemplo, de nuevos procesos no se da tanto por ensayo y error cuanto por exploración racional previa de lo posible. Tal vez la historia de las máquinas de vapor es de las más ilustrativas en ese sentido. Durante mucho tiempo las máquinas de vapor se desarrollaron –se podría decir– por ensayo y error, mediante la adopción de variantes que se juzgaban mejores al estimar empíricamente su eficiencia; pero hay un momento, que es exactamente el momento del nacimiento de la termodinámica, en el que una máquina de vapor se convierte en cierto sentido en una ecuación, en el que una máquina térmica se define desde una ecuación matemática. En ese momento cualquier máquina empírica construible se convierte en un punto representable dentro de un gran espacio de posibilidades delimitado con precisión desde la teoría. Desde ese momento es posible, desde el papel, calcular la máxima eficiencia alcanzable. Es ahí donde creo que ocurre de manera muy clara la apertura y delimitación-afianzamiento previos del horizonte de lo posible característicos de la tecnología. Esa apertura y

delimitación-afianzamiento pone en juego saberes que están irremediabilmente vinculados a la tradición académica.

Por otra parte, la tecnología no sería posible si no se hubiera dado una evolución de las formas de producción hasta llegar a la producción industrial; porque en la producción industrial pasa algo muy parecido al laboratorio científico: la materia es obligada a ofrecer su cara de universalidad. En la producción artesanal la materia siempre aparece con singularidades que el artesano debe tener en cuenta, ya sea para esquivarlas o para aprovecharlas. Por eso el trabajo del artesano no es plenamente predecible, no es plenamente calculable. Por eso también las formas artesanales de producción le ponen límites a la subdivisión del trabajo y a la separación entre concepción y ejecución. En cambio, el control sobre las materias primas, el control de calidad sobre la producción de materias primas hace que en la gran industria estas aparezcan prácticamente como universales. En cierto sentido, en la gran industria las materias primas se presentan ofreciendo certezas similares a las que ofrecen las ciencias. Bajo la forma industrial de producción, cada aleación y cada compuesto se mantiene en sus diversas propiedades dentro de límites razonablemente estrechos, y por ello se convierten en objetos de cálculo y predicción; todo ello dentro de márgenes de precisión que pueden ser reducidos prácticamente a voluntad.

Aristóteles, en el primer capítulo del primer libro de su *Metafísica*, había señalado que en la práctica los empíricos tenían ventaja sobre los teóricos. Esto se volvió falso con el surgimiento de la gran industria por una razón que aparece claramente en el argumento de Aristóteles: mientras que el teórico trabaja con universales, toda producción—en la época de Aristóteles— es acción sobre particulares, sobre cosas

singulares y debe tener en cuenta esas singularidades; dice el propio Aristóteles que el médico no cura la enfermedad en abstracto, la cura en una u otra persona singular y para ello debe tener en cuenta sus particularidades; en cambio, tanto en la gran industria como en el laboratorio se hace posible el despotismo de la teoría. En el laboratorio, en el experimento en ciencias naturales, se producen, como resultado de una insistente labor de carácter material, condiciones lo más aproximadas posibles a las condiciones ideales de la teoría; el laboratorio no es un espacio natural en el que la naturaleza se manifiesta de manera espontánea; al revés, allí la naturaleza es –como creo que decía Bacon– prácticamente torturada para obligarla a responder las preguntas que le hace el científico. Entonces, en la gran industria se logra obligar a la naturaleza a manifestarse bajo sus formas más universales y es por ello que se hacen posibles el diseño y el control; es por eso que la teoría adquiere semejante poder para anticipar y disponer lo real. Por supuesto, la creciente importancia del cálculo y del diseño no excluyen del todo las formas más artesanales de búsqueda e innovación.

En este punto de la exposición podemos sacar un corolario: tal vez es muy importante la formación básica, tal vez el “enviciamiento” –por llamarlo de una manera irónica– con la tradición académica es bastante más importante que los contenidos específicos. En particular, hoy en día, donde las formas de producción cambian de manera muy fuerte, yo creo que es el dominio de esta gramática fundamental, el dominio de los principios, el que permite una inserción eficaz en procesos de cambio. Es muy claro que si pensamos en una educación para la producción y pasamos por alto el acceso a la tradición académica, irre-

mediablemente la educación para la producción degenera en entrenamiento para tareas específicas (entrenamiento que por lo demás tiende a volverse obsoleto en un tiempo cada vez más corto). En cambio, si alguien es formado en esa tradición, y luego socialmente se configuran ciertas posibilidades, ciertas condiciones, para que se vincule a la producción, a la política, al Estado, en cualquiera de estos espacios se convierte casi sin quererlo en un portador de racionalidad, en un “racionalizador”, en un individuo que frente a lo empírico dado, siempre estará instalándolo en un ámbito de posibilidades, en un individuo que de un modo u otro pretenderá reorganizar lo real desde lo dispuesto sobre el papel y será capaz de asumir de manera sistemática procesos (ya sean éstos técnicos, económicos, administrativos o, incluso, políticos).

El poder racionalizador de la combinación entre discusión racional, tradición escrita y reorientación (o reorganización) de la acción

Desde una teoría de la acción muy general –en la que no me voy a detener, contentándome con señalar que en ella confluyen desarrollos de la sociología y de la filosofía contemporáneas– es posible distinguir tres órbitas de acción humana. En esas tres órbitas la combinación que hemos descrito de acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o reorganización de la acción, opera como una matriz de cambio y racionalización.

Una primera forma de acción sería la *acción instrumental*, es decir básicamente la acción técnica, la acción sobre la naturaleza que se orienta completamente por los resultados de antemano decididos, y cuyo éxito equivale al logro de esos resultados; ese tipo de acción se optimiza –se racionaliza–

siguiendo criterios de eficacia y de eficiencia. Este sería un primer tipo de acción frente al cual basta con examinar el mundo técnico que nos rodea para reconocer que la tradición que combina discurso, escritura y reorganización es absolutamente relevante para su racionalización. En efecto, desde esa tradición se introducen muchas de las innovaciones y además hay una tendencia a que tarde o temprano toda innovación se reconozca y se juzgue desde ella.

Un segundo tipo de acción es la *acción estratégica*, en la cual –como en la anterior– hay propósitos, hay metas, pero estas son tales que el logro de las metas de uno de los actores normalmente choca con el logro de las metas de otro. Corresponde a las acciones de cuyo sentido no se puede dar cuenta sin involucrar en la explicación-justificación las acciones de otros. Lo propio de toda acción estratégica (a diferencia de la acción instrumental), es que si pretende un mínimo grado de racionalidad debe reconocer y tener en cuenta la posibilidad de que el otro también tenga estrategia; sería absurdo pretender racionalizar una estrategia sin considerar cuál es la estrategia del otro (sin considerar además cuáles son sus estrategias posibles). Entonces, en la acción estratégica el otro no es reducido a la condición de cosa, no es visto como un objeto sino como un agente racional capaz también de organizar sus acciones de manera inteligente. Una de las condiciones de éxito de la acción estratégica es reconocer al otro como tal “opponente racional”.

El tercer tipo de acción sería la *acción comunicativa*, que también está referida en su sentido a la acción de otros sujetos pero difiere del anterior tipo de acción porque el propósito es el propósito compartido de llegar a entenderse sobre algo. Más que oponentes racionales en ella intervienen interlocutores que mantienen una actitud

cooperativa procurando llegar a un acuerdo consensual sobre algo (un acuerdo libre reconocido como tal por cada participante). Ello implica saber escuchar, saber decir, saber ponerse en el lugar del otro, saber conocer los signos que indican que el otro comprende o no, asiente o no... Ello puede poner en juego niveles muy distintos de elaboración y esfuerzo: la acción comunicativa no es solo la conversación que brota espontáneamente en la cafetería.

En realidad, hay un aspecto que hace que las fronteras no sean en la práctica tan nítidas como las he trazado en mi exposición: por ejemplo, a veces uno toma la acción comunicativa de otro como si fuera una acción estratégica. Uno de los gajes de la acción humana es que siempre la tengamos que comprender mediante una interpretación. Y uno de los problemas más cotidianos, que plantea la interpretación de los actos humanos, es saber hasta dónde el otro está actuando estratégicamente y hasta dónde lo hace comunicativamente.

Ahora bien, es claro que los tres tipos de acción considerados se requieren mutuamente. Por ejemplo, un grupo para llegar al más mínimo acuerdo de cómo va a cooperar para realizar ciertas labores necesita acción comunicativa (tanto más cuanto el propósito y la forma de la cooperación no estén determinados por la costumbre o la tradición). No puede concebirse la existencia de una humanidad dedicada al solo dominio de la naturaleza o dedicada a la sola competencia, o a la sola lucha estratégica de unos hombres con otros, o dedicada exclusivamente a la comunicación cooperativa. Por el contrario, la humanidad está librada irremediabilmente en su práctica a la complejidad de la combinación de esas tres formas de acción.

Si la acción comunicativa ha servido de soporte para la formación de las teorías y de los grandes sistemas

ideológicos, es porque –como ya lo hemos señalado– una característica de la acción comunicativa es la de involucrar necesariamente pretensiones de validez que pueden ser problematizadas, lo que –como ya lo hemos visto– puede conducir a la acción comunicativa discursiva. Pero las teorías que resultan de una acción comunicativa sistemáticamente cultivada y decantada por escrito pueden terminar teniendo (como ha sucedido en los últimos siglos) una gran incidencia sobre la organización de la acción instrumental. El asunto es similar aunque más complejo para los otros tipos de acción, es decir, para la acción estratégica y para la acción comunicativa misma. La discusión racional potenciada por el acervo de saberes decantados por escrito permite examinar explícitamente los medios, las finalidades, las condiciones y las consecuencias de prácticamente cualquier acción de un modo que permite una “racionalización” de la misma (entendiendo por tal, o una reorganización de la acción que aumenta su eficacia o su eficiencia, o una mejor comprensión de la misma, o un mejor entendimiento y una ampliación del campo con respecto al cual los interlocutores confían en la comunicación racional).

El poder racionalizador de la tradición académica y los diversos ámbitos de proyección de la universidad

En la medida en que en los más diversos ámbitos de actividad nos desprendemos cada vez más de lo que venía dado por el uso y la costumbre, la combinación entre los tres tipos de acción señalados (instrumental, estratégica y comunicativa) se hace cada vez más compleja y cada vez es más importante el papel que en su racionalización juega

la tradición académica (tradición que hemos representado esquemáticamente como el estrecho entrelazamiento de discusión racional, tradición escrita y reorganización y reorientación racional de la acción). Esta es tal vez la razón última de la aparición e inevitable ampliación de lo que hemos llamado “campos de proyección” de la universidad. Pero la preocupación de la universidad en todos esos campos no debe ser tanto la de “actuar” en ellos o la de preparar en un sentido inmediato para la “acción” en ellos sino la de cultivar lo que le da peculiaridad a su intervención: en efecto, la eventual intervención del universitario en cualquiera de esos campos se caracterizaría por estar fundada, en la medida de lo posible, en la racionalidad discursiva y en la investigación. Frecuentemente la investigación involucra momentos de contrastación empírica (de confrontación cuidadosamente preparada con hechos dados o deliberadamente provocados o con documentos meticulosamente seleccionados); prácticamente siempre la investigación se apoya en dispositivos gráficos y escritos; ineludiblemente la investigación desemboca en un trabajo de escritura destinado a ser hecho público y a ser afinado por la crítica.

Hemos propuesto pues una descripción, un poco esquemática y rápida, de lo que podría ser el secreto de la universidad. Hemos destacado aquello a lo que debe prioritariamente atenderse si se quiere que la universidad sea fiel a su propia historia, a su propio proyecto. La fidelidad a esa historia y a ese proyecto es además lo que alimenta las posibilidades de la contribución específica de la universidad a una vida política y social más racional, a una producción más eficaz y eficiente, y a una mayor libertad de los hombres frente a sus necesidades más precarias. Por fuera de la fidelidad a ese secreto que constituye su especificidad, la contribución de la universidad a la

economía, a la política, a la administración, a la cultura, tiene grandes posibilidades de ser pobre, torpe e ineficaz.

Por otra parte, creo que, a la luz de esta explicación, es más claro por qué la universidad es al mismo tiempo matriz de cambio y matriz de conservación (y por qué en cierto sentido no puede sino serlo).

Quisiera argumentar ahora que si la universidad cultiva este secreto con radicalidad, si se dedica a ello en serio, está en posibilidad de contribuir (en forma más o menos indirecta, es decir, sin perder su especificidad, prestando servicios sin subordinarse a su prestación) a tareas importantes en los distintos ámbitos que hemos señalado.

Consideremos primero el campo correspondiente al llamado desarrollo de las fuerzas productivas. Este campo y sus transformaciones se hallan contemporáneamente gobernados por la creciente importancia de la tecnología (en el sentido fuerte que hemos intentado darle). La tecnología explota el poder de descentramiento que tiene la combinación que hemos reconocido como núcleo de la tradición académica: el poder de “sacar de la situación” y ubicar en el espacio de lo escrito, de lo universal, tanto a los agentes como a los procesos empíricamente dados. Alguien realmente formado en la cultura académica –colóquelo la sociedad donde lo coloque– se convierte en una especie de racionalizador, en alguien que no se conforma con que, por ejemplo, se siga ciegamente produciendo de la manera como se venía produciendo desde hace décadas o siglos; es alguien que ha sido sacado de la evidencia de lo inmediato, de lo acostumbrado; que se ha abierto a la posibilidad de preguntar: “El hecho de que esto haya sido siempre así no es razón suficiente para que lo siga siendo. ¿Por qué ha sido siempre así? ¿Cómo podría ser de otro modo?” Lo real (por decirlo de una manera esquemática) se convierte

en un caso más entre muchos otros, en un caso particular dentro del universo de los casos posibles; una manera existente de producir o de proceder se convierte así en una forma de producir o de proceder particular reconocida como una de muchas posibles que pueden ser anticipadas y exploradas discursivamente. Se da así una ampliación de horizontes, se establece lo que Basil Bemstein llama una “brecha discursiva”, que permite superar la inmediatez con que usualmente en la vida cotidiana se vinculan experiencia, lenguaje y acción. Esta distancia, que incluso tiene caras dolorosas en cuanto puede significar desarraigo con respecto a tradiciones culturales específicas, es la que no solamente hace posible sino prácticamente obligatoria la exploración de alternativas (una exploración que cada vez se guía menos por el ensayo y el error y más por la capacidad para anticipar globalmente el campo de posibilidades). En este sentido, *el llamado “desajuste” entre universidad y sistema productivo más que un problema de “adecuación” en cuanto a las especialidades ofrecidas puede ser un problema de calidad de la formación ofrecida y recibida*. Creo que la historia de las ciencias y la de la tecnología (al igual que la historia empresarial) están llenas de ejemplos que muestran que una formación académica rigurosa posibilita reconversiones laborales exitosas dentro de un rango muy amplio. En cambio, una formación de baja calidad es la puerta hacia el desempleo o hacia el empleo-prebenda o el empleo parasitario que se caracteriza por frustración, encubrimiento de la propia incompetencia y bajísimos niveles de productividad.

Una tradición académica de calidad es una base necesaria y casi suficiente para una contribución sustancial de la universidad al desarrollo y a la racionalización –en los múltiples sentidos de este término– en el vasto campo de las

fuerzas productivas. Allí tal vez es donde es menos necesario insistir pues la evidencia contemporánea es apabullante. Algo semejante sucede en el espacio del desarrollo del Estado (y de una de las manifestaciones más visibles del desarrollo del Estado que es la burocracia estatal). También en este campo la contribución de la universidad no es algo que se añade, que haya que forzar, sino que brota casi espontáneamente. En efecto: ¿Cuál es la característica esencial de la burocracia? La característica esencial de la burocracia es proceder según directrices racionales, expresadas bajo la forma de normas y reglas escritas y siguiendo procedimientos que dejan huellas escritas. Sin escritura, la idea de burocracia hay que reformularla, forzarla completamente: el sistema de funcionarios y su actividad se convierten en algo totalmente distinto. Por supuesto hoy en día la burocracia está siendo transformada por la informática (no abordaré este tema con el cuidado que merece) que evidentemente puede minimizar las necesidades en cuanto al empleo de papel, pero la informática no suprime la escritura sino que por el contrario potencia y desarrolla casi al infinito su lógica procedimental y sus posibilidades de regular, disponer y controlar muchos procesos reales. La subordinación de lo real a lo escrito (lo escrito en un sentido amplio que por supuesto incluye la informática) es el norte compartido por la academia y la burocracia.

Creo que es posible ponerse de acuerdo en que un Estado como el nuestro (aun si se tienen posiciones radicalmente críticas frente al Estado y a la burocracia) no es un Estado suficientemente racional. En muchas instancias del propio Estado no hay un suficiente acatamiento de la norma escrita, ni siquiera hay una cultura que considere inmoral no plegarse a la norma escrita. Algo similar sucede en muchos campos de la economía: o no hay contabilidad escrita, o no

la hay fiable; con gran frecuencia lo escrito es lo aparente, es la mampara que encubre una racionalidad que no se expresa por escrito. Un ejemplo límite de esta situación se encuentra cuando en la pequeña industria no hay siquiera una contabilidad real y solo se lleva la contabilidad ficticia, la de mostrar: es claro que allí la contabilidad no cumple su función racionalizadora. La contabilidad mentirosa llevada solamente para presentársela al Estado es apenas una de las manifestaciones extremas de lo que podríamos llamar una cultura escrita postiza (un ejemplo similar en un campo bien distinto es el del “parcelador” que los maestros de primaria llenan para mostrarlo a directores y supervisores y que ellos mismos llaman “el mentiroso”). En cierto sentido, esas prácticas subsisten porque todavía no se ha descubierto el poder real de la escritura, porque el salto que históricamente significó para la racionalidad económica la contabilidad por partida doble no se ha dado y el proceder económico no aprovecha las posibilidades de racionalidad que un dispositivo tan elemental ofrece (o, en el otro ejemplo, porque no se ha reconocido que una preparación de clase que deja una huella escrita es un ejercicio del poder de síntesis y organización que posee la escritura y no una formalidad que se cumple para satisfacer un control externo).

Algo parecido acontece con respecto a la legitimación de las disposiciones legales e institucionales. Por lo menos en los Estados modernos hay un supuesto básico: las leyes se reconocen como legítimas en tanto que se supone que pueden o podrían aducirse razones suficientes para fundamentar las decisiones en ellas consagradas. Es decir, para bien o para mal la ley para una sociedad moderna no es una ley revelada, una ley caída del cielo; es una ley que en principio ha sido adoptada sobre bases racionales.

¿Pero nuestra relación con la ley, cuál es, cuál puede ser si no estamos vinculados por la racionalidad?

La ley supuestamente racional (no discutimos aquí si racional de acuerdo con ciertos principios de carácter filosófico o político, o si simplemente racional desde un punto de vista instrumental) se le presenta a quien no ha sido formado intensamente en la tradición académica con la misma facticidad de cualquier disposición arbitraria. En cierto sentido quien no ha participado (de manera real o hipotética) en la discusión racional que lleva a la formación de una ley tiene pocas posibilidades de reconocer el lado racional que tiene esa ley y que puede tener toda ley; pues la ley evidentemente impone restricciones, y la aceptación de esas restricciones es decisiva para el acatamiento racional de la ley. Esquemáticamente podemos ver dos estilos de acatamiento a la ley: habría culturas donde predominantemente se llega a acatar la ley básicamente mediante el desarrollo del aparato represivo (creo que desafortunadamente caminamos en parte en esta dirección) y culturas donde el acatamiento a la ley se deriva más bien del reconocimiento de su legitimidad racional (allí la ley obliga fundamentalmente porque es racional). En estas culturas, es más probable que sociedad e individuo sean capaces de evolucionar y darse sus propias leyes, sean capaces de asumirse –como pedía Kant– como mayores de edad. En otras palabras: la ley con frecuencia impone por sobre mis intereses particulares cierto interés general, y yo puedo enfrentar esto de dos maneras: acentuando el lado puramente frustrante (pues en cierto sentido se frustró mi iniciativa o mi deseo) o acentuando el lado de una libre aceptación racional (después de sopesar una serie de razones llego a reconocer que algo debe valer en general aunque tal vez en este caso, en esta situación, perjudique

mis intereses inmediatos; acepto y asumo decisiones que no me convienen como parte de las consecuencias de mi compromiso con la discusión y el razonamiento). Solo en el segundo caso puedo reconocer que efectivamente me siento vinculado a la ley y por la ley. En realidad, con estas reflexiones nos hemos acercado ya al problema de las contribuciones de la universidad al desarrollo de la democracia.

En Grecia la idea de democracia estuvo completamente ligada a la idea de *logos*, o sea al ejercicio de la palabra racional en un *ágora*, en una plaza central donde la gente puede discutir plegándose no a la ciega confrontación de intereses particulares, sino a la fuerza de los argumentos racionales más contundentes. Sin ese privilegio de la discusión racional no hay democracia en el sentido original griego. Lo esencial de la democracia en Grecia no es el voto, no es la mayoría; es la fuerza obligante del razonamiento. Ahora en el caso de la formación de la ley eso significa descentramiento; la cultura griega era la cultura que le enseñaba al individuo que ir al *ágora* a discutir racionalmente sobre el orden, por ejemplo, de la *polis*, de la ciudad, no era ir a defender intereses particulares o parciales (en cierto sentido era una vergüenza hacerlo), sino que debía resolver sus intereses particulares por su lado en la economía, en la vida de familia, etc.; pero al llegar al *ágora*, allí su deber en tanto que ciudadano era el de descentrarse. Cuando se razona en el *ágora* no se razona como sujeto cargado de intereses parciales, sino que se razona (o se procura razonar) como sujeto dispuesto a comprometerse con la solución de problemas genéricos. Hay un descentramiento que se manifiesta en el hecho mismo de que en ese espacio público se razona en nombre del hombre en general o por lo menos en nombre del ciudadano cualquiera de una *polis*

particular (evidentemente cuando argumento así, a pesar de mis pretensiones puedo estar obedeciendo a intereses particulares que yo mismo me oculto; pero frente a esta posibilidad, en vez de renunciar al descentramiento, reconozco que este puede ser más difícil de lo que podía creer en un principio). En todo caso, *por su estructura misma*, la discusión racional ayuda a explicitar y a relativizar los intereses particulares.

