

INALTERA

Un espacio para el reencuentro con El Otro



El modelo pedagógico

Medellín, Colombia 2026



Publicación bimestral
www.inaltera.org

INALTERA

*Publicación del área de las
ciencias sociales y humanas*

Volume 4, Número 23, Julio Agosto, 2026
ISSN: 2981-3395
Medellín, Colombia
www.inaltera.org

INALTERA

Colectivo Inaltera

Diagramación y edición:

Colectivo INALTERA.

Cada trabajo expresa la opinión de su autor. La opinión de Inaltera se expone en Palabras del editor y en aquellas notas que así lo indiquen.

Vol. 4 / No.23, Julio - Agosto, 2026
Derechos © 2026 Inaltera.org ISSN: 2981-3395
Redacción: Proyecto Inaltera, Medellín Antioquia

www.inaltera.org Informes y suscripción: info@inaltera.org
Cubierta: Escena película Pink Floy The Wall, 1982. Foto www.cinetecamadrid.com



Palabras del Editor



Educar para pensar y decidir en común

Cuatro miradas sobre pedagogía, autonomía universitaria y democracia

¿Qué significa educar para la libertad? La pregunta atraviesa estos cuatro textos y los enlaza en una conversación que va del aula a la universidad y de allí a la vida democrática. En todos aparece una misma convicción: la educación no consiste solo en transmitir información ni en preparar para ocupar un lugar dentro de un orden ya establecido. También forma personas capaces de comprender su mundo, tomar posición y participar en las decisiones que afectan a otros.

Julián De Zubiría Samper propone una pedagogía dialogante que supera la falsa elección entre un maestro que lo decide todo y un estudiante dejado a su suerte. En el primer extremo, enseñar se reduce a transmitir contenidos y el alumno ocupa un lugar pasivo; en el segundo, se confía el proceso a los intereses espontáneos del estudiante y se debilita la orientación pedagógica. Para De Zubiría, aprender exige tanto la actividad de quien aprende como la mediación intencionada del docente, que acerca saberes, plantea retos y ayuda a avanzar desde lo que el estudiante ya puede hacer. El diálogo entre estudiante, docente y conocimiento no elimina las diferencias de función: las pone al servicio del desarrollo. Por eso, la meta no es acumular información, sino formar capacidades para comprender, valorar, relacionarse y actuar. Esta propuesta vuelve concreto el vínculo con la democracia: una educación que guía sin imponer y escucha sin desentenderse prepara para participar con criterio y responsabilidad.

Esa idea de formación encuentra un eco en Carlos Gaviria Díaz. En su reflexión sobre educar para la democracia, la autonomía es la expresión de la dignidad: nadie puede decidir por otra persona el sentido de su vida. Pero la libertad individual convive con la vida en común. Una democracia digna de ese nombre necesita ciudadanos que comprendan los asuntos públicos, se atrevan a pensar por cuenta propia y puedan deliberar sobre las reglas que comparten. Votar, por sí solo, no basta si las personas no tienen herramientas para entender aquello sobre lo que deciden.

El paso del ciudadano a la institución universitaria aparece en los textos de Jorge Gaviria Liévano y Sergio De Zubiría Samper. Gaviria Liévano presenta la autonomía universitaria como una libertad frente a presiones políticas, religiosas y económicas, y como una condición para que la universidad cumpla su tarea académica y social. De Zubiría, por su parte, lleva esa cuestión al terreno del debate público: discute la separación tajante entre

autonomía y democracia, y pregunta quiénes participan en las decisiones, qué idea de conocimiento las orienta y cómo se distribuye el poder dentro de la universidad. Su defensa del disenso recuerda que la autonomía también se pone a prueba cuando una comunidad revisa críticamente sus propias reglas.

Leídos en conjunto, estos artículos no ofrecen una fórmula única. Plantean, más bien, una tensión fértil: la educación requiere saberes y mediaciones, pero también participación; la autoridad puede orientar sin anular la voz ajena; la universidad necesita libertad académica y, al mismo tiempo, formas legítimas de deliberación y gobierno. La democracia no se enseña únicamente como un tema: se aprende en las relaciones, en las aulas y en las instituciones donde las personas pueden preguntar, argumentar y asumir responsabilidades.

La invitación de este conjunto es a mirar la educación como una práctica de autonomía compartida. ¿Qué tipo de escuela ayuda a formar ciudadanos libres? ¿Cómo proteger la universidad de poderes que buscan dirigirla sin cerrar el debate sobre su propio gobierno? Y, ante todo, ¿qué condiciones permiten que el conocimiento contribuya al bien común? Las páginas que siguen abren estas preguntas desde perspectivas distintas y complementarias. Su lectura puede ayudarnos a discutir no solo cómo educamos, sino también qué democracia queremos hacer posible.

Editor

Sumario

Hacia una Pedagogía Dialogante

Julián De Zubiría Samper

Pág. 8 – 23

Autonomía Universitaria: Principios filosóficos, políticos y jurídicos

Jorge Gaviria Liévano

Pág. 24 -33

Autonomía y Constituyentes: Un debate inaplazable

Sergio De Zubiría Samper

Pág. 34 - 45

¿Cómo educar para la Democracia?