Es muy difícil concebir una democracia real, una democracia verdaderamente participativa, si la gente no se reconoce vinculada, no se considera obligada por exigencias de racionalidad. En ausencia de este vínculo la práctica de la democracia se vuelve irremediabilmente caótica: por un lado todo se puede discutir, se pueden poner puntos de interrogación sobre todo lo existente o lo establecido, pero por otro lado a la hora de buscar argumentos afirmativos, fácilmente puede suceder que nadie escuche a nadie, nadie resulte sensible a la fuerza de la argumentación. En nuestro contexto es frecuente que nos apropiemos de una sola de las dos caras de la cultura académica, su poder de distanciamiento, su poder de poner en cuestión, olvidando la otra: la del acuerdo laboriosamente alcanzado, la del acuerdo que obliga aunque implique una limitación de los intereses particulares de quienes han llegado a él. Una formación mínimamente seria en la cultura académica significa necesariamente ambas cosas: apertura a la crítica, al cuestionamiento, pero también compromiso con el proceso de argumentación y con los acuerdos en que este proceso va desembocando. En estos dos sentidos la academia no necesita proponerse servir a la democracia: con ser buena academia la sirve.

Por otra parte, tampoco se puede separar actualmente la idea de democracia de la acción estratégica de las orga-

nizaciones políticas, de las organizaciones sindicales, de las organizaciones gremiales, de las organizaciones comunitarias; y de nuevo, en toda organización es muy fácil reconocer dos dimensiones: una necesidad de acción comunicativa discursiva en su interior (de la amplitud con que esta se cultive depende sustancialmente el grado en que la organización puede pretenderse democrática; pero salvo la absoluta concentración del poder de decisión, toda organización conoce círculos en los que es menester llegar a acuerdos sobre bases racionales), y una acción estratégica con respecto a otras organizaciones, a otros actores (acción estratégica que suscita el problema moral que ya he señalado, el problema de los límites de los medios empleables). Por su propia lógica la acción estratégica empuja en la dirección señalada por el conocido precepto maquiavélico según el cual “el fin justifica los medios”, pero de todas maneras en la práctica política siempre hay restricciones: no todo vale (o, si todo vale para mí, es muy difícil impedir que para mi enemigo no se convierta también en legítimo el uso de cualquier medio). Aparece entonces un elemento de regulación que en parte tiene más bases racionales que morales. Un filósofo alemán contemporáneo, Tugendhat, en un artículo publicado en la revista de la Universidad Nacional, termina con la afirmación (sustentada en el artículo) de que si la humanidad llega de pronto a destruirse en una guerra nuclear no será por falta de moral, sino por simple y llana falta de racionalidad, por simple incapacidad para calcular consecuencias, por no ser capaz de llevar suficientemente lejos un razonamiento predictivo. Con esto no pretendo eliminar la dimensión moral; pero pienso que esta no es configurable a la voluntad y en parte por ello ríe parece que la contribución principal de la educación con respecto a la

política (y especialmente con respecto a la autolimitación en cuanto a los medios legítimamente empleables en una acción estratégica) es la racionalidad.

Hay un aspecto más. La posibilidad que tiene la academia de objetivar, de convertir cualquier conjunto de creencias en un objeto de estudio (un objeto filosófico, un objeto histórico, un objeto sociológico, un objeto cultural) ayuda a comprender el carácter en parte arbitrario de las opciones últimas en materia de creencias. El problema es entonces encontrar el difícil punto de equilibrio entre una exigente elaboración del propio sistema de creencias y al mismo tiempo el reconocimiento de su relatividad y sus limitaciones. En realidad, la cultura académica está permanentemente abocada a plantearse un problema análogo; la relación más sana que puede establecer el académico con su disciplina científica requiere un equilibrio similar: una formación de calidad exige, por un lado, adherir intensamente al paradigma, a la ortodoxia vigente en una disciplina dada, y adoptar en este sentido una interpretación realista del mismo; pero también requiere, por otro lado, conservar una cierta distancia crítica, es decir mantener –en otro nivel– una actitud más bien relativista (Jorge Charum y José Granés han traducido y publicado en el *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología* un artículo de Yehuda Elkana, “La ciencia como sistema cultural”, en el que se argumenta a favor de esta difícil combinación entre relativismo y realismo). Las ciencias son uno de los lugares en que tal vez mejor se muestra la fertilidad de un dogmatismo críticamente limitado.

Con esto no hemos llegado a una profundidad suficiente todavía. Ir más lejos requeriría explorar cómo la proyección cultural de la universidad está muy ligada a la ética “interna” que el adecuado desarrollo de la universidad

misma requiere. No se trata de una ética añadida desde afuera, de una ética que se podría escoger a voluntad: se trata de la moralidad que regula (de manera tanto más férrea cuanto mejor sea la institución académica) la comunicación entre los miembros de las instituciones y las comunidades académicas.

Volvamos sobre el problema de la proyección de la academia en el ámbito de la cultura. Uno puede pensar (apoyándose un poco en Max Weber o en Marx) que la economía capitalista ha sido el principal difusor de ciertos rasgos de la cultura occidental a nivel mundial. Hoy en día –en un horizonte que ni Marx ni Weber anticiparon plenamente– uno puede pensar que incluso el socialismo y las formas ligadas al socialismo siguen difundiendo –a veces mejor que la misma generalización del intercambio mercantil– la cultura occidental; ello no solo se reconoce en la importancia que otorgan al desarrollo cuantitativo y cualitativo de sus instituciones educativas y académicas: se puede ver también en sus manifestaciones culturales. Consideremos un ejemplo casi banal. Si en la Unión Soviética el rock llega y se impone, a pesar de ciertas barreras ideológicas que se le intentan enfrentar en un comienzo, es porque la gran industria que comienza a automatizarse es prácticamente inconcebible con un correlato musical correspondiente a una sociedad agraria. En otras palabras (pensando más en nuestro país) en una sociedad en que se impone la gran industria, el bambuco difícilmente podría ser la forma musical dominante. ¡Qué le vamos a hacer! El bambuco puede tener un lugar allí, pero como objeto de estudio o de espectáculo. En el contexto mismo de la vida cotidiana en una sociedad altamente tecnificada ese tipo de música no se inserta armónicamente. En el mejor de los casos marca la huella de lo que fue y ya no es.

El secreto de la universidad y la especialización de los discursos y las comunidades disciplinarias

En caso de ser sistemáticamente cultivada, la discusión sobre los distintos tipos de pretensión involucrados en la acción comunicativa conduce de manera natural a la constitución de por lo menos cuatro tipos de discurso racional: al profundizar en la discusión de las pretensiones de *comprensibilidad*, se puede desembocar en las disciplinas que toman como su objeto el lenguaje y la comunicación; al profundizar en las discusiones sobre pretensiones de *verdad*, puede desembocarse en las disciplinas que tienen como su objeto el “mundo externo”; al profundizar en las deliberaciones sobre las pretensiones de *sinceridad*, de algún modo se desemboca en las disciplinas que intentan estudiar el “mundo interno”; y al profundizar en aquellas discusiones que problematizan y vindican pretensiones de *rectitud*, se desemboca en disciplinas que toman como su objeto el “mundo social-normativo”. La posibilidad de esta diferenciación se deriva de la estructura misma de la comunicación humana y del hecho de que en el uso del lenguaje ordinario nos encontramos ya con el reconocimiento de las diferencias entre los calificativos “comprensible”, “verdadero”, “sincero” y “justo”.

Pero esa diferenciación se agudiza en la medida en que se constituyen tradiciones escritas relativamente separadas (que conforman distintas “escuelas” de pensamiento e investigación) y en la medida en que aparecen –a partir de la creciente división del trabajo– ámbitos especializados de acción para cuya racionalización resultan más relevantes ciertos discursos que otros. Cada disciplina puede ser así reconocida por una delimitación en tres niveles: *la comunidad disciplinaria*, constituida por el grupo de interlocutores al

que normalmente se encuentran restringidas las posibilidades de discusión racional de los conocimientos en ella formados; la *tradición escrita especializada*, que alimenta y a su vez es alimentada por esa discusión, y el correspondiente *ámbito especializado de acción*, en el que las intervenciones reorientadoras o reorganizadoras de esa comunidad son reconocidas como legítimas. Aunque la creciente especialización es un proceso irrefrenable, la unidad de la universidad y el estrecho vínculo de esas comunidades disciplinarias con la universidad son lo que hasta cierto punto las protege de la disolución que se derivaría de un volcamiento exclusivo hacia las tareas de racionalización inmediatamente demandadas por el respectivo campo de acción (la producción misma no forma ingenieros sino excepcionalmente, así como la praxis social o política no forma espontáneamente científicos sociales). En particular, es el vínculo de las profesiones con la universidad el que permite darle un carácter no meramente gremial a las comunidades profesionales, tendiendo —especialmente hoy en día— a transformarlas en comunidades académicas provistas de su propia tradición escrita y su propio ámbito de discusión (expresados en sus publicaciones: revistas, textos y manuales). De todas maneras, detrás de la notable especialización que parece separar a las distintas comunidades disciplinarias, es posible reconocer una misma opción por el discurso racional (aunque este llegue a emplearse, en casos extremos, para sospechar de la unilateralidad de la razón), una misma dependencia de lo escrito, una misma voluntad de proyección reorientadora o reorganizadora. Esa gramática subyacente es la que impide que la universidad se convierta en una auténtica torre de Babel y se disuelva. Esa gramática subyacente es también lo que permite pensar en algo así como una misión de la

universidad –más allá del sinnúmero de ocupaciones y tareas distintas en que ella se atarea–.

Por otra parte, frente a la cada vez mayor creación de conocimientos y cultura a nivel mundial, la universidad juega un papel central en el proceso por el cual algunos conocimientos y algunas creaciones culturales son seleccionados como dignos de ser difundidos (difundidos en primera instancia en su interior, pues lo específico –en este aspecto– de la universidad es que difícilmente podría pretender difundir fuera de ella lo que en su interior mismo no se considere como digno de ser difundido).

La cientifización de las profesiones

Un aspecto notorio, que no podemos pasar por alto, especialmente cuando consideramos especialidades como las correspondientes a las distintas ingenierías, es la cientifización de las profesiones. Esta se expresa gnoseológicamente en el hecho de que el saber profesional es cada vez menos un saber-hacer decantado a partir de la práctica profesional y sus tradiciones y es cada vez más resultado de investigaciones especializadas relativamente autónomas con respecto a la práctica profesional ordinaria. Sociológicamente esa “cientifización” de las profesiones se expresa en el hecho de que prácticamente cada comunidad profesional empieza a reestructurarse en torno a su núcleo más cualificado, que se convierte progresivamente en una comunidad cuasi-disciplinaria orientada hacia la investigación. Esta última adquiere muchos de los rasgos que Kuhn atribuye a las comunidades científicas y, en particular, se constituye en el público cualificado que juzga las contribuciones al correspondiente campo de conocimiento de los miembros de esa comunidad y de los aspirantes a ingresar a ella.

Esto nos lleva a precisar y matizar las críticas usuales a la universidad “profesionalizante”; el problema no está en que buena parte de los esfuerzos formativos se sigan orientando hacia la preparación de profesionales; el problema es que esa preparación no incluya el grado de fundamentación científica actualmente requerido por las profesiones. O dicho de otra manera, lo preocupante es que la comunidad profesional no se haya reestructurado aún de manera suficiente en torno a la correspondiente comunidad de investigadores y que la preparación siga guiándose más por el acervo de saberes tradicionalmente requerido por la profesión que por la asimilación (y la preparación para la asimilación) de la producción intelectual reciente de la correspondiente comunidad de investigadores. Si se miran las cosas de este modo, es claro que no basta con introducir unos primeros semestres exigentes en ciencias básicas, los cuales en la situación descrita no tendrían manera de integrarse en la formación profesional.

De hecho, si se mantiene un concepto exigente de tecnología, lo que hemos llamado “cientifización” de las profesiones tiende a transformar las correspondientes comunidades, diferenciándolas en un núcleo de investigadores primordialmente orientados –como en cualquier comunidad científica– hacia la publicación de resultados y un grupo amplio de “tecnólogos” orientados primordialmente hacia la aplicación práctica de esos resultados o hacia una investigación de desarrollo que posiblemente no desemboca en publicaciones sino en innovaciones que son juzgadas primordialmente por sus efectos económicos en el marco de las correspondientes unidades productivas o instituciones. Retomando libremente una posición propuesta por Derek J. de S. Price en un artículo publicado en 1969, podemos decir que los miembros de la comunidad de investigadores que

se va convirtiendo en núcleo de la comunidad profesional se caracterizan por la preocupación por publicar, mientras que los que idealmente deberían constituir el resto de la profesión se caracterizan por su preocupación por leer las publicaciones del campo en ávida búsqueda de nuevas ideas y nuevos conocimientos relevantes para su práctica. *Es posible que en nuestro país en prácticamente todas las profesiones no solo subsista sino predomine un tercer sector que no logra convertirse ni en productor de investigación ni en consumidor asiduo de resultados de la misma. En este sentido las críticas a la universidad "profesionalista" deben precisarse y convertirse en críticas a toda universidad que básicamente asegure la reproducción ampliada de ese tercer sector que permanece de espaldas a la "cientifización" de las profesiones* (me disculpo por la crudeza de las dos metáforas económicas que he empleado en aras de la claridad y brevedad de la exposición).

Si a propósito de lo anterior se pone en juego nuestra caracterización del "secreto" de la universidad resulta lo siguiente: la comunidad "cuasi-disciplinaria" en torno a la cual tiende a nuclearse cada profesión asume el momento de racionalización discursiva de lo que se produce en el inter-juego entre la correspondiente tradición escrita y el conjunto de prácticas organizadas y orientadas desde esa tradición (algunas de tales prácticas, como los experimentos, son deliberadamente construidas con el único propósito de hacer avanzar esa racionalización). Sin una universidad fuerte esa comunidad difícilmente encuentra un espacio económico y social para desarrollarse. La complementaria comunidad de tecnólogos asume más bien el momento de reorganización o reorientación de las prácticas; sin embargo su labor se caracteriza porque en esa reorganización o reorientación tiene en cuenta tanto el acervo de conocimiento previamente decantado (a través de

la experiencia de los involucrados y sobre todo a través de la correspondiente tradición escrita) cuanto las posibilidades mismas de deliberación y argumentación racional a propósito de esa reorganización o reorientación. No se trata exclusivamente de innovar; se trata de innovar mediante propuestas que puedan ser explicitadas, argumentadas y exploradas discursivamente en cuanto a sus condiciones y consecuencias (con ayuda de conocimientos decantados por comunidades históricas específicas que han logrado ir más allá del mero saber-hacer empírico).

Es posible atribuir en buena parte la debilidad de la formación profesional a la falta de integración entre los tres momentos de lo que hemos llamado el “secreto” de la universidad (e incluso a la ausencia de una experiencia personal de la eficacia cognitiva y práctica de tal integración).

La polivalencia política de la universidad

Históricamente la universidad ha cumplido funciones de consolidación y conservación con respecto a la iglesia católica y con respecto a las ciudades-Estado y a los Estados-nación; ha desarrollado ideas y saberes que contribuyeron al ascenso de la burguesía, ayudando a socavar la legitimidad del dominio de las clases feudales; en este siglo ha formado los cuadros dirigentes más importantes de prácticamente todos los movimientos de independencia nacional de las antiguas colonias y de prácticamente todas las revoluciones socialistas exitosas; pero también ha contribuido notoriamente a explorar los límites de las transformaciones llamadas revolucionarias y ha formado aquellos intelectuales que con más ahínco han explorado las debilidades y los vacíos del marxismo. La universidad ha

servido de mil maneras distintas a mil intereses distintos y cualquier intento serio de ponerle riendas y de encauzarla por un solo camino afecta los supuestos básicos de su funcionamiento y termina revelándose como inconducente y regresivo.

En el desarrollo inicial de algunas de las universidades europeas pudo jugar un papel importante la protección o el patrocinio papal; otras recibieron cierto apoyo de parte de los príncipes y la nobleza. Pero ello no quiere decir que las universidades fueran en sus comienzos instituciones explícitamente llamadas a cumplir tareas externamente fijadas. Más bien se trataba de conglomerados de profesores y estudiantes, de carácter marcadamente corporativista, que competían en prestigio y jugaban un papel crucial en la preparación de las élites letradas de toda Europa. Aunque indudablemente había intereses particulares de por medio (por ejemplo la iglesia podía ver con ojos especialmente favorables el derecho canónico que resultaba relevante para su funcionamiento institucional o podía considerar a las facultades de teología como un medio para enfrentar las herejías y consolidar su propia tradición de interpretación de los textos sagrados), la competencia por reunir los más reconocidos eruditos en determinadas áreas del conocimiento fue más importante que cualquier intento de subordinar su trabajo a finalidades externas (religiosas o estatales). Los intentos de control externo y en particular la vigilancia en cuanto a las doctrinas enseñadas o discutidas (recuérdense las pugnas en la Universidad de París en torno a la enseñanza de Aristóteles) tropezaron con notorias resistencias. Una de las razones que permiten comprender tanto las pretensiones de autonomía como los intentos de limitarla es que muy temprano universidades como la de París no solo se consideraron a sí mismas como autoridad

en el campo teológico, sino que fueron reconocidas como tal por el papado, tendiendo a convertirse en el lugar en el que se definía la ortodoxia. Por otra parte, en el seno de esas universidades se toleraron en cierto grado puntos de vista divergentes que, con frecuencia, solamente al salirse del ámbito universitario se convertían en “herejías”. Además esos intentos de control externo eran contrarrestados en gran medida por las formas de gobierno de las universidades y la regulación del acceso al derecho a enseñar por parte de la corporación de maestros o de estudiantes. Con el tiempo, esa misma tradición universitaria que se había fortalecido bajo el amparo del Papa o de la nobleza contribuyó notoriamente a socavar la vigencia de la tradición cristiana (especialmente en cuanto se refiere a la primacía de verdad revelada) y del orden feudal (especialmente en cuanto a la transmisión de privilegios por herencia y a las apelaciones a la autoridad de la tradición). Así, muy tempranamente en su historia, la universidad expresó su polivalencia política. La universidad ha prestado servicios (y no cualesquiera, sino servicios importantes) a los diversos poderes terrenales, pero si se toman una por una sus realizaciones pocas veces se puede predecir exactamente a qué señores terminará sirviendo: los saberes y las ampliaciones de lo posible que la universidad ofrece son en general polivalentes: no están predestinados a un empleo unívoco.

Es innegable que la universidad ayuda a conservar ciertas tradiciones. Sin embargo, solo excepcionalmente la universidad funciona bien como universidad confesional. Normalmente cuando la universidad se vuelve confesional se deteriora (un ejemplo frecuentemente señalado es el de las universidades españolas en la época de la Contrarreforma); cuando no sucede así es porque el confesionalismo se convierte en algo meramente superficial, en una especie de

parapeto, detrás del cual la gente sigue pensando y sigue leyendo y sigue ampliando y explorando el universo de lo posible (esto suele suceder en las universidades bajo los regímenes totalitarios). En este sentido, la universidad no puede ser sin notable deterioro una universidad militante en causas extra-universitarias (independientemente de que estas sean causas terrenales o supraterranales).

Cualquier Estado contemporáneo tiene que aceptar convivir con una universidad fuerte y por ello tiene que soportar en cierto sentido el potencial peligro que representan sus posibilidades de reinterpretación. En esto hay que ser claros: el peligro real de lo que se puede originar en la universidad para la sociedad que la abriga no son los disturbios, no son las manifestaciones callejeras. Éstos son episodios absolutamente epidérmicos (frecuentemente son poco más que la expresión colectiva del primer entusiasmo del estudiante con la distancia crítica que la tradición académica posibilita); los peligros reales vienen de la posibilidad de reinterpretación que ofrece la universidad. Umberto Eco, en su novela *El nombre de la rosa*, ilustra el fascinante poder de reinterpretación asociado a la tradición escrita cuando muestra cómo lo que se podía llegar a leer en la biblioteca de la abadía no solo desencadenaba pasiones y muertes allí mismo (en torno a las cuales se construye la trama de la novela) sino que podía convertirse –al divulgarse– en herejías que cundían por la sociedad y que llevaban a la gente a hacerse matar por lo que en otro contexto era poco más que doctas discrepancias en la interpretación de determinados textos y mandatos. Por ejemplo, si se leía en los textos sagrados de una cierta manera el llamado cristiano a la pobreza, esa lectura –tal vez un poco más literal que la que hasta el momento prevalecía– no solo podía orientar moralmente

a una nueva orden (la de los franciscanos) sino que podía llevar a algunos religiosos más bien marginales a levantar una masa engegueda de creyentes y arrojarla con ella contra la institución iglesia, reconocida ahora como institución legítimamente provista de riqueza. Umberto Eco parece sugerir que si los franciscanos lograron mantener cierto equilibrio fue tal vez porque entre ellos pesaron suficientemente ciertos intelectuales; pero indudablemente hubo movimientos que, alimentados por sus ideas y fascinados por la relectura franciscana de algunos pasajes de las escrituras, reconsideraron desde esa relectura la realidad opulenta de la iglesia y se lanzaron a la guerra pretendiendo realizar grandes cambios en las formas mundanas en que había desembocado el cristianismo (la traición de unos ideales fundamentales, la opresión e incluso a veces la propia miseria son fenómenos cuya visibilidad y notoriedad dependen de las posibilidades de interpretación o reinterpretación que en un momento dado prevalecen o están culturalmente disponibles).

Si tal era la fuerza de la relación con la tradición escrita, cuando esta estaba aún controlada por la iglesia, ¿cuán grande puede llegar a ser a raíz del surgimiento y la consolidación de las universidades? ¿Y más aún cuando la producción del papel, la difusión de la imprenta y la universalización de la escuela primaria amplían notoriamente las posibilidades de acceso al acervo de interpretaciones que esa tradición recoge? Tal vez lo que ha limitado hasta cierto punto la proliferación de herejías que cabría esperar es la autolimitación antidogmática y el pluralismo cualificado por el debate que hasta cierto punto han acompañado siempre la tradición universitaria (un elemento básico de los estudios en la Edad Media eran las *disputatio* que originaron abundantes recopilaciones

llamadas *Quaestiones disputatae*). De todas maneras, a lo largo de su historia, en el espacio universitario se multiplican las interpretaciones posibles del mundo, no solo las del mundo natural sino sobre todo las del mundo social y cultural y por eso la universidad tiene, quiérase o no, un impacto cultural grande, aunque ese impacto no pueda orientarse fácilmente en una u otra dirección.

El impacto de la cultura universitaria, y especialmente los efectos eventualmente desestabilizadores de algunas de sus elaboraciones, se ve atenuado hoy en día por la llamada “cultura de masas”. Esta ahoga las posibilidades de reinterpretación que ofrece la universidad inundando el mercado con productos de la industria cultural totalmente heterogéneos en cuanto a su calidad. Allí lo mejor coexiste indiscriminadamente con lo peor. Nadie puede razonar tan maquiavélicamente, pero es como si alguien lo hubiera hecho de la siguiente manera: si la gente va a poder leer, que lea mucha basura para que sean pocos los que en medio de esa basura lleguen a reconocer interpretaciones que puedan realmente reorientar drásticamente su vida. Por este curioso mecanismo de banalización la industria cultural “protege” a las mayorías de las arriesgadas aventuras interpretativas que pueden surgir de los intelectuales que realizan su trabajo en la universidad o que por lo menos han sido formados por ella.

Hoy en día todas las naciones están obligadas a sostener, ampliar y cualificar un sistema universitario (y lo hacen a través de mecanismos estatales o mercantiles). El último intento de oponerse a esa tendencia mundial fue el de la Revolución Cultural China y, como todos saben, fue un intento fallido. Después de unos diez años de intensa impugnación teórica y práctica de la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual se llegó a la

conclusión de que el desarrollo nacional de la República Popular China se venía al suelo si no se volvían a otorgar privilegios y condiciones especiales de trabajo a una serie de individuos aptos para el trabajo académico. No solo hubo que devolverles o darles una serie de privilegios sino que –con frutos que probablemente se notarán al correr de los años– fue necesario concederles una cierta autonomía, o sea (para decirlo con una expresión que tomamos de Weber) permitirles que aunque sea en un mínimo grado se dediquen “al servicio de sus propios demonios”.

Todas las sociedades actuales están ampliando sus sistemas universitarios; las posibilidades de reinterpretación que ofrece la universidad se multiplican y de manera más o menos rápida se difunden socialmente. Cada vez es mayor la posibilidad de que grupos que han asumido interpretaciones de la realidad completamente distintas entren en pugna, generándose conflictos que pueden adoptar modalidades muy dolorosas. En este sentido las universidades constituyen micro-sociedades en las que se experimenta la posibilidad de coexistencia de interpretaciones divergentes, coexistencia que no excluye el conflicto, pero sí tiende a mantenerlo en el campo de la confrontación de ideas, o a lo más en el campo más amplio de lo que algunos autores han llamado “violencia simbólica”. Fuera de las universidades es más fácil el tránsito regresivo de la violencia simbólica a la violencia física (Así como Marx celebraba sin ambages el surgimiento del trabajo asalariado en cuanto superación del esclavismo y de las relaciones feudales de servidumbre que ataban al hombre a la tierra y al señor, hoy tal vez hay que celebrar –allí donde se da– el tránsito de la coacción física y económica a una coacción “simbólica”). Pero sobre todo en el Tercer Mundo el paso de esta última a la anterior sigue siendo demasiado fácil.

Esto se ve acentuado o agravado por nostalgias que corresponden a un proceso sociológico muy bien descrito por Durkheim: el fin irremediable, irreversible, de las sociedades en las cuales la solidaridad está basada en las creencias compartidas, en la existencia de un solo sistema de creencias. Esas son las que Durkheim llama sociedades tradicionales. En las sociedades tradicionales, la gente es solidaria ante todo porque comparte la misma interpretación del mundo, de la realidad natural y social y porque comparte el mismo sistema de normas, los mismos mandamientos. Lo característico de las sociedades tradicionales es que son radicalmente intolerantes frente a la irrupción de interpretaciones distintas y frente a la trasgresión de las normas socialmente reconocidas. Por ejemplo, señala Durkheim, en el caso de la infracción de la norma, se castiga a la persona no proporcionalmente al daño causado (como sucede en el caso de una indemnización) sino de una manera cuya drasticidad solo se explica como una reacción radical del grupo sobre el individuo que ha transgredido el orden colectivo y que ha amenazado la cohesión del todo social: en ese caso la sanción tiene como fin reprimir ejemplarmente, “exorcizar” la diferencia afianzando la base moral de la unidad del todo social. En general las sociedades tradicionales se apoyan en una gran homogeneidad en cuanto a la interpretación de la realidad. En cambio las que Durkheim llama sociedades modernas, desarrollan una gran cantidad de interpretaciones heterogéneas; lo hacen necesariamente porque son sociedades basadas en una muy acentuada y compleja división del trabajo. Un alto grado de división del trabajo hace de por sí prácticamente imposible la comunidad de creencias. Las distintas profesiones generan miradas sobre el mundo que –aunque sea por la misma dinámica de diferenciación laboral y profesional– se

vuelven progresivamente distintas. La solidaridad ya no se puede basar en creencias compartidas; la solidaridad tiene que buscar principios mucho más profundos o desaparece. Precisamente uno de los problemas que se planteaba Durkheim era que en el período de transición de la sociedad tradicional a la sociedad moderna hay, por decirlo de alguna manera, un déficit de solidaridad: la gente ha roto los vínculos del credo común y no ha establecido nuevos vínculos para soportarse (e incluso sentirse solidaria) en medio de la diferencia de credos. La transición de unas sociedades a otras estaría inevitablemente acompañada de grandes problemas que se manifestarían en particular en una época de gran inestabilidad de la sociedad, inestabilidad que puede ponerse en relación a un nivel profundo con la tensa coexistencia de tipos radicalmente distintos de solidaridad y a un nivel más superficial con la proliferación de miradas sobre el mundo y sobre la realidad social incompatibles entre sí. Pero esta proliferación no sería la causa de la inestabilidad sino el síntoma del conjunto de cambios motivados por la transición de una forma de sociedad a otra. La sociedad moderna parece ser una sociedad condenada a enfrentar la riqueza y los avatares que representa la proliferación de interpretaciones y por ello en esa sociedad la universidad no es una intrusa sino parece más bien destinada a jugar un importante papel que no es en nada ajeno a su propia tradición: multiplicar las lecturas y afinarlas mediante la crítica y la contrastación.

El carácter tendencialmente hegemónico de la cultura académica

Consideremos ahora brevemente el carácter avasallante de la cultura académica. Así como el intercambio de mer-

cancias de la producción mercantil, de la producción para el mercado, se impuso prácticamente en todo el mundo convirtiendo la historia humana en historia universal, así también las manifestaciones culturales asociadas a la combinación entre discurso crítico, escritura y reorganización de la acción han venido avasallando otras formas culturales, lo cual puede plantear grandes problemas para países de América Latina (tal vez menos para países como Colombia que para países como Perú y Bolivia). Pero la academia no es evidentemente ni el único, ni el más importante, ni el cronológicamente primero de los medios de “occidentalización”. Como ya hemos señalado, el desarrollo económico mismo es un medio de “occidentalización” de mayor relevancia en cada uno de esos sentidos.

En países como el nuestro el choque cultural entre la tradición académica (esa combinación entre discurso crítico, escritura y reorganización racional de la acción) y lo que son tradiciones culturales anteriores tiene resultados diversos que pueden ser examinados desde distintos ángulos. Creo que uno de los resultados más claros de ese choque en este país es simplemente negativo: la tradición académica ha hecho poca mella. Por ejemplo tenemos un número grande de bachilleres, pero éstos en su mayoría no han sido realmente “seducidos” por esa combinación. Por ejemplo, algunos investigadores piagetianos en este país afirman, sobre la base de estudios realizados en forma bastante cuidadosa, que solo del 3% al 6% de los bachilleres colombianos “manifiestan razonamiento formal”. El diagnóstico es dramático; su interpretación en términos psicológicos es tal vez la que se queda corta. Posiblemente lo que se debería decir es que de pronto solo del 3% al 6% de los bachilleres colombianos han pasado por un bachillerato

que los ha logrado “convertir” (que los ha desarraigado con respecto a lo inmediato, que los ha convencido que razonar en abstracto sobre posibilidades, valiéndose eventualmente de signos escritos, diagramas, etc., lo lleva a uno más lejos que razonar por ensayo y error, por “pruebe y mire a ver que pasa”). A pesar de la gran expansión del sistema educativo colombiano, este no ha socializado “en profundidad” a la mayoría de los bachilleres.

En cierto sentido lo que estoy diciendo significa que aquellos que desconfían de la tradición académica tienen motivos para alegrarse y que no es menester que se afanen tanto por el carácter avasallante de la cultura académica en nuestro país. Realmente aquí no ha hecho tanto daño (hay quienes en este sentido llegan al extremo de vindicar el fracaso escolar como una forma de resistencia cultural). Sin embargo, a largo plazo (sea cual sea el camino de desarrollo que adopte el país) el saldo parece ser inevitablemente desfavorable para las manifestaciones culturales ajenas a la tradición escolar. O, si se quiere, quien se coloque más bien en la perspectiva de la escuela puede atemperar su desesperación por lo que actualmente sucede y permitirse un optimismo pedagógico a largo plazo: la escuela a medias o el remedo de escuela que actualmente padecen amplios sectores sociales no puede ser sino un fenómeno transitorio.

Paradójicamente la cultura escolar puede avanzar tomando caminos antes no sospechados e incluso –en apariencia– contrarios a la escuela. Uno de los intelectuales de este país cuya obra respeto es Orlando Fals Borda. Lo que él ha hecho es bastante curioso y paradójico. Fals Borda parte de un distanciamiento crítico con respecto a la cultura académica: la ciencia y los saberes que abriga la tradición universitaria deben ser mirados con sospecha;

él, que ya pasó por ahí, se da el lujo de tomar distancia y decir que eso no es tan importante (primer paso); se coloca luego en una perspectiva de valoración enfática y explícita de las culturas y de los saberes populares (segundo paso); además esta posición no la deja en las meras palabras, sino que se va y (bajo una modalidad nueva de investigación, la “investigación-acción-participativa”) investiga culturas y saberes populares. Después de ganarse la confianza de la gente, recoge y luego transcribe sus testimonios (tercer paso); y luego organiza, ordena y paralelamente construye una interpretación más ortodoxa desde el punto de vista académico; todo el proceso puede desembocar finalmente en una publicación, *Historia doble de la costa*, por ejemplo. Evidentemente en un trabajo como ese hay muchos otros aspectos. Pero ¿qué es lo que hay detrás de lo que hemos resaltado? Hay una tradición oral, una forma de conocimiento vinculada a lo oral que ha sido puesta por escrito. Esto ya es bastante perverso, pues de alguna manera coloca fuera del campo de su uso normal ciertos enunciados. Una cosa es que tal día, a tal hora, en tal sitio, alrededor de tal mesa y con tales cervezas de por medio, un hombre me cuente la historia de su abuela, y que esa historia se vea enriquecida por el testimonio de otros hombres allí presentes; y otra cosa es que esa historia puesta ya por escrito llegue a los estantes de nuestras bibliotecas. Para las propias personas cuyo testimonio fue recogido puede ser fascinante la experiencia de que les lleven el texto para corregirlo (fue una precaución que tomó Fals Borda). Pero en la publicación final aparece algo que es mucho más impactante: el juego con la contrapágina. A un lado están colocadas las transcripciones de los testimonios orales, que tienen mucho de chisme, de relato de lo que pasó, y que se organizan siguiendo el hilo del tiempo (primero fue esto,

luego fue aquello...) o por asociación alrededor de un mismo personaje o de un objeto o de personajes vinculados entre sí de manera más o menos anecdótica. Al lado de eso (o de lo que en un comienzo fue eso, pues los testimonios están seleccionados y organizados) lo que aparece en la contrapágina es un análisis argumentado, que ya no es relato, ni chisme, sino explicación que involucra categorías sociológicas, categorías económicas... ¿Y qué es lo que dice este segundo texto que corre paralelo a lo largo de todo el libro? Muchas cosas. Pero hay una cosa que dice de manera permanente: “Miren señores; lo que ustedes están diciéndome aquí de esta manera yo lo sé decir aquí de esta otra; confronten y verán”.

Para mí el estilo de trabajo de Orlando Fals Borda es en cierto sentido (y no se trata de un juego de palabras con el nombre de una editorial) la punta de lanza de la cultura académica en ciertos espacios culturales en este país. Es tal vez la manera más inteligente de encontrar un lugar donde haya contacto, donde haya diálogo entre la tradición escolar y la tradición extra-escolar. Pero en mi juicio es un diálogo que si llega a establecerse se resuelve—quíerese o no—de una manera muy favorable a la cultura académica, es un diálogo en el cual precisamente se llega a experimentar la fuerza de la lectura académica (a menos de que esta resulte a su vez sepultada por presupuestos políticos dogmáticamente asumidos). Y ello aunque el intelectual que promueve o adelanta ese diálogo esté afirmando todo el tiempo que duda de su propia tradición y formación, que desconfía de la cultura académica y que respeta por encima de todo las culturas y los saberes populares de las comunidades con las que trabaja. Toda la paradoja se encierra tal vez en el hecho de que mediante la transcripción de los testimonios y su análisis ayuda a que esas culturas y esos saberes populares

se reconozcan a sí mismos como tales. Se promueve así una auto-objetivación bajo las apariencias de la autoconciencia y de la autovaloración. El esquema es excelente: renunciar a muchas de las pretensiones de la cultura escolar para promover una de sus características fundamentales: el descentramiento. Un hombre deja de ser él mismo el día en que descubre que sus principios, sus creencias y sus modos de ser son expresiones de una cultura particular, de una cultura ciertamente valiosa pero inmersa en medio de muchas otras con las que en cierto sentido comparte el mismo grado de arbitrariedad y de dignidad.

Ya he señalado que todas las sociedades actuales se están escolarizando. Incluso en cualquier país donde tenga lugar una revolución socialista exitosa, una de las primeras medidas que toma el Estado es la alfabetización y la expansión rápida del sistema educativo. Dicho de otra manera: ninguno de los dos grandes tipos de vías de desarrollo que, con cierta plausibilidad, se le ofrecen a los países del llamado Tercer Mundo, puede eludir la necesidad de fortalecerla tradición académica, esa combinación estrecha entre escritura, discusión racional y reorganización de la acción, como tampoco puede dejar de procurar que esa tradición permee cada vez más las diversas dimensiones de la vida social.

La educación universitaria como “formación” y nuestra caracterización de la misión de la universidad

La consideración de los campos de proyección de la universidad nos ha llevado a movernos predominantemente en una dimensión “macro” (hemos argumentado en términos de sociedades, comunidades, instituciones, culturas,

etc.). Podemos intentar colocarnos en el extremo opuesto, en la dimensión “micro” e incluso, si se quiere, en el nivel de los individuos. En los “cócteles” de finalidades que son en general las listas de objetivos (que resultan tanto más “cocteles” cuanto la forma misma del listado permite eludir los problemas de consistencia, de subordinación y de coordinación) se suelen introducir objetivos que apuntan a la formación de los individuos y que proponen por ejemplo la formación de individuos con ciertas características (espíritu crítico, creatividad, etc.). ¿Tiene sentido pretender legislar así sobre una serie de características que deberá reunir el egresado? ¿No puede y no debe la universidad conformarse con que los individuos por ella formados reúnan las características que simplemente son las del buen universitario? ¿Acaso son estas definibles en forma más o menos arbitraria? ¿O más bien se derivan en gran parte de la naturaleza misma de la tradición universitaria? Pero en vez de entrar en una discusión de objetivos, examinemos la idea de formación, que es una idea respetable y que, de nuevo, se remonta a Grecia: la academia pretendía formar a la gente. ¿Qué quiere decir ese formar? ¿Será cierto que para ese formar basta con atenernos a lo que hemos llamado el “secreto” de la academia? ¿O, dicho de otra manera, es el acceso a ese “secreto” en sí mismo formador? Si así fuera no necesitaríamos agobiar a las instituciones educativas con un listado cada vez más largo, en cierto sentido cada vez más utópico de finalidades, que resulta tanto más absurdo cuanto se formula para una academia que ni siquiera cumple a cabalidad con el requisito mínimo de asegurar un acceso a lo que le confiere a la academia su carácter de tal. Sobrecargar a una academia débil con objetivos de formación ética, política, económica, sociológica, antropológica, etc., puede ser simplemente un sinsentido encubridor.

Por supuesto la reflexión desde todos esos puntos de vista (ética, política, economía, etc.) sobre cuál es el lugar de la academia, sobre qué puede esperar la sociedad de la academia, tiene sentido. Pero atribuirle a una academia que difícilmente cumple sus mínimos deberes para consigo misma una serie de finalidades externas es –a mi juicio– por lo menos desmoralizante (Cuando pienso que, además de tratar de “enviciar” a la gente en el secreto de la academia, sobre los docentes recaen funciones de responsabilidad con respecto a la moralidad de los estudiantes, a sus rasgos de personalidad, a sus vínculos con el sistema político, etc., considero que se crean obligaciones y expectativas que nos exceden y que contribuyen a dispersar nuestros esfuerzos). Rodrigo Parra Sandoval ha sostenido que en nuestro medio predomina una “pedagogía de la desesperanza”; por mi parte creo que la pedagogía de la desesperanza se agrava mucho cuando por ejemplo al maestro de primaria, en vez de decirle que lo decisivo es que enseñe a leer y escribir, contar y calcular con sentido, se lo hace responsable de la adquisición de una serie de actitudes en el terreno moral y político. A veces, se llega al extremo, como sucedió en el caso de la reforma curricular adelantada por el Ministerio de Educación Nacional, de suponer que la formación de tales actitudes puede convertirse en un objetivo específico alcanzable mediante una o dos “actividades” previstas para tal fin. ¿Acaso puede la academia enseñar una probidad distinta a la que ha sido condición histórica de su existencia –es decir la probidad intelectual–? Reconozco que toda mi exposición puede resultar frustrante por lo minimalista, pero después de la inflación del discurso sobre los fines, resultado de años de exacerbado voluntarismo pedagógico, me parece razonable proponer que apuntemos a un mínimo, que no sobrecarguemos, y sobre todo que

no cultivemos la mentira cotidiana (que por lo menos en parte se deriva del exceso de pretensiones característico de ese voluntarismo).

Volvamos al problema de la formación. Una manera de darle contenido a la idea de formación la ofrece Kant de una manera muy bella, en un texto que entre nosotros ha retomado, traducido y comentado Rubén Jaramillo Vélez, y que se llama *¿Qué es la Ilustración?* La respuesta de Kant a esta pregunta es que la Ilustración es el proceso por el cual el hombre alcanza la mayoría de edad y esa mayoría de edad la caracteriza Kant por la posibilidad de autodeterminarse, por la posibilidad de conducirse con autonomía, por la posibilidad de actuar sin ser llevado de la mano por otro, es decir de actuar bajo la guía del propio entendimiento. Cuando a Rubén Jaramillo, hace dos o tres años, estudiantes de filosofía que hacían un video sobre la Universidad Nacional le preguntaron *¿cuál es la tarea de la universidad?*, él contestó: “Procurar la mayoría de edad de los que aquí se encuentran”. A mi juicio esta mayoría de edad no es un rasgo aislado; es algo decisivo para la otra cara del problema político y cultural que había planteado antes. O sea, la proliferación de alternativas éticas y culturales requiere de mayores de edad. Si no hay mayores de edad, *¿qué pasa?*: que fácilmente un grupo aglutinado por una interpretación específica, en vez de colocar el problema de la coexistencia de esas alternativas en el nivel de la autodeterminación libre del individuo (basada en el principio de que si yo me autodetermino tengo que aceptar en principio que los otros se autodeterminen), puede fácilmente convertirse en una especie de Ku-Klux-Klan, en un grupo de cruzados, donde la interpretación de la realidad y la opción moral compartidas en el seno del grupo al que se pertenece se convierten en algo en lo que es necesario bautizar a los demás –quíéranlo

o no—. La otra cara de la minoría de edad es precisamente su debilidad frente a un proceso de estos, la de ofrecerse como campo fértil para una catequización basada en el fanatismo y eventualmente en la intimidación.

Pero ¿qué es la mayoría de edad kantiana? Es la autonomía del que se da libremente sus propias leyes morales. Esto no significa abandonarse a los propios impulsos e intereses. Todo lo contrario. Requiere una capacidad de descentrarse para asumir racionalmente las propias responsabilidades. En la formación de esa capacidad requerida por la Ilustración juega un papel importante el desdoblamiento discursivo ejemplificado para Kant por el funcionario que, manteniendo su obediencia en la institución de la que es funcionario, es capaz de dirigirse a un público ilustrado para someter a su docta consideración aquellos problemas que en el ámbito del ejercicio normal de sus funciones no pueden tematizarse sin poner en peligro el recto curso de la institución. Así, en el camino de la Ilustración, es decir en el camino hacia la mayoría de edad kantiana, aparece como condición y como guía la idea de un público ilustrado en cuyo interior la autonomía se cualifica mediante el libre debate de las ideas y las sospechas (ese público, al precio de una cierta exterioridad con respecto al curso normal de la vida de las instituciones, se convierte en el campo en que la discusión racional puede y debe problematizar—con probidad intelectual— las orientaciones y los presupuestos de esa vida de las instituciones y de los individuos). En este sentido Kant llega a destacar en ese artículo el papel que en la constitución y en las deliberaciones de ese público ilustrado juega el “publicar”, el hacer público algo mediante la escritura y la imprenta. Evidentemente el tercer momento de lo que hemos llamado el “secreto” de la academia también aparece en Kant:

la autonomía consiste básicamente en la posibilidad de reorientar racionalmente las propias acciones.

¿Racionalismo ético o pragmatismo?

Pero la idea kantiana de la autonomía del individuo no solo involucra la dimensión de lo moral (al fin y al cabo la moral del individuo puede ser considerada como problema del individuo y este es el responsable de las elecciones morales que hace; aun en los casos en que parece forzado por los hechos sigue siendo responsable –esta fue tal vez la tesis central de la posición sartriana frente a lo moral–). La mayoría de edad kantiana y su confianza en la racionalidad, en la capacidad de análisis racional, no se circunscriben al ámbito de lo moral, en el sentido tradicional derivado del catolicismo; se traducen también en un mínimo de pragmatismo cualificado en el actuar técnico y en el actuar estratégico. En otras palabras, lo mínimo que se le puede pedir al mayor de edad es que no haga algo para ver luego qué pasa, sino que prevea consecuencias de la manera más completa y confiable posible, de manera que la acción se decida sobre la base de la exploración racional-discursiva de las condiciones y los efectos y consecuencias que va a tener. Esto es importantísimo en muchos terrenos. La ceguera frente a las consecuencias posibles es un defecto que se paga muy caro, especialmente en política. Pero también en el terreno de la técnica es muy costosa la no exploración de las consecuencias posibles de cierta decisión, de cierta construcción, de la adopción de cierta técnica de producción. Entre más pretendamos distanciarnos de la tradición, entre menos seamos repetitivos, entre menos nos atengamos a lo heredado (y a sus garantías), entre más queramos explorar nuevas posibilidades, más intensamente

debemos comprometernos con una exploración racional de consecuencias. Uno de los dilemas con que se puede tropezar al trabajar sobre estas cuestiones en nuestro país es: ¿Hasta qué punto la sociedad colombiana puede considerarse que tiene todavía una raigambre cristiana o europea moralmente eficaz? Los procesos de modernización han socavado la eficacia del cristianismo como base de moralidad. La relación con la Europa secularizada, largamente obstaculizada por el catolicismo, ha sido muy compleja; si haciendo un balance reconocemos que su impacto fue y es sensible, entonces todavía tiene sentido hablar aquí de ética, de moral, etc. desde un punto de vista racionalista, privilegiando las exigencias de consistencia y de decidida adhesión a principios fundamentales. Pero tal vez ya somos mucho más norteamericanos que europeos (lo que no necesariamente es un defecto: al menos en algunos aspectos, los japoneses supieron ser en algún momento más norteamericanos que los norteamericanos). De todas maneras en nuestra época una moral racionalista no podría ser dogmática y tendría que aceptar el pluralismo y la coexistencia de lo diverso, aunque le plantee a cada alternativa ética exigencias de universalidad y de argumentabilidad. Pero si nuestro desarrollo cultural nos lleva hacia el pragmatismo, si vamos a ser pragmáticos, si vamos a eliminar la referencia a una moral racionalista, sería bueno que por lo menos optáramos por un pragmatismo cualificado, es decir exigente en cuanto a la exploración de consecuencias.

Ahora bien, la exploración de consecuencias, la actitud de mirar de frente a los hechos y de no considerarlos aislados sino en la trama de antecedentes y consecuencias en que aparecen no es tampoco una tarea más que se le añada a la tradición académica: le pertenece esencialmente.

Quien se forma a cabalidad en esa tradición no puede sino mantener esa actitud. El que está “viciado” por la academia está colocado ya en la perspectiva según la cual nada acontece aisladamente, según la cual cada acontecimiento puede y debe inscribirse en planos de conexiones causales racionalmente reconocibles y representables y según la cual cualquier decisión racional sobre un curso posible de acción involucra como mínimo una exploración de condiciones y de efectos y consecuencias.³

Otra cara de la formación: la sabiduría requerida por el trato con lo particular

Hay otra cara de la formación que tiene que ver muy directamente con la relación entre lo particular y lo universal. Es tal vez la más delicada porque excede lo estrictamente académico y atañe a sus vínculos con lo extra-académico. Corresponde al hecho de que irremediabilmente en nuestro actuar tropezamos con elementos de la realidad no reductibles al saber académico. Intentemos mostrar este problema en el campo del trabajo. Si uno considera la acción instrumental, no es difícil argumentar que en la gran industria sí es posible un despotismo del diseño, sí es posible que la experiencia previa recogida de manera objetivada, la delimitación teórica del ámbito de posibilidades y los cálculos afianzados en la teoría sean base suficiente para las decisiones y previsiones. Dicho

³ En términos tomados de Max Weber, la academia cultivada con radicalidad favorece el desarrollo de una “ética de la responsabilidad” que es decisiva para el progreso en los más diversos ámbitos de la “racionalidad formal”.

escuetamente: en los procesos técnicos propios de la gran industria o de la industria automatizada sí es posible que la realidad se pliegue a lo escrito. Pero evidentemente hay cantidad de procesos, incluso técnicos e instrumentales, en los que ese despotismo no se da, ni tal vez se puede dar. Ahí reaparece irremediabilmente la cara del artesano, la cara que destacaba Aristóteles en el texto de la *Metafísica* que cité antes: si bien el conocimiento causal le da una cierta superioridad al arquitecto con respecto al albañil, el arquitecto no pone los ladrillos mejor que el albañil. A la hora de la acción que produce, Aristóteles le reconoce un amplio lugar a la experiencia, y especialmente a la experiencia como posibilidad de cultivar la relación entre el saber causal que remite a lo universal y la acción que recae sobre lo particular. La idea es que –en relación con las prácticas específicas– no basta con enviciarse con el distanciamiento crítico y discursivo con respecto a la realidad (la *episteme*) sino que hay que volver a la realidad de la acción, en la producción y en la vida práctica en sentido moral. Allí además de nuestra ciencia se pone a prueba nuestra “sabiduría” o nuestra “prudencia” (no es fácil encontrar palabras en nuestros días para intentar decir lo que Aristóteles pretendía decir al hablar de praxis y de *sophrosine*). Volveremos sobre esto.

Es bastante obvio, pero hay que decirlo: el conjunto de las lecturas académicas de la realidad no inaugura la realidad. La academia no es lo primero. Podemos destacar con Husserl la existencia de un “mundo de la vida” precientífico que funciona como horizonte básico de la experiencia (incluso de la experiencia científica) y al que de un modo u otro retornamos especialmente a la hora de actuar. *Las diversas tramas de acción humana* (ya sea de acción sobre la naturaleza, ya sea de interacción estratégica,

comunicativa o expresiva) *pre-existen* –en un sentido fundamental– *a la academia*: es por eso que al considerar las posibilidades de “racionalización” que se derivan de la tradición académica hemos tomado la precaución de emplear las expresiones “re-organización” y “re-orientación”. Muchas veces lo reorientado o lo reorganizado existía antes y con independencia de la irrupción de los procesos de cuestionamiento y legitimación-racionalización propios de la academia. Y precisamente por ese hecho tan obvio –la realidad no nace con la academia– es que es tan importante para los universitarios la sensibilidad a los momentos de particularidad y de singularidad a través de los cuales la realidad manifiesta (por lo menos en un principio) una cierta irreductibilidad al plano de la discusión racional, la tradición escrita y los esquemas de reorganización o reorientación de la acción que pueden nacer de esa discusión y esa tradición. De ese difícil contacto depende en gran parte la ampliación de las posibilidades de proyección de la universidad en los asuntos “mundanos”.

Se me ocurre tomar un ejemplo de uno de nuestros posgrados, del que se dice que es bastante fuerte en cuanto se refiere a la enseñanza de teorías. Las personas que hace un año o año y medio se estaban formando en ese posgrado pasaron por una notoria sorpresa cuando un profesor, reconocido investigador extranjero, en vez de darles una conferencia magistral más, les propuso, durante una o dos sesiones, que emplearan una de esas teorías para resolver un problema específico que uno de los estudiantes requería resolver para un estudio que se encontraba adelantando. El grupo de estudiantes no salía del asombro: parecía no haber tenido nunca oportunidad de hacer algo semejante. Esa experiencia de un saber que funciona, de un saber que se aplica, que permite llegar a respuestas incontrovertibles

sobre realidades específicas es una experiencia decisiva: el saber regresa con fuerza sobre lo específico y manifiesta así un poder que no es simplemente su poder retóricamente afirmado, que no es tampoco simplemente el poder de unas afirmaciones generales en tanto que contrapuestas a otras afirmaciones generales. Esa es una experiencia que una universidad que merezca el nombre de tal tiene que ofrecer permanentemente.

La capacidad de vincular lo general con lo particular –que es esencial a la idea clásica de “formación” y que en nuestro esquema vinculamos al poder de reorientar o reorganizar la acción desde una deliberación racional apoyada en la tradición escrita– tiene todavía otra cara más, que es la cara más difícil de pensar hoy en día y que tiene que ver fundamentalmente con el ámbito humano. En este ámbito la universidad puede enseñarnos a ser más maquiavélicos y puede perfeccionar nuestra capacidad para actuar estratégicamente. Pero también nos puede enseñar a obrar con más sabiduría, con más tacto, con más sensibilidad, incluso en materias que desde la teoría no comprendemos suficientemente. Este es un aspecto que tal vez no parece tan importante en el espacio de las ingenierías o de las ciencias naturales como en el de las ciencias humanas, pero lo es sin lugar a dudas en todas partes. De algún modo la fascinación sostenida durante un tiempo prolongado con la teoría general lo puede convertir a uno en alguien infinitamente más torpe de lo que antes era con respecto al vecino, al compañero, a la familia, a los colegas, lo puede convertir en alguien que no es capaz de reconocerle la singularidad a su propio espacio, al aquí y al ahora, en alguien que no es capaz de reconocer el hecho de que en cada situación el “tú” es un “tú” y no simplemente un otro, un “él”. Dicho de otra manera: el retorno a la

interacción cotidiana, el retomo al “yo” y al “tú” (pues la teoría de todas maneras trabaja privilegiando el “él”) puede convertirse en un retorno complicado. Es el regreso a la singularidad, inevitable especialmente en el terreno de las relaciones entre los hombres.⁴

Cuando en este país se critica la educación por verbalista se comete una cierta injusticia. Desde Grecia la enseñanza académica ha sido y sigue siendo predominantemente verbal, pero se trata de una comunicación verbal vivida con intensidad y doblemente acompañada: acompañada por un lado de tradición escrita (que recoge lo decantado en una red amplísima de discusiones y experiencias racionalmente organizadas y juzgadas) y acompañada por una permanente tensión entre lo en ella dicho y la propia vida. Es claro que ni entonces ni ahora hay enseñanza académica seria que no esté mediada por la comunicación verbal. Lo que sí hace falta (y me parece especialmente débil en nuestro país) es que en el interior de la propia academia se haga el ejercicio del retorno, se ponga honradamente a prueba el poder de todo ese

⁴ Hay argumentos para mostrar que un ciclo básico con alto contenido de “humanidades” o menos aún un entrenamiento específico en “relaciones humanas” no resuelve el problema. En cierto sentido, ese “tacto” —tomo esta afortunada expresión de un texto del profesor Carlos B. Gutiérrez—, esa “sabiduría” en el trato con lo particular, hace parte de las enseñanzas no especializadas que subyacen a la interacción diaria entre docentes y alumnos y se adquiere en la medida en que se encuentra permanentemente presente en la relación cotidiana con los distintos saberes y las prácticas específicas. Muy probablemente es algo que se constituye como tradición: no puede ser enseñado explícitamente y no puede ser adquirido sino por la mediación de quienes han recorrido el largo camino necesario para vincularse personalmente a esa tradición.

conocimiento verbalmente expresado abordando con él hechos o problemas en los cuales haya involucrada cierta singularidad (aunque en primera aproximación se acuda a ejemplos y problemas que a veces tiene mucho de artificio *ad hoc*).

En realidad no se trata de ninguna idea nueva. Como nos lo recuerda Gadamer en *Verdad y Método*, la tradición hermenéutica reconoce un triple arte (“arte” porque se trata más de un “saber hacer” que de un “método disponible”) en la aproximación a lo recogido bajo forma de textos: una *subtilitas intelligendi* (una sutileza de la comprensión), una *subtilitas explicandi* (una sutileza de la interpretación) por la cual se puede hacerle decir al texto mucho más de lo que a primera vista parece decir (leyendo entre líneas, explorando el texto hacia adelante, hacia atrás, ubicando determinados fragmentos en sus relaciones con otros textos, etc.), y una *subtilitas applicandi* (una sutileza de la aplicación) que consiste en algo así como someter el texto a la pregunta: “Usted que parece tan bello, que dice tantas cosas, ¿qué sentido, qué pertinencia, qué aplicación puede tener aquí, en este momento, en esta realidad, en este aquí y ahora, para este lector involucrado en este horizonte, en esta situación?” Se busca así establecer una conexión en la que se prueba que el distanciamiento del discurso no es ilimitado e irreversible y no consiste en una mera proliferación de textos sobre textos, sino que –por el contrario– permite configurar una red de discursos distanciados desde la cual es posible llegar a aprehender incluso lo más concreto e inmediato (de un modo que además ayude a actuar sabiamente frente a él), estableciendo así un contacto entre dos horizontes que a primera vista parecen totalmente heterogéneos. De nuevo, es fácil reconocer que estas “sutilezas” no son algo que deba añadirse como meta específica a los procesos de

formación académica: están en el núcleo mismo de lo que es una tal formación.

A modo de conclusión

No he mencionado a lo largo de la exposición las fuentes teóricas en las que de una u otra manera me he apoyado. Se encuentran en dos de los más importantes filósofos alemanes actuales: en Jürgen Habermas, continuador y renovador de la llamada teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, y en Hans-Georg Gadamer, quien en el contexto de la filosofía alemana ha revitalizado la hermenéutica. En algún grado me he valido también de algunos de los aportes del sociolingüista Basil Bernstein. En todos los casos he acudido a elementos básicos de la teoría de estos autores y no a trabajos de ellos específica y explícitamente referidos a la problemática de la universidad (con excepción de un artículo de Habermas intitulado “Mutaciones sociales de la formación universitaria”, en el que encontré elementos decisivos para el aparte sobre La cientifización de las profesiones y en el que se encuentran indicaciones relevantes para desarrollar la idea de una formación que enseña a vérselas con lo particular). Además es claro que he retomado aquí algunas de las elaboraciones del grupo de investigación educativa fundado en la Universidad Nacional de Colombia hace ocho años por el profesor Carlo Federici Casa; sin embargo debo aclarar que muchas de las ideas aquí expuestas no han sido discutidas o reelaboradas en el interior del grupo y por lo tanto no lo comprometen como tal.

He intentado pues recoger y caracterizar de manera unificada los que me parecen ser los rasgos esenciales de lo que ha sido y de lo que puede ser la universidad. No he puesto el énfase

sis en las innegables variaciones que ha sufrido la universidad a lo largo de su historia. Aunque reconozco la historicidad de la tradición académica, considero que esa historicidad no ha afectado sustancialmente los elementos constitutivos que he destacado. Evidentemente la universidad es una institución históricamente dada y podría sufrir, además de las innegables variaciones que ha sufrido y que afectan básicamente sus aspectos más superficiales, grandes mutaciones. Pero es arriesgado conjeturar que estamos a las puertas de una de esas mutaciones y tal vez es inmodesto suponer que esas mutaciones van a resultar de las innovaciones que en este momento introduzcamos. Mi labor no ha sido por lo tanto ni la de construir ni la de descartar “modelos de universidad”. Lo que he hecho es jerarquizar y decir algo muy simple: si la universidad no sirve suficientemente a sus propios demonios, su servicio a otros demonios—que siempre se da en algún grado y que es necesario, aunque ocupe un segundo plano— será inevitablemente muy precario.

Si se asegura el cultivo de lo que hemos llamado el “secreto” de la universidad (la combinación estrecha entre discusión racional, tradición escrita y reorganización o reorientación de la acción), bastaría con unas pocas decisiones institucionales o la acción espontánea de la sociedad civil y el mercado para que la universidad contribuya notoriamente en los diversos campos que hemos considerado: la producción, la administración pública y privada, el desarrollo de la democracia y el de la cultura (el orden en que los enumero es arbitrario). En ausencia de ese cultivo, en ausencia de una universidad de calidad fiel a su propia tradición, pueden darse las más diversas decisiones, las más diversas disposiciones formales sobre la proyección de la universidad: no pasarán de ser

declaraciones vacías o generarán contribuciones pobres en las que no se reconocerán la huella de la fuerza del saber ni la especificidad de la tradición universitaria.

En resumen, hemos considerado que la fidelidad a su propia tradición coloca a la universidad en condiciones de contribuir sustancialmente al cumplimiento de las siguientes tareas (aquí de nuevo el orden es bastante arbitrario y no implica necesariamente una jerarquía):

Preservación y multiplicación de las posibilidades críticas y transformadoras del discurso (que implica una permanente exploración y ampliación del ámbito de lo posible)

La universidad, al ser fiel a sí misma como tradición y como proyecto, mantiene las posibilidades críticas y transformadoras del discurso y concomitantemente amplía permanentemente el ámbito de lo posible tanto en el espacio de la producción material como en el de la producción y reproducción culturales. Como trataré de mostrarlo en la otra exposición, los más diversos tipos de acción humana son transformados al ser abordados y reorientados o reorganizados desde la tradición universitaria.

Preservación y cultivo de criterios y tradiciones desde los cuales orientarse en el marco de una permanente ampliación de lo posible

La universidad preserva y en cierto sentido elabora tradiciones que ayudan a orientarnos en medio de la permanente ampliación de posibilidades. Quisiera poner un ejemplo: el del igualitarismo. Aunque, como todo sector social, los intelectuales suelen defender con bastante ahínco sus propios intereses, están probablemente entre los portadores más obstinados y eficaces del igualitarismo que por diversos caminos llega hasta nuestros días proveniente de Grecia, del cristianismo y del liberalismo clásico.

No significa esto que el igualitarismo sea una obsesión permanente de los intelectuales, pero no se puede negar que entre éstos se encuentran aquellos que periódicamente vuelven a colocar en primer plano el problema de la igualdad y las desigualdades. En ese sentido la academia es, al mismo tiempo que portadora de alternativas y de cambios, portadora de tradiciones éticas. Y en esto, de nuevo, la escritura resulta una mediación decisiva; basta con pensar qué nos quedaría del recuerdo del igualitarismo de los primeros cristianos si solo tuviéramos la huella oral de la historia y del pensamiento del cristianismo en sus comienzos. En este siglo pueden ver ustedes muchos académicos –incluyendo muchos no cristianos– volcados en la exploración de tradiciones reconocidas como portadoras de grandes y complejos sistemas de orientación ética; un caso ejemplar es tal vez el de Max Weber; no sé cuán arriesgado sea decir que Weber era un individuo atormentado por el desarraigo y el desencanto del mundo contemporáneo; de toda maneras es notable el hecho de que haya dedicado prácticamente la mitad de su esfuerzo intelectual a un estudio sociológico de las religiones, intentando presumiblemente comprender con todo rigor cuál era el significado y el papel de la religión en las sociedades que conocieron un imperio fuerte de la misma.

Preservación y ampliación del acervo de conocimientos vinculado a la tradición escrita

La universidad asegura la conservación y el crecimiento de un acervo de conocimientos: el acervo formado por los conocimientos vinculados a la tradición escrita. No se trata solamente de conocimientos en sentido estrecho sino de todo un conjunto de manifestaciones que conforman una cultura directa o indirectamente referida a lo escrito.

En efecto, para el desarrollo de la cultura en su conjunto, la academia cumple –quíerese o no, para bien o para mal– una función importante. Es asombrosa la capacidad de la academia para actuar selectivamente sobre el acervo cultural y específicamente sobre el acervo de lo escrito; en efecto, si bien es claro que no todo el que escribe tiene que haber pasado por la academia, el peso que tiene esta por ejemplo en el reconocimiento de determinadas obras como valiosas es grande, a veces peligrosamente grande. Hay algo similar –pero en relación con la cultura no escrita– en el trabajo de los antropólogos (y de sociólogos como Fals Borda en nuestro contexto): muchos elementos de las culturas indígenas y de la cultura popular simplemente desaparecerían sin dejar huella si no se formaran académicos capaces por lo menos de dar testimonio, registrar y afianzar una cierta huella de esas culturas y esos saberes (aunque para ello se valgan primordialmente de los medios de registro propios de la academia).

Esta capacidad de la universidad para conservar y ampliar el conocimiento está vinculada a una opción que aquí no queremos problematizar sino solamente presentar. Se trata de un rasgo de la acción comunicativa discursiva practicada en la academia, que se manifiesta en varios de los diálogos de Platón, y que consiste en una opción (a veces trágica) por la verdad. En el *Eutifrón*, Sócrates quiere averiguar qué es lo impío porque él está condenado por impío y aborda a Eutifrón, que es un sacerdote, con una solicitud que es más o menos del siguiente tenor: “Usted que es sacerdote explíqueme qué es la piedad; usted que por supuesto sabe mucho mejor que yo qué es la piedad, dígamelo para poder saber yo cabalmente por qué fui condenado”. Hacia la mitad del diálogo, Eutifrón plantea una pregunta de fondo sobre la indagación socrática:

Pero ¿por qué quiere usted saber con tanta insistencia, qué tal que lo que le revele ese saber resulte supremamente molesto, desagradable, maltratante...?

Sócrates le contesta que a pesar de ese riesgo él quiere saber. Hay una voluntad de verdad que a veces puede ser peligrosa, hay una decisión por la cual se pretende buscar la verdad más allá de lo útil, de lo pragmático o de lo que le conviene al sujeto particular inmerso en unas circunstancias dadas que insiste en indagar. Es claro que por esa voluntad de verdad la academia ha tenido sus choques –más sutiles que bulliciosos y frontales– con el Estado, con la iglesia, con los partidos políticos, etcétera.⁵

Ampliación de las posibilidades de representación e interpretación

Cuando la academia amplía las formas de lectura del mundo, esa ampliación puede darse de dos maneras: o desechando progresivamente las viejas interpretaciones para que predominen las actuales, o coexistiendo unas con otras de un modo nunca claramente dirimido.

⁵ Además de los conflictos entre la universidad y esos espacios de poder externos a la universidad hay otras vicisitudes en sus relaciones: es fácil que las crisis en los espacios de poder externos afloren en la universidad, llegando a ponerla en peligro. Por ello es tan razonable el llamado de Imre Lakatos contenido en carta pública enviada en 1968 al director de la London School of Economics: “[...] es un milagro que la tradición universitaria haya llegado a establecerse alguna vez y que haya sobrevivido hasta el día de hoy. No hay nada necesario en esta sobrevivencia: hemos de luchar continuamente contra su erosión con el fin de encontrarnos en una mejor posición cuando, con las crisis sociales y políticas periódicas, el desmantelamiento de las universidades, como tan a menudo sucede, se haga crónico” (Lakatos, 1981: 335).

En efecto, hay unas formas de lectura –que se encontrarían más bien del lado de las ciencias naturales y por ende tal vez de la ingeniería– donde de algún modo las nuevas redes interpretativas son tan buenas que permiten prescindir de las viejas. Whitehead decía (pensando seguramente en las matemáticas y en las ciencias naturales) que una disciplina tiene de científica lo que tiene de capacidad para olvidar su propia historia. Dicho escuetamente: las nuevas redes interpretativas permiten mandar las viejas al museo. Allí podrá encontrarlas el estudioso interesado en la historia de las ciencias, pero la mayoría de los miembros de la correspondiente comunidad no necesita conocer las distintas lecturas habidas, sino básicamente le basta con apropiarse de la última y avanzar en ella. La formación se rige entonces por un criterio de actualidad: es necesario y suficiente formarse en el saber que está vigente hoy en día. En un momento dado cierta esquematización opera tan bien que podemos olvidarnos de todo lo que permitió llegar hasta ahí (de esta manera se hace posible arrancar la lección *casi* desde cero). Con frecuencia uno de los aspectos en que radica la superioridad de un esquema así adoptado consiste en que desde él puede organizarse o reorganizarse óptimamente la acción técnica. En cierto sentido el pragmatismo no es sino la absolutización de esta característica como criterio (se puede decir que el imperativo clave en el pragmatismo es el de examinar por anticipado el potencial reorganizador de los conceptos y de las teorías).

De todas maneras, por otra parte, en segundo lugar, habría que reconocer la existencia de otras “lecturas”, de otras interpretaciones, que aun en sus momentos de mayor innovación dependerían para su comprensión de un permanente contacto con las viejas lecturas e

interpretaciones. Por ejemplo en filosofía, como gusta decir el profesor Rubén Sierra Mejía, no hay un cuarto de San Alejo, no hay nada que se guarde como definitivamente superado; por el contrario prácticamente toda contribución original tiene que asumir un diálogo con una tradición que encuentra su expresión más visible en los grandes autores (de modo que hoy seguimos encontrando cosas que leer en Aristóteles o en Platón). Tal vez en el espacio de lo histórico, de lo cultural, de lo humano, no podemos nunca desvirtuar definitivamente unas formas de lectura sino que tengamos que aceptar que irremediamente las nuevas formas entran en relación con las viejas; lo cual evidentemente hace mucho más complejas las comunidades científicas en ciencias humanas que en ciencias naturales. En estas últimas hay lo que Kuhn llama un paradigma que –salvo en épocas de “revolución científica”– es rígidamente compartido por los científicos de cada comunidad. En cambio, en las ciencias humanas suele haber escuelas con presupuestos y orientaciones bastante divergentes que coexisten en permanente pugna. Finalmente en filosofía, según piensan algunos, sucede prácticamente lo opuesto a lo que acontece en las ciencias naturales: las escuelas parecen estar condenadas a ser irremediamente “degenerativas”, de tal modo que con el paso del tiempo lo más relevante termina siendo el conjunto de las obras de los grandes filósofos.

Esta idea se podría desarrollar más relacionándola con el hecho de que en la academia coexisten dos tipos bastante distintos de uso del texto escrito y de los signos escritos. De nuevo esto no es algo añadido; simplemente en unos campos del saber académico uno aprende a manejar los dispositivos escritos y gráficos de una manera y en otros de otra (pero no quiero profundizar en esto).

Apoyo al cambio en los principios de solidaridad social

Si uno no teme ser un poco durkheimiano puede pensar que la universidad es un soporte importante del proceso de modernización, pero no entendiendo este como lo hacen los sociólogos funcionalistas norteamericanos de años recientes, sino entendiéndolo como un cambio en la naturaleza misma de la solidaridad social, o sea como el paso de una solidaridad “mecánica” basada en credos compartidos a una solidaridad “orgánica” acompañada por la proliferación de credos, la proliferación de posibilidades de lectura. De nuevo, la contribución de la universidad en este aspecto no tiene por qué ser una tarea añadida. Donde hay una buena universidad, donde la universidad se debe suficientemente a sí misma, ella crea inevitablemente condiciones para la coexistencia de distintas alternativas de lectura.

Hay una cosa curiosa a este respecto: uno de los últimos intentos de rescatar la solidaridad mecánica, la solidaridad basada en un credo, fue el cientificismo del siglo pasado, cuyas expresiones más intensas se encuentran en Augusto Comte y en Carlos Marx. A través de la idea de una ciencia única, englobante, coherente, ambos pretendieron volver a reconstruir una unidad interpretativa donde todos los hombres –a través de la labor científica de las instituciones académicas y del progreso técnico requerido por la moderna producción– tendrían un solo credo. Pero quien hoy en día ingrese a una institución académica en el contexto de cualquiera de los países desarrollados encuentra que ese proyecto de explicación unitaria (que a veces –como en el caso del marxismo estalinista– se pretendió definitivamente establecido por lo menos en sus líneas generales) no está ya al orden del día. El trabajo de Kuhn (recogido básicamente

en *La estructura de las revoluciones científicas*), un trabajo que combina un punto de vista histórico con un punto de vista sociológico, muestra la proliferación de comunidades científicas que desarrollan hasta sus últimas consecuencias distintas interpretaciones. Entre comunidades científicas distintas puede incluso haber en cierto momento desacuerdos sobre cuestiones básicas. Pero, como lo muestra Kuhn (siguiendo ideas que luego, desde una perspectiva un poco distinta, desarrolla Lakatos), ello no es tan grave como parece, siempre y cuando cada comunidad se mantenga progresando en el ámbito de sus propios acuerdos, aunque estos se apoyen a veces en presupuestos únicamente compartidos por la correspondiente comunidad científica. Dicho muy brevemente, la ciencia –para bien o para mal (personalmente creo que para bien)– no logra llenar el espacio que queda vacío a raíz de lo que con un filósofo, Martin Heidegger, podemos llamar el “retiro de los dioses”.

Reproducción y desarrollo de una intelectualidad relativamente diferenciada de otros sectores sociales y relativamente autónoma frente a los poderes económicos y políticos

Una institución universitaria que se deba a sí misma posibilita –sin proponérselo como una meta específica– la reproducción de la intelectualidad, su crecimiento cuantitativo y el incremento sostenido de su nivel medio de calificación. La intelectualidad constituye un sector social relativamente autónomo que, para poder servir mejor a la tradición y al proyecto de la universidad, debe ser lo más autónomo posible frente a los poderes económicos y frente a los poderes políticos. Esta es una de las razones por las cuales conviene que esa comunidad sea policlasista, por lo

menos en cuanto se refiere a su origen social y económico. Es completamente absurdo pensar que una de las funciones de la universidad sea la de redistribuir el ingreso. Este efecto redistributivo de la democratización del acceso a la educación universitaria puede ser en el mejor de los casos un efecto secundario no buscado; pero globalmente, si se mira la universidad desde un punto de vista económico, parece ser de lejos más importante su contribución al aumento de la productividad del trabajo. El carácter policlasista de una universidad como la nuestra es conveniente porque para formar y reproducir una comunidad que se deba a la tradición y al proyecto que caracterizan a la universidad se requiere formar una comunidad lo menos atada posible a poderes políticos y económicos particulares (esto no quiere decir que se quiera una universidad aislada o marginada). Al revés, entre más académico sea un académico más fácilmente puede interactuar e incluso prestarle servicios al Estado y a la industria sin dejar de ser académico. Tal vez el temor de corromperse en el primer contacto con el mundo extra-académico es un signo de debilidad académica. En realidad, ese contacto con el Estado, con la industria, con la administración pública o privada, con las instituciones sindicales, con los movimientos políticos, es una posibilidad de conocimiento; y una universidad que no le otorgue cierto margen a ese tipo de contactos y servicios es una universidad que renuncia a una fuente importante de experiencias y conocimientos.

Es indudable que la universidad es la institución básica en la reproducción de un sector social con rasgos específicos y creciente importancia en todas las sociedades contemporáneas. No es este el momento de discutir hasta qué punto puede ser la institución clave para la reproducción y ampliación de lo que algunos sociólogos

consideran una nueva clase social, ni tampoco hasta qué punto tal clase se podría encontrar efectivamente “en ascenso”. Por lo pronto no se puede dejar de reconocer en la intelectualidad una fuerza social, fuerza social que tal vez no es homogénea, que tal vez no tiene un proyecto común y que se articula de maneras muy diversas y variables a otras fuerzas sociales. Por supuesto, se puede señalar el hecho problemático de que los intelectuales privilegian sus intereses particulares y que (especialmente en sociedades como la nuestra o en sociedades socialistas que recién comienzan la reconstrucción de su estructura económica y política) se valen del monopolio del conocimiento y del saber para negociar condiciones completamente inusuales frente al resto de la población; esto es indudablemente un problema, pero no es el principal. El problema principal es que la fuerza básica de ese sector social es la fuerza del conocimiento, la fuerza del argumento y de la experiencia razonada, y contemporáneamente de esa fuerza ninguna nación puede prescindir.

Se podría decir que una universidad logra insertarse socialmente de manera adecuada cuando (no en su conjunto, no como totalidad, sino a través de programas específicos y, sobre todo, a través de la gente que ella forma) interviene en distintos ámbitos de la sociedad mostrando la fuerza de los argumentos, mostrando los frutos que produce el guiarse por el análisis de posibilidades y la evaluación racional de experiencias controladas. Mostrar con el tiempo cierta eficacia en este sentido es la única manera realmente efectiva que ha tenido y tiene la universidad de ganarse el derecho a cultivar sus propios demonios.

Para terminar quisiera volver sobre la idea de que somos comunidad y somos institución y que debemos tener el cuidado de no pretender introducir grandes cam-

bios legislando sobre la institución y olvidándonos de la comunidad, de la gente de carne y hueso que se congrega en esa institución para dedicarle con frecuencia una parte sustancial de su vida; tampoco debemos desconocer la dimensión organizativa y administrativa de la institución, ni la trascendencia histórica ligada a la relativa estabilidad de esa dimensión. La universidad es ambas cosas. Al menos en lo que ha corrido de su historia, la universidad ha llegado en ocasiones a ser el lugar más conservador de la sociedad, pero también el lugar donde se gestan y proliferan las más arriesgadas alternativas de interpretación de la realidad. La posibilidad de ser así al mismo tiempo matriz de cambio y matriz de conservación ha dependido históricamente de una cierta separación de la universidad con respecto a su contexto, de una cierta autonomía; no una autonomía territorial, sino una autonomía académica que se expresa principalmente en la posibilidad de que los universitarios (y tal vez prioritariamente quienes tienen a su cargo la docencia y la investigación) sean los que determinen los rumbos mismos de la academia. Es una autonomía institucional que tiene una u otra expresión legal; pero también es la autonomía de un conjunto emparentado de tradiciones que de un modo u otro la institución intenta abrigar.

Ciertamente cabe pensar la posibilidad de que en el futuro se disuelva esa autonomía de la universidad y esta se convierta en una serie de institutos completamente vinculados a la producción o al Estado. Pero lo que así resultare –por más eficiente y funcional que fuese– ya no merecería el nombre de universidad. Por mi parte prefiero pensar que, cualquiera que sea el ordenamiento político que adopte, toda sociedad futura deberá soportar una cierta autonomía de la universidad porque necesitará

cultivar el pensamiento libre, porque necesitará crear condiciones para que se mantenga y desarrolle ese fructífero vaivén entre acuerdos y desacuerdos –basados en razones y en evidencias racionalmente controladas– que caracteriza a la universidad.

Bibliografía

Galilei, G. (1987), *Diálogos*, Primera Jornada, Ediciones Aguilar, p. 131, citado en: Carlos A. Hernández *et al.*, “Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación”, *Educación y Cultura*, núm. 12, Bogotá, 1987, pp. 60-70.

Lakatos, I. (1981), *Matemáticas, ciencia y epistemología*, Madrid, Alianza Universidad.

Mockus Sivickas, A. (1983), “Ciencia, técnica y tecnología”, *Naturaleza*, núm. 3, pp. 39-46.

_____ (1987), “Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo”, [material mecanografiado, Dirección del Comité de Programas Curriculares de la Universidad Nacional de Colombia], Bogotá.

Pertinencia: futuro de la universidad colombiana*

La universidad colombiana será pertinente o no será. Si aprende a aportar más y a hacerlo con mayor pertinencia, merecerá la confianza y el apoyo de la sociedad. De lo contrario, se verá gradualmente desplazada y debilitada por los efectos dentro del país de la dinámica internacional en materia de formación superior e investigación.

Aportar es enriquecer, es hacer posible la apropiación y el uso de algo útil y anteriormente no poseído o no empleado. Y aportar con pertinencia significa hacer que algo se vuelva disponible en un contexto, de manera que contribuya efectivamente a ampliar la capacidad de un destinatario, sea esta persona, comunidad o proceso.

* Primera edición en: *Educación, Ciencia e Instituciones. Fuentes Complementarias III*. Colección Documentos de la Misión, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Santa Fé de Bogotá, 1995, t. 7.

Aportar con pertinencia es mejorar el repertorio de medios disponibles, o contribuir a clarificar y a jerarquizar fines, o enriquecer interpretaciones y cambiar valoraciones importantes, por ejemplo al reconocer un contexto nuevo o más amplio. En todo caso, aportar debe significar catalizar positivamente un proceso: hacerlo avanzar con seguridad, hacerle ganar coherencia o hacerlo detenerse provisionalmente o hasta retroceder, si el aporte destaca en forma relevante algo antes no visto o no suficientemente explorado pero íntimamente relacionado con el proceso.

Para que la universidad colombiana aporte con pertinencia debe (I) vincular más su labor con procesos de carácter mundial como la investigación y el cambio cultural global; (II) volverse mucho más sensible a lo local y (III) articular de manera fructífera elementos y procesos locales con elementos y procesos globales. Si la universidad colombiana no se vincula a la dinámica mundial de producción de conocimiento, si no comprende y asimila críticamente las grandes mutaciones culturales contemporáneas, no tendrá qué aportar o teniendo qué aportar no encontrará cómo hacerlo. Si no comprende mejor las dinámicas y las idiosincrasias locales, muchas de sus posibles contribuciones quedarán como propuestas o realizaciones imposibles de asimilar y aprovechar. Si no vincula cuidadosamente lo local con lo global, sus aportes serán poco pertinentes y tendrán reducido impacto social. Es posible que estas páginas lleven la huella de conocimientos, experiencias y deseos muy particulares. Por ejemplo, características nacionales o tendencias mundiales distintas de las aquí consideradas hubieran podido merecer la misma atención. Sería interesante que otras personas, estudiosas de la vida de la universidad y del país o comprometidas con ella, abordaran, en el contexto de sus propias

preocupaciones e intuiciones, la misma pregunta: ¿Cómo creemos que será la universidad futura en Colombia?

El presente texto está organizado en tres partes, en correspondencia con las condiciones mencionadas para que la universidad pueda aportar con pertinencia: articulación con lo global, sensibilidad a lo local, vinculación pertinente entre lo local y lo global. Al final, algunas conclusiones y recomendaciones ilustran implicaciones prácticas del rumbo anticipado y propuesto como deseable.

Una universidad más articulada con lo global

La universidad articula formación superior y generación de conocimiento. Tal tarea se vuelve socialmente crucial en nuestra época por varias razones. Como factor de cambio y de poder, la riqueza material cede rápidamente su lugar a un capital cultural que se diversifica vertiginosamente. Esta forma de riqueza se expresa en el dominio de conocimientos y de habilidades especializadas y en la capacidad de adecuarlos a contextos nuevos y cambiantes. Existe también riqueza cultural, reconocida como valiosa en la sociedad actual, en campos como el erotismo, la expresión estética, o la dislocación creativa. Sin embargo, la mayor parte de la riqueza cultural está directamente ligada con la planetarización del trabajo académico. Aunque la creciente configurabilidad de la cultura le genera posibilidades y responsabilidades a la universidad, el funcionamiento y el poder social de la universidad se ven afectados por grandes cambios culturales de carácter mundial.

El imperativo de articulación con la dinámica mundial se aborda en tres dimensiones: (I) la globalización académica; (II) el crecimiento de las posibilidades de intervenir de manera sistemática y deliberada la reproducción cultural

y (III) dos grandes cambios culturales contemporáneos: pragmatismo y hedonismo.

Involucrada en la globalización académica

Para sobrevivir y para poder aportar al país, la universidad colombiana tiene que participar en esa globalización académica en al menos tres aspectos: mantener y consolidar sus vínculos con la tradición académica; insertarse en la medida de lo posible en la dinámica internacional de la investigación y transformar radicalmente sus ritmos.

- Fiel a la tradición académica

La tradición académica combina estrechamente la discusión racional, la escritura y otras formas de representación gráfica, con la estructuración consciente de la acción. Usualmente exige la delimitación metódica de preguntas, lenguaje, procedimientos, etc. En cada disciplina y en cada profesión son decisivas tanto la especialización como el triángulo constituido por la discusión racional, la tradición escrita y la reorientación de la acción (Mockus, 1987a).

En toda comunicación verbal humana hay pretensiones de verdad, de comprensibilidad, de sinceridad y de rectitud. Uno de los prodigios de la comunicación verbal es que el interlocutor puede adoptar una posición de duda o de franco desacuerdo sobre alguna de esas pretensiones sin que por ello se rompa la comunicación. En efecto, aunque el rechazo de alguna pretensión puede dar lugar a la interrupción de la comunicación o al establecimiento de una interacción estratégica, también es posible mantener la comunicación como acción cooperativa y honrada que persiste en buscar el entendimiento. Ante el desacuerdo se puede seguir conversando y explorar con argumentos la fuente del desacuerdo. Este prodigio genera lo que llamamos discusión

racional: la posibilidad de problematizar pretensiones, exponer y criticar argumentos y otras pruebas para llegar a un entendimiento con base en el reconocimiento de la fuerza de esos argumentos y de esas pruebas (Habermas, 1985, 1987, 1991).

La discusión racional fue sistemáticamente cultivada en Grecia y potenciada por la presencia de la escritura: signos y representaciones gráficas que siguen aligerando permanentemente el pensamiento y la comunicación. La escritura y las diversas formas de representación gráfica y algebraica ampliaron radicalmente el alcance de la discusión racional y, al mismo tiempo, la volvieron independiente de cualquier territorialidad.

La academia no solo aprovecha la relación entre *discusión racional* y *tradición escrita*. También cultiva la relación de estas dos con la *reorientación de la acción*, es decir con la acción sobre la acción. Así, parte de la práctica queda inmersa en un contexto de discusión racional y de tradición escrita. Así también, parte de los debates y de lo escrito se incorporan en contextos prácticos.

Actualmente, los medios informáticos facilitan el acceso a habilidades y competencias básicas para el trabajo académico, sin garantizar ese acceso. Cierta modestia en los fines cognitivos y en los medios empleados puede ser esencial –aunque sea como un paso transitorio– para entender el poder de un simple debate, de un esquema, de un escrito, de un esfuerzo por organizar de manera explícita y deliberada una acción, o para apreciar el poder de su combinación. Luego puede comprenderse y aprovecharse tal vez mucho mejor el innegable poder de los nuevos medios informáticos.

La universidad futura no es concebible sin un compromiso con la *comunicación honrada*. El juego limpio

en los argumentos, el culto a la expresión precisa, la delimitación consciente del tema y de los argumentos relevantes constituyen reglas básicas que no excluyen el salto en algunos momentos a otros códigos, a otras formas de expresarse y de entenderse. La ética comunicativa sirve de fundamento para una comunidad que permite la coexistencia de muy diversas opciones morales. La comunicación honrada y la pluralidad de puntos de vista propician la transición hacia morales post-convencionales, donde la herencia puede ser asimilada tras un escrutinio crítico que permite descubrir al mismo tiempo la relatividad y la singularidad de las diversas tradiciones culturales.

La honradez comunicativa ha de acompañarse de preocupación por la *fertilidad de la comunicación*. ¿De qué se puede hablar legítimamente en un contexto?, ¿cuáles son las formas legítimas de expresión en ese contexto?, son dos cuestiones de cuya definición implícita o cooperativa depende mucho la fertilidad de la comunicación. A veces la fertilidad proviene de rupturas que precisamente no serían percibidas como tales en una comunicación laxamente regulada.

La universidad futura conservará y extenderá necesariamente estas características de la tradición académica. De ello dependen en buena parte su identidad y su autoridad.

- Inserta en la dinámica mundial de la investigación Profesiones y disciplinas dependen crecientemente de la investigación para ampliar sus conocimientos, para reorganizarlos, para potenciarlos aprovechando los avances tecnológicos. La investigación redefine permanentemente las identidades y las relaciones de las profesiones y las disciplinas, entre ellas y con la sociedad. La universidad es entonces huésped activo del encuentro entre la dinámica de la división del trabajo en cada sociedad y la dinámica de la creación mundial del conocimiento.

La evidente internacionalización de la comunidad académica seguirá marcando al mundo universitario en sus ideales, en sus criterios de logro y en sus jerarquías. Habrá mayor movilidad de profesores y estudiantes. Al mismo tiempo la comunicación y circulación de información permitida por el acelerado progreso tecnológico permitirá la proliferación y consolidación de redes de interés académico que se convertirán en medio de incorporación en comunidades profesionales o disciplinarias transnacionales. La cooperación nacional e internacional entre personas y entre instituciones se desarrollará fuertemente.

En países como Colombia la investigación tiene en parte el papel de asegurar alta calidad en el proceso de circulación selectiva de conocimientos. Un artículo en una revista científica internacional o un doctorado prueban que el investigador-docente está en capacidad de entenderse válidamente con sus colegas en el eslabón de origen del conocimiento que circula en el país. También pueden probar que se puede reformular una pregunta o un problema de relevancia local de una manera válida en el marco del trabajo académico internacional.

La internacionalización de la investigación se encuentra estrechamente ligada, al menos en este momento, al reto de desarrollar doctorados competitivos internacionalmente. El doctorado puede considerarse como un rito de iniciación que transforma a un investigador en formación en un investigador formado, partiendo de una relación de dirección exigente y usualmente muy vertical para llegar a una relación de pares. El proceso requiere una regulación muy fuerte de la comunicación y del trabajo. Los doctorados abren en algunos casos el camino para una vida dedicada exclusivamente a la investigación. Pero en la mayoría de los casos son una garantía de que quien

en el futuro trabajará como “recontextualizador” (más adelante se retomará esta noción) ha asimilado la base de la tradición académica, ha interiorizado una confianza radical en la comunicación honrada, cuidadosamente regulada y eficiente, y ha probado que puede comunicarse con la comunidad científica internacional en su campo, lo que es decisivo para su trabajo, marcado definitivamente por la comunicación y la cooperación.

La ampliación y la diversificación de las relaciones mercantiles influyen cada vez más sobre el trabajo intelectual en sus más diversas modalidades, generando tensiones y retos para las instituciones culturales y para los trabajadores de la cultura. La mercantilización del esfuerzo intelectual es tan impactante que se ha llegado a afirmar que bajo las nuevas condiciones –configuradas en nuestra época– el conocimiento ya no solo es presionado a fluir como dinero, a movilizarse en respuesta ágil al mercado, sino que se convierte literalmente en dinero (Bernstein, 1990b). Bernstein considera que ello podría transformar radicalmente las universidades. En las universidades actuales subsisten elementos del modelo medieval en la formación intelectual y en particular un conocimiento controlado del lenguaje (*Trivium*) como condición previa para un modo de conocer el mundo (*Quadrivium*). Primero el lenguaje, después el mundo. La consistencia previamente exigida –adquirida simultáneamente con el control sobre el lenguaje– era una consistencia simultáneamente intelectual y moral. En otras palabras era imposible formar concedores (creadores o depositarios de conocimiento) sin formar primero personas de gran integridad moral, de una integridad moral intelectualmente fundamentada en la ruptura heredada de San Agustín entre interioridad y mundo exterior. La mercantilización del conocimiento

tiende a desordenar este esquema profundo y amenaza la estabilidad de una estructura que ha sobrevivido más de ocho siglos.

La competencia entre las universidades es académica pero también –y cada vez más– económica. Luchan por recursos de inversión, por recursos para investigación y luchan por atraer a los mejores profesores y a los mejores estudiantes. Esta rivalidad desborda las fronteras nacionales. Así como la competencia entre las universidades promueve la uniformidad en algunos aspectos, también permite y estimula la diversificación y la conformación de nichos de especialización. En este contexto, la comunidad académica nacional podría tener dificultades –aun mayores que las que actualmente tiene– para defender sus estándares de calidad. Es previsible una crisis del valor de las credenciales o el establecimiento de instituciones convalidadoras de carácter mundial o regional. La acreditación tenderá a convertirse en un gran negocio, impulsada probablemente por las instituciones que menos la necesitan.

Es altamente previsible una lucha en torno a la oferta universitaria (posiblemente en formatos semi convencionales) desde un país hacia otro, sin cooperación o con un remedo de esta. La universidad colombiana deberá estar mejor preparada tanto para cooperar como para competir. El rápido reconocimiento de fortalezas relativas y la concentración de recursos en torno a ellas en muchos casos será parte importante de la estrategia decisiva.

El libro y la revista, el laboratorio y los instrumentos de medición y de acción profesional son medios del trabajo universitario, disciplinario y profesional, cuya producción fue casi siempre monopolio de los países más desarrollados. Es previsible, aunque no deseable, que el mercado de nuevos medios posibilitados por la informática adquiera

un claro carácter mundial y en muchos campos tengamos que darnos por satisfechos si calificamos al usuario para escoger bien el producto y, sobre todo, para aprovecharlo en todas sus potencialidades. La apropiación selectiva o, más exactamente la selectividad en la apropiación seguirá siendo la clave frente a este mercado mundial de medios.

El crecimiento de las comunidades científicas internacionales no da cuenta sino de una pequeña parte del rápido crecimiento demográfico de las nuevas capas medias, que incluyen técnicos, expertos y humanistas, portadores todos –como los intelectuales de viejo cuño– de lo que A.W. Gouldner (1980) llama “la cultura del discurso crítico” (todo es discutible, la fuerza de la argumentación es la única fuerza legítima, el lenguaje articulado y especializado puede ser limitante pero es un recurso necesario, las fuentes de autoridad distintas del saber tienen poca legitimidad, etc.).

Quien quiera gobernar actualmente una sociedad o quien quiera mejorar sensiblemente procesos productivos necesita del apoyo técnico profesional de esas nuevas capas medias. Estas prosperaron rápidamente bajo los esquemas del Estado Benefactor. Sus intereses particulares y su tendencia a convertirse en parásitas han sido señalados por corrientes muy diversas. Según marxistas y neoliberales, las nuevas capas medias absorben buena parte de los recursos que supuestamente destina el Estado a los sectores menos favorecidos. De todos modos esas nuevas capas medias siguen creciendo aún bajo el esquema del libre mercado que las obliga a una competencia interna mayor. Tienden a borrarse las fronteras entre el mercado económico tradicional de bienes y servicios y el mercado simbólico de bienes culturales, de valores, de sentido, que es un mercado crecientemente internacional que demanda de las nuevas

capas medias un perfil cada vez más cosmopolita. Estas tendencias son, sin lugar a dudas, tendencias mundiales que otorgan un lugar central a la universidad y que hacen depender la competitividad de las naciones de la competitividad de sus universidades.

- Consciente de la importancia creciente de los ritmos
Lo esencial, en términos de una economía de la educación, está en los ritmos. En el plano mundial, la fuente más importante de diferencias entre las universidades puede ser el tipo de manejo del tiempo que impera en su interior y que cada universidad propaga hacia su entorno. Es en la velocidad, en la densidad, en la profundidad y en la pertinencia de la comunicación donde se deciden la fertilidad y la competitividad de los esfuerzos realizados. En este sentido, la práctica pedagógica universitaria y cotidiana instaurará una vivencia cada vez más consciente del tiempo y enseñará a reconocer la importancia de los ritmos y a considerar en cada caso la posibilidad de acelerarlos.

La velocidad en la generación y circulación selectiva de conocimientos parece ser la variable crítica al comparar distintos países y distintas instituciones. Variaciones en esas velocidades, aunque sean pequeñas, tienen un impacto grande sobre la definición de dónde se produce conocimiento y sobre todo de dónde son aprovechadas las ventajas que se derivan de la difusión y de la apropiación rápida del conocimiento recién creado. En términos *económicos*, no cabe aplicar a la investigación y a la educación el “más vale tarde que nunca”. El valor económico del conocimiento que circula se relaciona cada vez más con las oportunidades de beneficiarse de la diferencia provisoria entre los que lo poseen y los que no lo poseen.

Capaz de responder a la creciente configurabilidad técnica de la cultura

Quienes actúan en el campo de la cultura constatan con frecuencia una gran inercia cultural. Su buena voluntad se estrella con grandes dificultades para modificar hábitos y creencias. Sin embargo, esa constatación se acompaña de todas maneras de un creciente conocimiento sobre la reproducción y el cambio cultural y de un creciente poder para intervenir la cultura. Las dirigencias de las naciones saben que pueden, por ejemplo, intentar crear deliberadamente un marco cultural fuertemente compartido que les ayude a encontrar, además de unidad, un sentido para sus esfuerzos de reestructuración y de búsqueda de una mayor productividad. Esta empresa no está exenta de riesgos pero es acometible.

La universidad puede ayudar a comprender la dinámica de la cultura y a proteger elementos esenciales del patrimonio cultural humano. Puede también generar una mayor capacidad humana para transformar de manera consciente hábitos y creencias y formas de hacer heredar hábitos y creencias. Puede también contribuir a limitar responsablemente el creciente poder de intervención sobre algunos aspectos de la cultura y de la reproducción cultural enseñando a prever secuelas y riesgos.

Existen tensiones entre una relación externa instrumental con la cultura y una relación de implicación con el cambio cultural desde dentro. La universidad es un campo privilegiado para contrastar y vincular entre sí ambas perspectivas. Por ejemplo, en su propia transformación.

El actual ambientalismo probablemente se ampliará para hacernos responsables ya no solo de las consecuencias de nuestras acciones sobre la naturaleza sino también de los efectos de nuestras acciones sobre la cultura. La universidad puede ir contribuyendo a aclimatar un nuevo imperativo

categorico, necesario tal vez para la regulación individual y colectiva de la capacidad de modificar conscientemente la cultura: “nunca consideres una tradición cultural u otra expresión del patrimonio cultural como un mero medio”.

Sensible a las grandes mutaciones culturales de la época

Hay grandes cambios culturales que suceden a espaldas de toda intervención deliberada porque nacen de dinámicas no tan controlables, como la expansión de la economía de mercado, o porque son precisamente efecto involuntario de la multiplicación de las iniciativas de intervención deliberada más o menos puntual.

Los grandes cambios culturales de nuestra época, que parecen desbordar la órbita de las sociedades nacionales, se manifiestan en la universidad y afectan su vida. La propagación misma de esos cambios en nuestras sociedades se da, al menos en parte, a través de la universidad. Por ello es razonable pensar que la universidad colombiana podría actuar –y sería deseable que lo hiciera– sobre la manera en que esos cambios culturales globales van a ser asimilados por nuestra sociedad para buscar que esa asimilación sea menos traumática y costosa y más consciente y crítica.

Los cambios culturales son transformaciones de costumbres, hábitos y creencias. Cuando son muy profundos afectan no solo la herencia no biológica de la especie humana; afectan también los mecanismos de transmisión de esa herencia. Transformaciones de este tipo, que quedan incorporadas en los mecanismos de reproducción cultural y que, por lo tanto, adquieren un carácter relativamente estable e irreversible, merecen el nombre de *mutaciones culturales*. Dos de las mutaciones culturales recientes, el pragmatismo y el hedonismo, pueden reconocerse en las instituciones más importantes de nuestra época, espe-

cializadas en reproducción cultural: la familia, la educación formal y los medios masivos de comunicación.

La familia es vivida de una manera cada vez más pragmática. Es una unidad frecuentemente despojada de su encanto tradicional y religioso, asumida muchas veces desde un cálculo racional de consecuencias económicas, afectivas y sociales. La familia ya casi no abriga patrones ascéticos; por el contrario, la vida que en ella se lleva quiere ser hedonista, orientada por la búsqueda del placer. Cada vez más la educación es demandada y ofrecida sobre bases pragmáticas y al mismo tiempo pretende seguir, especialmente en los primeros niveles, patrones radicalmente hedonistas. Los medios masivos de comunicación tienden a ser pragmáticos en cuanto a la forma en que regulan el uso de su poder y en sus relaciones con el público y con los anunciadores (peso de los índices de sintonía, etc.). Los medios masivos promueven también notablemente el hedonismo, el culto al placer y, en cierto sentido, se podría decir que viven de él.

Al existir una relación estrecha entre reproducción cultural, comunicación y circulación de conocimiento, es apenas razonable que las mutaciones culturales afecten la regulación de la comunicación y la circulación de conocimiento. Y que afecten a la universidad al jugar esta un papel privilegiado dentro del sistema especializado que vincula entre sí la regulación de la comunicación y la generación y transmisión de conocimiento.¹

¹ En toda cultura existen mecanismos de conservación y transmisión del *conocimiento*. En toda cultura existen también procesos de enriquecimiento y transformación del acervo de conocimientos heredados. Es típico de las sociedades contemporáneas el que los subsistemas especializados en la transmisión y en la generación de nuevos conocimientos hayan crecido de una manera tal que afectan cualitativamente al conjunto de la vida social. La conservación y

- Pragmatismo

En el pragmatismo ocupa un lugar central la idea de guiarse por el “cálculo de consecuencias prácticas”. Este cálculo tiene alcances bien diversos, según se trate del pragmatismo que emerge como resultado de la principal mutación cultural contemporánea –que, en aras de la discusión, llamaré *pragmatismo silvestre*– o del pragmatismo que surge como

la circulación de conocimiento dependen sustantivamente de la regulación de la comunicación. La reproducción cultural misma descansa en buena parte en la regulación de la comunicación. Para Bernstein es básico el mecanismo mediante el cual, reconocido un contexto, se activa una delimitación entre qué es relevante decir en él y qué no y una definición de cuáles son las formas legítimas de hacerlo. “Código” es el nombre que le da Bernstein a ese mecanismo. En la visión de Bernstein, la sociedad contribuye a asegurar pertinencia mediante la delimitación de contextos y a través de la asociación a cada contexto de unos límites sobre lo que puede decirse y las formas legítimas de hacerlo. En el caso de las formas de lenguaje articulado más elaborado –como el empleado típicamente en las universidades– esta regulación social del habla es claramente al mismo tiempo jaula y andamio, fuente de limitaciones y fuente de posibilidades. La falta de pertinencia puede ser vista como debilidad de los códigos. No es solamente eso. La pertinencia puede ser buscada de manera consciente y deliberada. En efecto, cabría introducir, al lado de los límites que cada código impone en un contexto, una autolimitación y una limitación mutua consciente que incluso permita, cuando sea pertinente, jugar con los límites del código. La reproducción cultural de las sociedades contemporáneas ya no puede comprenderse al margen de la contribución creciente de los procesos educativos institucionalizados (educación formal) y de la labor investigativa adelantada por las comunidades científicas. Muchos pensamos que es probable que la cultura toda se reoriente hasta darle un lugar central a uno de esos dos procesos (relacionados entre sí de manera cada vez más estrecha), para conducirnos hacia “sociedades educativas” o hacia “sociedades del conocimiento”. Los mecanismos de reproducción cultural tenderían a evolucionar articulándose crecientemente con la investigación y con la difusión selectiva de sus resultados.

corriente filosófica, irrigando amplios ámbitos académicos, inicialmente norteamericanos.

El pragmatismo tiende a convertirse en una forma tendencialmente hegemónica de ver, de decir y de hacer. La pérdida de autoridad de muchas tradiciones y principios y la fuerza alcanzada por el pragmatismo corresponden probablemente, por su profundidad, su estabilidad y su manifiesta presencia en los mecanismos de reproducción cultural, a una mutación cultural. El nombre de pragmatismo proviene de la escuela filosófica norteamericana que desde finales del siglo XIX tomó distancia frente a las tradiciones dogmatizadas y frente al intento racionalista –a su juicio también dogmático– de remplazarlas.

El *pragmatismo silvestre* es ante todo algo así como un atenerse a los resultados, un interpretar y regular la acción exclusivamente sobre la base de los logros esperados. Desprecia los principios y la teoría (a la cual trata como especulación gratuita e inocua). El *pragmatismo silvestre* se expresa fácilmente como desprecio por la crítica. Favorece el eclecticismo y la desconfianza frente a la invocación de ideales. Privilegia profundamente una racionalidad fin-medios recortada en sus alcances y tiende a identificar lo verdadero con lo útil. Este pragmatismo –que es reconocible en distintas instancias de la reproducción cultural como la familia, la escuela y la opinión pública– puede desconocer totalmente la tradición del pragmatismo filosófico (e incluso puede encontrar justificaciones “pragmáticas” para ignorarlo).

El *pragmatismo filosófico* se basa en la máxima pragmática, según la cual *el significado de un concepto o de una teoría consiste en el conjunto de las consecuencias prácticas concebibles de ese concepto o de esa teoría*. Es un método para aclarar significados: si al encontrarnos ante dos opiniones,

o dos ideas, o dos definiciones, no se puedan prever consecuencias prácticas divergentes, la diferencia entre esas dos opiniones, ideas o definiciones es meramente verbal. La noción misma de verdad es inicialmente referida al hábito: tener una creencia es, en última instancia, estar dispuesto a actuar de cierta manera.

El *pragmatismo calificado* sería una transformación de hábitos y creencias que orientada en la misma dirección del pragmatismo silvestre (importancia de la acción, del futuro y de las consecuencias) tomaría del pragmatismo filosófico su imperativo de previsión racional de posibilidades y consecuencias y su sensibilidad a la mediación del lenguaje. A diferencia del pragmatismo filosófico el *pragmatismo calificado* se podría difundir sin necesidad de elaboración teórica explícita. Al mismo tiempo cabe concebir un experto en pragmatismo filosófico cuyo comportamiento no ilustre para nada lo que llamamos el pragmatismo calificado.

El *pragmatismo calificado* centra la atención en las consecuencias prácticas, invitando a considerarlas racionalmente, de una manera ordenada y completa, incluyendo las improbables, las más alejadas en el tiempo y en el espacio y, también y sobre todo, las consecuencias para otros. En este sentido es un racionalismo emparentado con la forma de trabajo de la matemática o de la experimentación científica. El pragmatismo calificado reconoce el carácter social, colectivo, de la búsqueda de la verdad y, por lo tanto, considera que la validez de la evaluación racional del conjunto de consecuencias posibles debe ser reconocible por todos los involucrados. No se trata de examinar exclusivamente consecuencias deseadas. Se trata de evaluar objetivamente consecuencias posibles.

La máxima pragmática es un camino para la comprensión del significado y del proceso general de funcionamiento

de todos los signos y lenguajes, la *semiosis*. El pragmatismo y la semiótica tuvieron el mismo fundador. Según Peirce:

[...] los símbolos son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo pensamiento, y [...] la vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente a los símbolos; por lo tanto, no es acertado afirmar solamente que el lenguaje es *importante* para el buen pensamiento, porque es parte de su misma esencia (Peirce, 1974: 15)

Peirce llega a considerar, por ejemplo, que la matemática es experimentación con diagramas y que la lógica es el detenido examen, paso a paso, de esa experimentación. No hay matemática sin esa experimentación.

La lógica, en su sentido general, es, como creo haberlo demostrado, solo otro nombre de la semiótica, la doctrina cuasi-necesaria, o formal, de los signos (Peirce, 1974: 21).

Como lo puede mostrar el análisis de la obra de Peirce, el pragmatismo filosófico es en buena parte una consecuencia de la fuerza que a fines del siglo XIX había cobrado ya la investigación científica.

Cada vez más, no solo los resultados de la investigación, sino también los correspondientes modos de decir y de hacer se difunden rápidamente hacia otros contextos. Se propagan también los criterios que han llevado precisamente a considerar relevantes esas formas de decir y de hacer, criterios de desempeño, de eficacia y eficiencia argumentativa y técnica. El proceder de la investigación tiene un efecto “paradigmático” en el doble sentido kuhniano del término.²

² La investigación no solo incide en la sociedad por sus resultados. Incide también porque promueve una actitud que permite poner

En Norteamérica el pragmatismo filosófico fue un factor social de reorientación de las actitudes hacia el futuro y hacia el mundo de la práctica. Sin embargo, al mismo tiempo,

en duda lo heredado o lo acostumbrado e invita a explorar, aunque sea de manera hipotética, alternativas de explicación o de acción. La investigación científica transforma directamente o indirectamente las maneras de decir y de hacer de la sociedad. No solo porque sus aportes transforman distintos campos, sino también porque sus maneras de reconocer o formular y resolver problemas se extienden lentamente a toda la sociedad. La investigación científica depende de un proceso parcialmente controlado de modificación de las formas de decir y de hacer. El control es el que se deriva de las exigencias de rigor y de pertinencia de cada comunidad científica. Sin embargo, por principio, la investigación no se pone límites distintos de los que provienen de la permanente optimización de la capacidad de responder acumulativamente a preguntas formulables desde lo ya investigado. En general, estas modificaciones se validan y acogen establemente en la medida misma en que son fértiles en el marco de la generación de conocimiento. La autonomización y la influencia alcanzadas por la investigación científica obligan a una serie de acomodamientos a lo largo y ancho de otros subsistemas de la cultura. Hace necesario revisar a fondo campos que no parecerían tener relación directa con la investigación pero que se ven afectados tanto por los resultados de la investigación como por la posibilidad de emplear en ellas esquemas, pautas y criterios tomados de la investigación. La investigación nos enseña ciertas formas de abordar el mundo que van delimitando lo que cabe considerar como real. Al mismo tiempo, es fuente permanente de esquemas y de analogías cuyo uso promueve de nuevo una cierta dirección en la transformación de los modos de decir y de hacer, más allá del ámbito mismo en el cual se produce la investigación o se pretende una apropiación directa de los resultados de la misma. Por esos dos caminos articulados entre sí, la investigación deviene mundo y contribuye a transformar ámbitos culturales que en principio le eran ajenos. La investigación promueve una comprensión previa del ser en la cual la posibilidad de construir “representaciones” –esquemáticas caracterizables por sus retornos deductivos y operativos– se torna en criterio fundamental. La investigación se va instalando en el corazón mismo de los mecanismos de preservación de la identidad y del patrimonio cultural humano y de los mecanismos de regulación del comportamiento humano (Mockus, 1988).

fue una corriente de pensamiento crítico que denunció los excesos de la optimización individual de las acciones. De Peirce a Dewey, *el pragmatismo desarrolló una visión social en buena parte contraria al utilitarismo* y cuestionó la fragmentación social debida a la exacerbación individualista del interés particular:

Una sociedad indeseable es, en otras palabras, aquella que interna y externamente levanta barreras para impedir la relación libre y la comunicación de la experiencia. [...] El aislamiento y el exclusivismo de una banda o de una camarilla ponen de relieve su estirpe antisocial. Pero se encuentra este mismo espíritu dondequiera un grupo posee intereses “propios” que impiden que interactúe plenamente con otros grupos, de modo que su propósito principal es la protección de lo que ha conseguido, y no la reorganización y el progreso a través de relaciones más amplias. Es la característica de las naciones que se aíslan de las demás; de las familias que separan sus inquietudes domésticas, como si las mismas no tuvieran ninguna relación con una vida más amplia; de las escuelas que se apartan del interés del hogar y de la comunidad; de las divisiones entre ricos y pobres, entre instruidos e incultos. El hecho esencial es que ese aislamiento determina la rigidez y la institucionalización formal de la vida, la aparición de ideales estáticos y egoístas en el grupo (Dewey, citado en Mills, 1968: 462).

Siguiendo a Dewey, cabe pensar que el pragmatismo calificado puede conducir a una sociedad transparente donde reina una comunicación abierta y una regulación pública de la manera en que cada cual persigue sus intereses:

[...] la Gran Sociedad ha de convertirse en Gran Comunidad, una sociedad en la cual las con-

secuencias –en constante expansión e intrincadamente ramificada– de las actividades asociadas serán conocidas en el cabal sentido de esa palabra, de modo que se forme un Público organizado y articulado. El supremo y más difícil tipo de investigación y un sutil, delicado, vívido y sensible arte de comunicación deben apoderarse de la maquinaria física de transmisión y circulación e insuflar vida en ella [...] La democracia volverá por sus fueros, pues democracia es el nombre de una comunión libre y fecunda [...] Alcanzará su consumación cuando la investigación social libre esté indisolublemente vinculada con el arte de la comunicación plena y dinámica (Dewey, citado en Mills, 1968: 459).

El pragmatismo filosófico solo no puede desencadenar la mutación cultural pero sí puede ser una pieza decisiva para completarla. Simplificando un poco podría decirse que el pragmatismo (fundamentalmente silvestre) ayuda a destruir (deslegitimar, desconstruir) ciertos códigos –sistemas implícitos de reglas que permiten reconocer contextos y que delimitan qué y cómo actuar en ellos– y el pragmatismo (fundamentalmente filosófico) ayuda a reconstruirlos.

Si el pragmatismo silvestre es –aunque sea en parte– la mutación cultural inducida por la combinación entre el desarrollo de la investigación científica y su creciente impacto sobre todas las esferas de la vida y ciertas características actuales de la economía de mercado, es razonable que la universidad sea la institución que mejor podría ayudarle a la sociedad a completar la mutación y a transformar el pragmatismo silvestre en un pragmatismo calificado. Esto implica reconocer, dentro de la universidad misma, el carácter racionalista del pragmatismo, manifiesto en la importancia que este le otorga al examen racional,

abierto –público– y previo de todas las consecuencias prácticas previsibles (consecuencias aquí y ahora, en otras partes y en otros tiempos, para nosotros y para otros, etc.). El medio ambiente –abordado con rigor– podría ser un campo óptimo para el desarrollo de un pragmatismo calificado.

Por otra parte, el pragmatismo calificado puede convertirse en el principio básico que regule la selección, jerarquización y adaptación de conocimiento en las universidades, compitiendo con una circulación del conocimiento basada primordialmente en el mercado. Aún si cabe creer que el mercado puede terminar premiando el pragmatismo calificado, las señales de corto plazo de este pueden estimular más bien un pragmatismo silvestre.

La mutación *pragmática* corresponde tal vez al hecho de que la sociedad empieza a reproducirse de una manera directa e indirectamente marcada por la ciencia. Simultáneamente otra mutación cultural, la mutación *hedonista*, es favorecida por las limitaciones de la reproducción cultural tradicional, por el dinamismo de la economía de mercado, por el vertiginoso crecimiento de los medios de comunicación y por la multiplicación de diversas intervenciones en la cultura y por el horizonte crecientemente pragmático.

- Hedonismo

La segunda de las grandes mutaciones culturales de nuestro tiempo corresponde a un desplazamiento del ascetismo –orientación ética que hacía del autocontrol metódico la principal virtud– por el hedonismo, orientación ética que convierte la búsqueda del placer en criterio central.³

³ Una de las visiones críticas más agudas del hedonismo contemporáneo puede encontrarse en Bell (1977).

Los medios masivos de comunicación difunden ampliamente patrones de vida que expresan un *hedonismo silvestre*. Especialmente en el campo de la publicidad, el mensaje central, la presuposición de fondo, la premisa explícita o implícita lleva casi siempre el mismo mensaje: lícito y deseable es buscar el mayor placer. Por las asociaciones incluidas en su presentación y por los efectos directos de su uso, cada servicio, cada producto, implica y produce placer. La identificación entre lo placentero, lo deseable y el producto no es siempre directa. Se logra también mediante connotaciones que favorecen la asociación entre significantes diversos. Al lado del “tal consumo produce tal placer” prolifera el “tal consumo se asocia con tal placer”. Afortunadamente las asociaciones tienen una dinámica que no es completamente previsible o gobernable. Un signo suscita una cadena amplia de “interpretantes” que finalmente se traducen en disposiciones a actuar de cierta manera (algunas previstas, otras no).

En las actuales economías de mercado la orientación hedonista es un factor crucial para la ampliación, diversificación y calificación del consumo. Al mismo tiempo, este tipo de economía no califica necesariamente el hedonismo que promueve (aunque sí lo inscribe en una maraña de signos). Paradójicamente el derrumbe del socialismo podría verse como el derrumbe del último gran bastión social de las formas ascéticas de ver la vida y la historia. En el mejor de los casos podría decirse que la economía de mercado es neutral frente a la calidad del hedonismo que promueve. En síntesis el mensaje es “viva el placer, indiferenciado, aunque no haya placer sin imagen y sin lenguaje”.

La ética ascética de Kant permitía una gran libertad de pensamiento (y de expresión) pero lo hacía con una restricción, sintetizada en el mandato de Federico II:

“Razonad, razonad todo lo que queráis, pero obedeced”. Ahora el precepto eje de la formación en muchos hogares y en algunas instituciones educativas y en muchos otros contextos parecería ser: “Buscad el placer como queráis, pero mantened una buena comunicación (y, por lo tanto, respetad las condiciones las reglas que hacen posible y fértil la comunicación)”. El hedonismo silvestre contemporáneo permea radicalmente el uso del tiempo libre, pone en crisis las pautas tradicionales de crianza y de relación familiar, está presente en muchos grupos de amigos, y empieza a afectar los espacios educativos y laborales. La búsqueda desesperada de placer tal vez se ilustra de manera extrema en el consumo de droga. Y los peligros que rodean esa búsqueda se manifiestan en el drama de la adicción.

El *hedonismo filosófico* es la corriente de pensamiento que identifica el bien con el placer. Según Epicuro, en la búsqueda del placer estaba el fundamento de la vida ética. El placer debía ser buscado por la única razón de ser placer, como el único fin soberano al que todos los demás fines se subordinan.

Para los epicúreos, placeres tan importantes como el de la filosofía estaban emparentados (y no contrapuestos) con el “placer del vientre”, “principio y raíz de todo bien” (Salem, 1989: 95). Sin embargo, estos eran reconocidos como saciables y más bien se señalaba como insaciable “la opinión falsa sobre la infinita avidez del vientre” (Epicuro, 1962: 77). Además, de los placeres del vientre podían nacer recuerdos placenteros cuya existencia contribuía a probar el carácter no necesariamente corporal del placer (Salem, 1989: 44).

Perseguir el placer era para los hedonistas escuchar la voz de la naturaleza. El placer era más que ausencia de dolor. Solo por torpeza, por un hedonismo mal entendido,

se podía extremar la búsqueda de un placer inmediato de corta duración y con secuelas posteriores de displacer. De la misma manera, eran deseos contrarios al placer los que se salían de ciertos límites. El sabio debía mantenerse dentro de un margen de seguridad entre el bien máximo alcanzable y el bien mínimo requerido por su supervivencia. Ni abstinencia ni ayuno prolongado, pero tampoco pasión ilimitada. Epicuro pudo por ello formular o hacer suya una recomendación clásica: “Cómo volverse rico: no aumentando los bienes sino reduciendo las necesidades”.

¿Podría ser hoy en día el hedonismo una opción moral defendible? ¿Sería posible por ejemplo un hedonismo calificado que satisfaga el imperativo categórico de Kant o su reformulación en el marco de la ética discursiva de Habermas?⁴ La respuesta (Castaño, 1993) es afirmativa,

⁴ En la tradición filosófica alemana se encuentran autores que defienden con ahínco la posibilidad de una fundamentación racional de la moral. No en el sentido de una deducción racional de las normas morales, que siguen teniendo un punto de apoyo importante en la tradición y que se ven enriquecidas por el contacto entre diversas culturas y la experiencia estética. Sí en el sentido de que puede estipularse una regla de orden superior, una meta-regla, que debería poder satisfacer las normas que cada individuo en uso de su mayoría de edad se fije. Kant llega a la conclusión de que para ser moral desde un punto de vista puramente racional basta con satisfacer el imperativo categórico “nunca veas en el otro ser humano únicamente un medio, ve en él también un fin en sí”. Otra formulación del mismo imperativo que propone el propio Kant es conducirse siempre según máximas (reglas que uno se fija) tales que uno pueda querer que los demás se rijan por ellas. Habermas (1985, 1987 y 1991) modifica esta regla: hay que seguir reglas o pautas que uno crea sinceramente que podría sustentar y defender exitosamente con argumentos ante los afectados por el hecho de que uno siga esas reglas o pautas.

pero muestra al mismo tiempo que un hedonismo que pudiera satisfacer esos imperativos sería muy exigente. El que cada decisión se gobierne por la búsqueda del placer sería moralmente defendible, siempre y cuando –en bien del placer mismo– la correspondiente acción se inserte al mismo tiempo armónicamente en tres planos distintos: el de las consecuencias prácticas en el mundo objetivo, el de la red de relaciones intersubjetivas en la cual la persona está inmersa y el de su propia historia. Se mostró además que lo placentero está profundamente afectado por el hecho de que el deseo es constituido y transformado por la mediación del lenguaje.

En la inevitable conexión del deseo humano con el lenguaje está la base de la posibilidad de transformar el hedonismo silvestre en un *hedonismo calificado* (una orientación hacia lo placentero que sin necesidad de apoyarse explícitamente en teoría o doctrina alguna, guardaría en su actitud y comportamiento un cuidado por las consecuencias objetivas, subjetivas e interpersonales). El hedonista más silvestre puede reconocer que vivimos ante todo en un mundo de signos y palabras donde expresar un deseo es satisfacerlo o transformarlo.

El hedonismo calificado es un hedonismo estético y este es susceptible de extenderse en una actitud global ante la vida, donde lo esencial es cuidar el ámbito humano, la morada, el plexo de vínculos humanos y tradiciones que envuelve la vida cotidiana de cada cual. Significa el privilegio –como fuente de placer– de la armonía interna y externa. Llama a cuidar la forma y el fondo. En muchos campos (relacionados con las artes del diseño y de la edición) el reconocimiento intelectual de la estructura puede verse facilitado por el culto hedonista de la forma.

El hedonismo calificado puede llevar a la persona a interpretar cualquier sensación de displacer como síntoma

de algo interno o externo que merece ser tenido en cuenta. En el límite, cabe pensar que observar e interpretar el mundo interno podría servir de apoyo sistemático a una evaluación indirecta del plexo de relaciones personales externas.

La universidad se hace más hedonista cuando busca hacer más placentero y gratificante el trabajo universitario, al aumentar la flexibilidad curricular, al mejorar ciertos aspectos de su infraestructura y su estética espacial, al privilegiar formas de regulación basadas en la comunicación intensa y la interpretación.

En la medida en que la universidad posibilita una reflexión mayor sobre la mediación del lenguaje y facilita una mejor previsión de consecuencias en distintos planos, ella puede convertirse en un dispositivo crucial para una transición consciente del hedonismo silvestre al hedonismo calificado. La mutación pragmática, cualificada por la intervención de la universidad, puede facilitar una asimilación crítica y responsable de la mutación hedonista.

Una universidad más sensible a lo local

En el futuro la universidad en Colombia tendrá mayor disposición para reconocer y responder a dinámicas locales, nacionales o regionales, y a rasgos culturales propios de su medio. La universidad tiene que considerar tanto los procesos como las características locales porque hacen parte crucial del entorno con respecto al cual ella podría pretender volverse cada vez más pertinente.

En Colombia, en este momento parece relevante considerar (I) la diversidad de las dinámicas locales, (II) la pluralidad en las maneras de asumir el espacio y el tiempo y (III) la compleja relación existente en Colombia entre ley, moral y cultura.

A la diversidad de las dinámicas locales

Es necesario adaptar la oferta de conocimientos a las necesidades actuales (y futuras probables) del desarrollo local o sectorial para poder ir más allá del reconocimiento de la creciente importancia económica y social de procesos y productos intensivos en conocimiento y sobre el papel del conocimiento y de la formación académica rigurosa en el aumento de la productividad, en la reconstrucción permanente de las ventajas competitivas y en la diversificación de las fuentes de trabajo y empleo.

Para entrar en diálogo fértil con lo que vive o acontece en su entorno, la Universidad colombiana y quienes se forman en ella deben saber reconocer la diversidad social y cultural del país y la heterogeneidad de las dinámicas que transforman la realidad colombiana. Esta sensibilidad, además de ser compatible con el ambiente post-constitucional y con el entusiasmo post-moderno con “lo otro”, es una condición para que la universidad sea pertinente. Pero no basta para dar respuesta a dinámicas locales. Esto implica una universidad más diversificada y sobre todo más flexible, más capaz de comprometerse ágilmente con las dinámicas locales. Esta receptividad a problemas locales supone la consolidación de redes de interlocución que atraviesen las barreras que rodean a las universidades.

La libertad, la autonomía y la función crítica propias de la universidad pueden proyectarse mejor –con más pertinencia– en la sociedad, si existe sensibilidad hacia lo que acontece localmente y si esa sensibilidad se expresa en conocimiento y acción.

El privilegio del espacio sobre el tiempo y ciertas maneras de asumirlos

En Colombia, en muchos contextos el espacio parece seguir siendo más importante que el tiempo. Para Hegel, Latinoamérica era geografía pero aún no era historia. Darle más importancia a la territorialidad que a la temporalidad sigue siendo una característica cultural ampliamente difundida.

El predominio del espacio sobre el tiempo se manifiesta en las identidades y en los conflictos. Está presente en las maneras de ubicar personas, cosas o hechos: la fecha o la época de nacimiento importa menos que de dónde se es oriundo. Los conflictos son territoriales: con mucha frecuencia, miembros de la sociedad –calificados o no– se disputan espacios y no agendas. Ello tiene graves consecuencias: en particular, debilita la posible fertilidad del conflicto porque lo condena a ser un juego de suma cero (si alguien gana territorio, otro tiene que perderlo o cederlo).

Nuestra temporalidad está muy centrada en el presente. Nuestro conocimiento del pasado y nuestra previsión del futuro son con frecuencia de poca profundidad. El pasado remoto o el largo plazo se perciben muy vagamente y no se valoran. Sin embargo, aún nuestro privilegio del presente es peculiar: más que un aprecio profundo por el instante que vivimos nos importan los tiempos vecinos, los que están cerca: el que acaba de pensar y el que se acerca. La consideración detallada del largo plazo o la concentración radical en la actividad presente parecen ser extremos que evitamos.

Irónicamente, la falta de profundidad en nuestra visión del futuro podría tener explicaciones en nuestro pasado y la falta de profundidad en nuestra visión del

pasado, la pasmosa amnesia contemporánea, las tendría en el presente. Para los andoques, una comunidad de la amazonia colombiana, en varios contextos la metáfora espacial para considerar el orden temporal es la inversa de la occidental: el pasado está al frente, el futuro está atrás. Los medios de comunicación masivos, al igual que las dos mutaciones culturales consideradas, pragmatismo y hedonismo, hace poco relevante el pasado y lo despojan de su poder tradicional.

Similarmente, en la relación con el espacio predomina lo cercano, siendo percibido lo lejano como algo relativamente borroso que en cierto sentido pertenece a un tiempo distinto. Esto hace aún más difícil una orientación coherente hacia el largo plazo y excluye en particular la coordinación de esfuerzos que tienen lugar en tiempos y espacios distintos.

En algunas de las lenguas indígenas que sobreviven en el territorio colombiano, el tiempo verbal empleado para describir lo que sucede lejos es uno y es distinto de los tiempos empleados para lo que sucede en una esfera de relativa proximidad territorial. En cambio la globalización de la economía y los medios de comunicación nos colocan en el ámbito de la simultaneidad global.

Es probable que algunos de estos rasgos provengan de la cultura de los medios audiovisuales o sean exacerbados por ella. Es también posible que se encuentren emparentados con huellas profundas de las culturas precolombinas. Estas dos fuentes de esquemas culturales actúan a veces en la misma dirección en contra de ciertas estructuras básicas de la modernidad.

Algunas de nuestras especificidades culturales podrían llegar a convertirse en fuentes de ventaja competitiva. En muchas de las lenguas precolombinas es más complejo decir

“mañana vendré” que decir “mañana tal vez venga”. En algunas de ellas solo puede emplearse el futuro imperfecto hablando de personas no presentes en la conversación, de personas que tienen el atributo de “tener fuerza”. Este tipo de reconocimiento del no dominio pleno del propio futuro es extraño frente al ordenamiento del tiempo propio de la modernidad. Sin embargo, puede tener un valor cognitivo importante en épocas y en contextos en los cuales existe mucha incertidumbre y se requieren tanto flexibilidad para enfrentar oportunidades y retos imprevistos, como apertura a la pluralidad de rumbos posibles.

La universidad puede explorar cómo estos modos de vivir el tiempo y el espacio –que pueden estar presentes en su interior– se relacionan con las tradiciones culturales presentes en el país. Al examinar las consecuencias generales, las limitaciones y las eventuales potencialidades de esas idiosincrasias, la universidad puede ayudarle a la sociedad a escoger dónde es pertinente promover un espacio y un tiempo más modernos y dónde tiene sentido tal vez defender la coexistencia consciente y consecuente de diversas formas de relación con el espacio y el tiempo. La misma universidad puede ayudar a aprender a reconocer contextos en los cuales primen relaciones modernas con el tiempo y con el espacio. Al fin y al cabo, para la pertinencia son muy importantes el cuándo y el dónde.

El divorcio entre ley, moral y cultura

Una clara característica de la sociedad colombiana contemporánea es un alto grado de divorcio entre ley, moral y cultura. En un sentido lato de cultura, puede considerarse que la moral y la ley hacen parte de la cultura. Sin embargo, existe una *regulación cultural* del comportamiento, de la acción y de la palabra, que actúa eficazmente más allá de

la autoregulación moral y de la regulación jurídica. Ello ayuda a comprender cómo lo social tiene una vida propia que desborda la del individuo y la del Estado. En todo este punto del trabajo usaré la expresión “cultura” en el sentido de esa regulación cultural.

En la sociedad democrática ideal, de un modo ilustrable por algunas épocas en la vida de algunas sociedades industrializadas estables, los tres sistemas de regulación del comportamiento mencionados –ley, moral y cultura– tienden a ser congruentes en el sentido que se explica a continuación. Todos los comportamientos moralmente válidos a la luz del juicio moral individual suelen ser culturalmente aceptados (no sucede necesariamente lo contrario: existen comportamientos culturalmente aceptados que algunos individuos se abstienen de realizar por consideraciones morales). A su vez lo culturalmente permitido cabe dentro de lo legalmente permitido (aquí tampoco sucede lo inverso: hay comportamientos jurídicamente permitidos pero culturalmente rechazados). En esas sociedades la cultura simplemente exige más que la ley y la moral más que la cultura. He llamado “divorcio entre ley, moral y cultura” la ausencia de esta congruencia (Mockus, 1994).

La falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual. En Colombia, los siglos XIX y XX pueden ser vistos como siglos de lucha infructuosa para conciliar cultura y ley aceptando su autonomía.

El ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que definen el monopolio estatal del uso legítimo de

ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables.

Otras naciones, otros continentes, Europa misma, han atravesado situaciones de crisis generadas por el divorcio entre ley, moral y cultura. En general fueron los Estados nacionales los que lograron instaurar un cierto orden privilegiando lo legal, y fue desde la ley –por supuesto con cierto apoyo desde la moral y la cultura y, más específicamente, desde la religión y la ideología– desde donde se logró un alto nivel de congruencia entre ley, moral y cultura. Con base en las tesis de Germán Arciniegas, debería aceptarse que América se nutrió profundamente de todo lo excluido en el proceso europeo de armonización entre ley y cultura.

La economía de mercado y la democracia, como hoy las conocemos, requieren una autonomía marcada entre los tres sistemas reguladores: ley, moral y cultura. Por ejemplo, la dinámica del mercado al crear y posicionar ciertos productos y servicios, o al renovar los procesos de organización del trabajo, estimula y aprovecha ciertos desfases entre las reglas jurídicas y las reglas culturales. Formas de vida culturalmente cerradas entran fácilmente en conflicto con la permanente necesidad, propia de la economía de mercado, de renovar hábitos y creencias. Al mismo tiempo, la economía de mercado posibilita un flujo incomparable de intercambios y de esfuerzos innovativos que afectan hoy en día cualquier tradición cultural. Por otra parte, solo un manejo explícito de la posibilidad de que lo moral y racionalmente conveniente no coincida con lo culturalmente aceptado posibilita el tipo de proceso

abierto de cambio deliberado del orden legal sin el cual no hay democracia. La posibilidad de una voz disonante, de un discurso crítico moralmente inspirado, está en el núcleo de la tradición democrática. Es propia de la democracia la construcción de reglas comunes acatadas por personas moralmente diferenciadas pertenecientes a diversas tradiciones culturales. El pluralismo cultural y moral se convierten en viables gracias a lo que hemos llamado congruencia entre ley, cultura y moral.

La cultura es ante todo tradición. Sin embargo, hoy en día la evolución cada vez más integrada de la cultura y de la economía es la responsable de que la regulación cultural dependa crecientemente de factores en parte ajenos a la tradición. Lo culturalmente válido cambia en buena parte por el peso y el dinamismo específicos de los procesos sistemáticos de creación y reproducción de la cultura y de la influencia que cobran educadores e intelectuales vinculados a esos procesos. Lo culturalmente válido se modifica también por efecto del cambio técnico y de las presiones directas e indirectas que sobre las reglas culturales ejerce la expansión de la economía de mercado.

Las tensiones entre la ley, la cultura y la reflexión académica contribuyeron originariamente a la aparición del intelectual y su especialidad más característica: la indagación moral. En efecto, puede pensarse que la reflexión moral surgió como tarea independiente, valorada en sí y orientada según sus propios criterios, con Sócrates.⁵ Los

⁵ En Sócrates, la conjunción entre la decisión de mantener la obediencia a las leyes de su ciudad y la opción radical por seguir la indagación moral conduce al suicidio. Él, como ciudadano que todo le debe a Atenas, se pliega a la decisión del jurado que lo juzga, no acepta la posibilidad de huir, ni la posibilidad de que los guardianes

intelectuales destacaron la posibilidad de actuar en busca de la rectitud moral incluso cuando ello implicaba una ruptura con las costumbres, como lo hicieron patentemente los filósofos cínicos. El intelectual puede ayudar a comprender y a que se asuma la creciente diferenciación entre los tres sistemas reguladores del comportamiento. Tal vez se necesitan competencias como las que desarrolla el intelectual, para coordinar entre sí esos sistemas y pa-

sean sobornados, ni siquiera acepta decir que no volvería a tomar distancia de las leyes. Sócrates es plenamente consecuente con su obediencia a lo legal, pero también es consistente con su punto de vista moral. En el *Critón*, el diálogo de Platón en donde se reproduce de manera seguramente literaturizada esta situación, dice Sócrates cuando le proponen huir:

No por primera vez ahora sino de siempre he sido de tal condición que a ningún otro impulso he cedido sino a la razón, aquella razón que en mis reflexiones se me aparece como la mejor; no puedo rechazar ahora los razonamientos que en otro tiempo profesaba, solo porque me haya sobrevenido esta adversidad. Me siguen pareciendo, por así decirlo, iguales y honro y venero los mismos que antes (46b).

En Sócrates aparece así la consistencia moral como una exigencia fundamental del intelectual. Esta consistencia no se basa en una vida interior separada del mundo externo ni está separada del conocimiento de este, como sucederá a partir de San Agustín y la universidad medieval. Sin embargo, esa consistencia sí entra en claras relaciones de autonomía y de articulación pensada con el acatamiento a la ley y a los procedimientos jurídicos. En efecto, la prevalencia de la consistencia moral no lleva a Sócrates a desconocer la ley en cuanto a las consecuencias que prevé para su caso. Por el contrario acepta el castigo serenamente porque habiendo sido para él moralmente imposible obedecerla –lo que hubiera significado dejar de investigar– no le fue posible convencer honradamente ni al legislador ni al juez de que había actuado justamente. No puede obedecer la prohibición de filosofar pero paga el precio de la desobediencia porque no pagarlo sería romper su coherencia.

ra facilitar la toma de decisiones específicas en caso de conflicto entre los tres sistemas.

La universidad puede responder al divorcio entre ley, moral y cultura de diversas maneras: atrayendo intelectuales y buscando que estos influyan en la formación de profesionales y científicos; permitiendo una reflexión sobre la ley y un estudio de la regulación cultural; y favoreciendo el desarrollo moral de los individuos.⁶

La estabilidad y el dinamismo de la sociedad colombiana dependen altamente del alto poder que en ella tiene una regulación cultural que a veces no encaja dentro de la ley y lleva a las personas a actuar en contra de su convicción moral. Si la sociedad colombiana se regula ante todo culturalmente, le corresponde a la universidad colombiana estar atenta a cualquier aumento de la capacidad de modificación deliberada de la cultura. Por ejemplo, un buen uso de esa capacidad –promovido por la universidad dentro de ella o fuera de ella– podría generar alternativas a la violencia. Así, enseñar a educar por mano propia podría ser una opción válida frente a la justicia por mano propia. Aquí la noción misma de justicia debería cederle algo de terreno a la noción más circunstancial de pertinencia. Por ejemplo, una lección a destiempo puede ser impropcedente o contraproducente.

⁶ Cierta grado de divorcio entre moral y cultura o entre moral y ley puede dejar de ser un simple obstáculo para el desarrollo moral y la integración cultural y convertirse en base para una moralidad desarrollada (como las etapas 5 y 6 descritas por Kohlberg). La universidad puede y tal vez debe promover el acceso a los más altos estadios de desarrollo moral, donde la libre adhesión a los derechos humanos fundamentales y a las bases éticas de ciertas pautas de procedimiento y la diferenciación entre principios y normas específicas permiten enfrentar el vértigo de la transvaloración permanente.

Por otra parte, parece claro después de lo argumentado que las contribuciones de la universidad al cambio de prácticas pueden y deben tomar caminos distintos según el grado en que pueda confiarse en el uso de las disposiciones jurídicas, en la apelación a la conciencia individual o en un cambio cultural.

Una universidad más capaz de vincular, con pertinencia, lo local con lo global

La universidad aporta a la sociedad conocimiento y conocedores. Si deja de aportar conocedores deja de ser universidad. Si no aporta conocimiento pertinente podría formar conocedores incapaces de apropiarse conocimiento de manera suficientemente creativa y relevante. La universidad tiene que ser un lugar de *apropiación de conocimiento universal* y de *creación de conocimiento pertinente*. Si se quieren pertinencia e impacto con sentido en un mundo crecientemente internacionalizado, deben darse ambos procesos. Esto es lo que se entendería por un proceso de recontextualización conscientemente asumido.

Como consecuencia de los cambios globales y de su innegable impacto local, los procesos locales productivos, institucionales y culturales estarán cada vez más insertos en la dinámica mundial. La universidad colombiana debe obedecer a dos imperativos: lograr un mayor entronque con la dinámica global y ser más sensible a lo local. La solución no está en atender en algunos momentos o en algunos campos lo universal para atender en otros momentos o en otros campos lo local. Por el contrario, lo decisivo es el vínculo oportuno y fértil entre esfuerzos de un tipo y de otro.

Una articulación más adecuada entre lo local y lo global se logrará principalmente si (1) la universidad asume su

contribución al proceso de circulación de conocimientos como recontextualizadora consciente; (II) si aprovecha la pluralidad pedagógica para promover una selección más cuidadosa de las pedagogías y (III) si facilita el crecimiento del número y de la importancia de los universitarios que puedan reconocerse como facilitadores o como lo que más adelante llamo anfibios culturales.

Recontextualizadora consciente

En general, la educación es estudiada y discutida desde puntos de vista que hacen recaer la atención sobre los individuos y su destino escolar. Conviene introducir un punto de vista complementario: la educación como proceso social que fundamentalmente permite el flujo de conocimientos. La preocupación central sería la de buscar al máximo que a cada lugar llegue oportunamente el conocimiento pertinente.

La “recontextualización” es el proceso de selección, jerarquización y adaptación de conocimiento proveniente de un contexto y destinado a otro, mediante el cual ese conocimiento es reelaborado para darle sentido o utilidad en el contexto de destino (Bernstein, 1990b). La educación es inevitablemente recontextualización pero usualmente es una recontextualización poco consciente que limita su capacidad para buscar la pertinencia.

En términos de Bernstein, la contribución de la educación a la reproducción cultural se da mediante una serie de procesos de recontextualización: la comunidad nacional de investigadores selecciona y pone a circular en un país una pequeña fracción del conocimiento disponible en el mundo. Otros educadores que trabajan en otras universidades o en otros niveles educativos, escogen a su vez, fragmentos dentro de lo anteriormente recontextualizado.

Normalmente en el proceso de recontextualización se da una serie de eslabones con grandes distorsiones. Por ejemplo, lo que del conocimiento contemporáneo llega a la educación primaria tiene muy poco que ver con lo que se conoce en el campo científico. Sin embargo, hasta los Premios Nobel aprenden sus primeras letras con personas que, aunque han tenido acceso a una versión que podría parecer radicalmente empobrecida por sucesivas recontextualizaciones, facilitan de todas maneras, por la calidad contextual de su conocimiento y su motivación, el acceso del alumno al siguiente eslabón. La recontextualización no solo se da a través de la academia y los académicos; se da también a través de la familia, de las comunidades religiosas, de las agencias especializadas del Estado y del mercado (industria editorial, etc.).

El principio básico que ha orientado la recontextualización del conocimiento en las universidades puede estar cambiando (Bernstein, 1990b). De la construcción de coherencia interna y externa a partir del privilegio del *trivium* que llega hasta nuestros días, de un proceso de iniciación centrado en en lenguaje (que aplaza el conocimiento del mundo y el uso práctico del conocimiento), se podría estar pasando a un proceso gobernado por el mercado.

En un contexto como el que puede preverse para Colombia en el próximo futuro, la mejor estrategia para mejorar la pertinencia del conocimiento no es dejar simplemente que esa circulación se gobierne por las reglas del mercado; es más bien buscar y promover conscientemente la pertinencia en cada proceso de circulación del conocimiento. Aunque el mercado puede castigar la no pertinencia, se demora en hacerlo. En el contexto de las mutaciones culturales descritas –pragmatismo y hedonismo– lo que podría competir concretamente con una recontextualización gobernada

por el mercado sería una recontextualización congruente con una de las grandes mutaciones estudiadas: una *recontextualización pragmática calificada* que lleve a escoger, jerarquizar y adecuar conocimiento previendo al máximo usos y consecuencias y reconociendo que en muchos casos un aporte más allá de lo imprescindible puede desordenar o congestionar estérilmente los procesos comunicativos y cognitivos. Uno de los posibles efectos benéficos del aumento de oferta educativa comercialmente orientada en el país es que desafía la oferta pública y la oferta privada académicamente orientadas a buscar reflexivamente altos niveles de pertinencia.

Por otra parte y cada vez más, cabe considerar y asumir conscientemente la *recontextualización de preguntas o de problemas*: en efecto, se ha mostrado que las redes que vinculan a investigadores con usuarios potenciales de la investigación no son exclusivamente las que se derivan de los procesos educativos. Precisamente en esas redes se produce de manera permanente un proceso similar al de la circulación selectiva de conocimientos pero en sentido inverso. Para pasar de un eslabón a otro en el proceso de recontextualización las preguntas se transforman. Conservan sin embargo cierta identidad: en muchos casos se acepta que el problema B del contexto 2 es el problema A en el contexto 1 con la esperanza de que resolver el problema A en el contexto 1 conduzca a resolver el problema B en el contexto 2. Este proceso puede ser igual o más importante que el de la recontextualización de conocimientos “río abajo” privilegiado en el punto anterior. De hecho “le sale al encuentro” de una manera que vale la pena desarrollar, pensando también en el papel que en la construcción y circulación selectiva de preguntas juegan los medios de comunicación.

En muchos procesos de asesoría y extensión, la universidad colombiana no solo no se da cuenta de que está

aportando a la circulación selectiva de conocimientos en nuestra sociedad sino que tiende a responder preguntas distintas de las que se hace el usuario, muchas veces sin explicarle por qué o contentándose con indicar ciertas relaciones sin demostrarle que la reformulación de la pregunta es pertinente y por lo tanto puede reconocerse en adelante como indispensable.

La heterogeneidad social y la diversidad cultural pueden introducir dificultades que hacen más interesantes los retos de esa circulación selectiva de conocimientos y preguntas.

Con más opciones pedagógicas

La diversidad cultural y el complejo escenario desatado por las mutaciones culturales planteadas hacen previsible el surgimiento de diversas opciones pedagógicas. Aunque en distintos ámbitos se prefieran distintas pedagogías, por un tiempo coexistirán pedagogías *extensivas* (que dedican mucho tiempo de manera poco eficaz a la interacción directa entre profesor y estudiante y poco tiempo a actividades complementarias e independientes) e *intensivas* (centradas en el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo del profesor sobre el trabajo del estudiante y mucho más eficientes en términos del aprovechamiento del tiempo compartido entre profesor y estudiante); *visibles* (tradicionales, basadas en un ordenamiento visible de tiempos y espacios, reglas y roles explícitos) e *invisibles* (presuntamente menos directivas, basadas en una comunicación intensificada); *ascéticas* (gobernadas por el autocontrol y una disciplina considerada valiosa por sí misma) y *hedonistas* (orientadas hacia el placer de comprender, de aprender y de relacionarse) (Mockus *et al.*, 1994). Aunque la mutación hedonista favorezca las pedagogías invisibles, es probable que el dinamismo

global de competencia nacional e internacional privilegie especialmente las instituciones con pedagogías intensivas. Las pedagogías intensivas se basarían en dos aspectos: una *delimitación fuerte y nítida de lo que es legítimo invocar y decir, y de las maneras de hacerlo, en relación con el reconocimiento de un contexto y una jerarquización muy fuerte de los contenidos*. El paso de pedagogías extensivas a pedagogías intensivas cambia la regla de reconocimiento de la autoridad académica: aumenta la importancia de la tradición escrita asociada al docente y de la capacidad para generar, en tiempos muy cortos, vínculos interpersonales asociados con la circulación rápida de conocimiento.

En las pedagogías invisibles, el proceso de socialización mediante el cual la generación adulta transmite a la generación joven su riqueza cultural se realiza a través de una sola regla implacablemente aplicada, “prohibido romper la comunicación”, y de una estrategia: la interpretación permanente. Comprender a una persona mejor de lo que ella misma se comprende permite, especialmente en el marco de una comunicación intensificada, orientarla mediante la interpretación.

Formadora de facilitadores y de anfibios culturales

Una figura privilegiada en el proyecto de la universidad futura es el “facilitador”, la persona altamente calificada que aporta sus competencias y su conocimiento para generar y llevar a cabo procesos de un modo en el cual sistemáticamente busca hacerse prescindible. Es la persona plenamente orientada a buscar el uso más consciente y eficiente del potencial social que representa su formación y capacidad. Su papel es crucial para conectar lo local con lo global, por ejemplo cuando promueve la expresión de necesidades, problemas y procesos locales en formas de conocimiento y comunicación

universal. En muchos casos, es decisivo su pudor para no interferir en los contenidos y simplemente ayudar a agenciar los procesos. El facilitador apoya los procesos aportando de manera oportuna y pertinente el mínimo necesario de elementos metodológicos.

Anfibio cultural es la persona capaz de desenvolverse bien en varios contextos culturales y capaz de enseñar y de aprender en ellos. Es decir, un recontextualizador preparado para actuar en un marco de alta diversidad cultural (Mockus, 1994). La noción de “anfibio cultural” encierra una radical desjerarquización de los diversos contextos culturales y supone una radical simetría entre diversas tradiciones. Implica no solo tolerancia sino interrelación activa entre tradiciones y corrientes que se toleran mutuamente. Encierra también una posición definida frente a la fragmentación: solo podemos entender, explicar, aprender o enseñar, fragmentos. Ante la imposibilidad de traducirlo todo y la enorme dificultad de traducir mucho, el anfibio cultural se ve conducido a escoger lo pertinente.

La diversidad cultural asumida plenamente debería llevar a una generalización de la actitud y del modo de ser del anfibio cultural. El anfibio cultural, al respetar “desde dentro” distintos sistemas de reglas culturales y al tener una alta capacidad de comunicación selectiva y adaptadora, contribuye a construir un mundo donde coexistan fértilmente diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales.

Conclusiones y algunas recomendaciones

La búsqueda de la pertinencia de sus aportes a la sociedad es la prioridad para la universidad colombiana. A continuación se presentan algunas conclusiones y posibles

recomendaciones para actuar en consecuencia con esa prioridad, en relación con (I) la formación universitaria, (II) la vida de las universidades, y (III) la sociedad colombiana y su universidad.

Concernientes a la formación universitaria

Del análisis realizado y de la puesta en relación de tendencias globales con idiosincrasias locales, pueden derivarse recomendaciones específicas para la orientación futura de la formación universitaria en Colombia:

1. Trabajar explícitamente sobre algunos ejemplos de “recontextualización” de conocimientos y de problemas.

2. Experimentar el poder de la combinación entre discusión racional, escritura y representación gráfica, y reorganización consciente de la acción.

3. Combatir el pragmatismo silvestre, calificándolo. Para ello, entrenar en un análisis amplio de consecuencias. Extender el horizonte temporal de la planeación de la acción y de la previsión racional de sus efectos.

4. Ampliar la conciencia del poder regulador de la cultura. Enseñar a reconocer consecuencias también en el plano de los significados.

5. Volver más coherentes, más elaboradas intelectual y estéticamente, las tendencias hedonistas. Enseñar a juzgar y valorar distintas formas de placer y reconocer la radical mediación del deseo y del placer por el lenguaje y la cultura. Enseñar a evaluar toda acción conducente a la gratificación en cuanto a sus efectos en el plano material, en el plano de los vínculos con las otras personas y en el plano de la propia subjetividad. Reconocer cómo hasta en la secuencia de caricias hay comunicación sujeta a exigencias de sentido, veracidad, sinceridad y rectitud.

6. Buscar que la libertad individual se acompañe de altas exigencias de integridad y del desarrollo de las capacidades necesarias para evaluar moralmente experiencias marcadas por la diversidad de opciones morales y culturales. Enfatizar la construcción y el desarrollo del proyecto propio de vida.

7. Reconocer la autonomía relativa de ley, moral y cultura como sistemas reguladores del comportamiento humano y abordar explícitamente los problemas derivados de su falta de congruencia. Asumir procesos de tensión frente al orden establecido, como oportunidad para experimentar las diferencias y las tensiones entre lo moralmente válido y lo institucionalmente aceptable.

8. Reconocer que una opción moral personal puede (y tal vez debe) ser compatible con el respeto a diversas tradiciones culturales. Promover una relación post-conventional con las costumbres y los ritos.

9. Promover la tolerancia, el conocimiento y el “respeto desde dentro” de diversas tradiciones. Entender la diversidad cultural como patrimonio esencial de la humanidad y de nuestra sociedad.

10. Aumentar la sensibilidad frente a la posible importancia de cosas que acontecen en otras partes. Explorar procesos que, como la investigación académica, son efectivos por la misma razón de que se desterritorializan y operan con cierta sincronía e interdependencia.

11. Generar una mejor conciencia de la ubicación temporal, por ejemplo mediante un uso selectivo de la historia y de la prospectiva. Enseñar a regular más cuidadosamente los usos del tiempo. Buscar siempre la fertilidad en la comunicación y en el conocimiento.

Concernientes a la vida de las universidades

La universidad no es, ni será, la única vía para la circulación de conocimiento académico. Tampoco es ni será la única institución que produce conocimiento. Pero lo específico de la universidad es que *articula estrechamente formación con investigación*. Y al vincular entre sí –como solo ella sabe hacerlo– procesos de generación de conocimiento con procesos de formación de personas, la universidad *logra enlazar procesos mundiales de creación y apropiación selectiva de saber con algunas de las dinámicas locales específicas de cada sociedad*. En el futuro cada vez será más clave la pertinencia con la cual logre ese enlace. Las instituciones y las comunidades tendrán que renunciar a muchas de sus rigideces para alcanzar la pertinencia.

Las universidades estarán obligadas a ofrecer conocimiento con una densidad y una intensidad muy alta. Será absurdo ir a la universidad, salvo para aprender a ritmos supremamente altos. Cada vez más el soporte del proceso es la interacción breve y fértil con personas portadoras de conocimientos relevantes y sustentados en investigación.

Tanto el sentido general de formación profesional como los límites y contenidos de cada profesión, oficio o disciplina, se ven y se verán continuamente redefinidos por efecto del conocimiento y del cambio técnico inducidos por la investigación. En este contexto, ninguna formación podrá pretenderse terminal y ninguna configuración de la universidad podrá considerarse definitiva.

En este marco serían legítimas acciones como las siguientes:

1. Actualizar la misión de cada universidad a la luz de las tendencias reconocidas en estas páginas.
2. Promover las pedagogías intensivas y reformar los planes de estudio dándole prioridad a la pertinencia.

3. Poner al servicio de la búsqueda de la pertinencia las decisiones organizativas y financieras de las universidades y, para ello lograr que los universitarios depongan en lo necesario sus intereses profesionales y gremiales inmediatos.

4. Prepararse para una acerba competencia generada por la creciente internacionalización de la educación superior.

5. Reconocer en la combinación entre discusión racional, medios de representación escrita y gráfica y acción sobre la acción, la base fundamental de la fuerza del conocimiento producido y difundido por las universidades, base que se verá cada vez más potenciada por los medios informáticos.

6. Comprender que la eficacia de los medios técnicos depende sustantivamente de la calidad de las redes humanas.

7. Acompañar los mecanismos formales de evaluación con un clima de evaluación permanente no formalizada.

8. Asumir la investigación como (I) una oportunidad de participar en el proceso mundial de enriquecimiento del saber; (II) una garantía de que al menos algunos de los docentes recontextualizadores pueden asimilar directamente resultados del avance del conocimiento; (III) un momento decisivo del proceso de recontextualización de conocimientos y (IV) un momento decisivo del proceso de recontextualización de preguntas y problemas.

Concernientes a la sociedad colombiana y a su universidad

El secreto de la pertinencia de los aportes de la universidad está tal vez en el cultivo de una comunicación selectiva

capaz de transformar adecuadamente conocimientos y problemas.

El país y su sistema educativo incorporarán las dos grandes mutaciones culturales en curso –pragmatismo y hedonismo– de una manera afectada por condiciones culturales nacionales como la diversidad cultural, la divergencia entre ley, moral y cultura, o cierto predominio de lo espacial y lo local. Lo que resulte de ahí depende en buena parte de la fuerza de la universidad colombiana.

La universidad futura será pragmática y, al menos en parte, hedonista. La posibilidad de que en Colombia el pragmatismo y el hedonismo sean “calificados” se juega, también al menos en parte, en la universidad. Con ello es posible que la universidad no termine convertida en una esclava acrítica y amorfa del mercado.

La reflexión y el cambio en la universidad pueden ayudar a orientar el cambio educativo en su conjunto. Por ejemplo, la fidelidad a la tradición académica, la capacidad de nutrirse selectivamente de aportes de la investigación y la búsqueda de pertinencia del conocimiento recontextualizado, pueden ayudar a clarificar lo que en otros niveles podría entenderse como “calidad educativa”.

La competitividad económica y la competitividad académica están ligadas de manera estrecha *pero no espontánea*: se trata de una interdependencia por construir. Por eso es necesario, entre otras cosas, buscar simultáneamente una mayor calidad en los procesos de recontextualización que tienen lugar en el sistema educativo, en el sistema productivo y en el sistema institucional.

La equidad en el acceso a la educación superior debe reinterpretarse en términos de la urgente necesidad de asegurar una mejor circulación social del conocimiento. Importa cuántos o quiénes acceden a la universidad. Pero

importa más cuánto y *en beneficio de* cuántos y de quiénes la formación universitaria logra ampliar la circulación pertinente de conocimiento.

Bibliografía

Bell, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Editorial.

Bernstein, B. (1983), “Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo”, en: *Lenguaje y sociedad*, Cali, Centro de Traducciones Universidad del Valle, pp. 251-307.

_____ (1985), “Clases y pedagogías: visibles e invisibles”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 75-103.

_____ (1990a), *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, Prodic-El Griot.

_____ (1990b), “Pensamientos sobre el trivium y el quadrivium: la religión y la organización del conocimiento, y la construcción del conoecedor”, [Manuscrito inédito].

Carrillo, C. (1991), “La interacción en la reconstrucción de legalidad y moralidad”, [Monografía de grado inédita], Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Castañó, M. (1993), “Hedonismo como opción moral”, [Monografía de grado inédita], Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Dewey, J. (1919), *La reconstrucción de la filosofía*, Madrid, Ediciones de la Lectura.

Epicuro (1962), “Máximas”, *Ideas y valores*, vol. IV, núm.14, pp. 60-81.

García, N. (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

Gouldner, A.W. (1980), *El futuro de los intelectuales*, Madrid, Alianza.

Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.

_____ (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus.

_____ (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, ICE-UAB.

Mills, W. (1968), *Sociología y pragmatismo*, Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.

Mockus, A. (1983), "Ciencia, técnica y tecnología", *Naturaleza*, núm. 3, pp. 39-46.

_____ (1984), "Universidad, contracultura y subversión", *Magazín Dominical El Espectador*, núm. 64, pp. 4-7.

_____ (1987a), "La misión de la universidad", *Memorias de eventos científicos colombianos*, núm. 58, pp. 53-103.

_____ (1987b), "Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo", *Memorias de eventos científicos colombianos*, núm. 58, pp. 133-186.

_____ (1988), *Representar y disponer*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

_____ (1990) "Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar? Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación", [Tercer seminario permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Memorias], Bogotá, ICFES, pp. 153-172.

_____ (1993), "La universidad del futuro", *Número*, núm. 1, pp. 40-44.

_____ (1994), "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura", *Análisis Político*, núm. 21.

_____ *et al.*, (1994), *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Platón (1957), *Critón*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

Peirce, C. S. (1974), *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ (1978), *Lecciones sobre el pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar.

Porter, M.E. (1991), *La ventaja competitiva de las naciones*, Buenos Aires, Vergara.

Salem, J. (1989), *Tel un dieu parmi les hommes. L'éthique d'Épicure* [Como un dios entre los hombres. La ética de Epicuro], París, Vrin.