Carlos Gaviria

Pág. 46- 53



*"El proceso dialogante y por niveles
deberá formar un individuo más autónomo
que tome decisiones sobre su proceso,
que cuente con mayores grados de
autoconciencia en torno a sus procesos
y que cualifique la planeación de sus
actividade."*

Julián De Zubiría, 2006

Hacia una Pedagogía Dialogante¹

Julián De Zubiría Samper²

INTRODUCCIÓN

Según la creativa expresión de Not (1983 y 1992), a lo largo de la historia de la educación sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido hetero estructurantes o auto estructurantes.

Los modelos hetero estructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistro centristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y presuponen que hay que recurrir a la enseñanza y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase.

Por el contrario, para los modelo auto estructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio desarrollo (Not, 1983) y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

Hacia un modelo pedagógico dialogante

Frente a los enfoques hetero estructurantes ampliamente dominantes

1 *Versión sintética del último capítulo del libro Los modelos Pedagógico. De Zubiría (2006). Ensayo publicado en el libro A refundar la escuela (2010), publicado en México y en Chile por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.*

2 *Miembro y fundador y Director desde 1991 de la Innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani, entidad en la que se creó y validó la Pedagogía Dialogante en Bogotá (Colombia).*



y generalizados a nivel mundial, han aparecido, desde inicios del siglo XX, enfoques auto estructurantes que intentan disputarle el terreno a la Escuela Tradicional. A comienzos del siglo XX adoptaron la forma de Escuelas Nuevas y Activas y a fines del mismo siglo asumieron el nombre de “enfoques constructivistas”. Pero ante ellos, muy seguramente tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e Inter estructurante (Not, 1983), que, reconociendo el papel activo del estudiante en el aprehendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica.

Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos hetero estructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprehendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos auto estructurantes. Sin embargo, la necesaria síntesis actual tendrá que discrepar del papel predominante que dichos enfoques centrados en el docente le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel tan pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprehendizaje.

Así mismo, una síntesis dialéctica tendría que reconocer en la Escuela Activa y en los enfoques constructivistas la validez que tiene el reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprehendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela; pero tiene que distanciarse de la sensible subvaloración que dichos enfoques realizan de la función y el papel de los mediadores en todo proceso de aprehendizaje, y de la minusvalía en la que siguen ubicando las dimensiones prácticas y afectivas en la educación.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e Inter estructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir



conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del *"sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa"* como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor. En consecuencia, hoy por hoy debería hablarse de cinco tipos de competencias: analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, prácticas, comunicativas y sociales. Las cinco dimensiones humanas conforman sistemas interrelacionados, pero relativamente autónomos (De Zubiría, et al, 2009). Su relativa autonomía se evidencia, en las diversas disincronías humanas alcanzadas entre cada una de las dimensiones, como mostró Terrassier (2002), y en que en su proceso evolutivo participen diversos medios, mediadores y contextos. De allí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el desarrollo de otra, como lo evidenciamos al conocer personas profundas, brillantes y agudas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional y con sensibles problemas para amar y expresar afecto a sus propias familias.

Pese al carácter relativamente autónomo de las dimensiones humanas, así mismo y de manera más compleja, hay que entender que entre cada una de ellas existen interdependencias. De este modo, se puede afirmar que cada uno de los sistemas establece interdependencias con los otros. De allí que también se conozca más lo amado y que se interactúe más con ello, y que existan elementos cognitivos en todo proceso valorativo y práxico, o elementos valorativos en todo proceso cognitivo, social y práxico.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos, comunicativos, sociales y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela Histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no puede comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas.

Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos, culturales y sociales. Por ello, es tan complejo ser creativo y por ello se parecen tanto nuestras representaciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y valorativas, nuestras ideas y nuestros juicios de valor.



El carácter social y cultural de todo proceso también puede comprenderse si se tiene en cuenta el seguimiento minucioso realizado por los enfoques histórico-culturales a los “niños criados por lobos” y las conclusiones que de estos estudios derivaron Merani y sus seguidores. Estos estudios mostraron el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1994 y De Zubiría, 2002), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura. Niños y jóvenes sin mediadores son “*privados culturales*” como los llamó Feuerstein, “*retrasados pedagógicos*” como los llamaría Merani o “*disminuidos culturales*” en términos de Not (Feuerstein, 1994; Merani, 1979 y Not, 1992). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de seres humanos, presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje, amor, valores y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura humana. Eran humanos física y naturalmente, más no culturalmente y ello impedía que culminaran adecuadamente su proceso de humanización.

Por ello podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

Existe una mutua apropiación entre el sujeto y la cultura (Baquero, 2001; Van der Verr y Valsiner). La cultura incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. Nuestras ideas, también nos gobiernan e inciden en nuestras relaciones con el mundo real y simbólico, dado que vemos el mundo con nuestras ideas y actitudes, ideas y actitudes que están demarcadas culturalmente. Dado lo anterior, es claro, que tal como pensaban Luria y Vigotsky, el dominio de estos medios culturales, también transforma nuestras propias mentes y nuestra relación con el mundo.

En consecuencia, las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas. De esta manera, las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción Inter estructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Lo cual les da a las verdades, siempre, un carácter relativo, histórico y contextual.

Para terminar esta síntesis de los principios epistemológicos de una propuesta pedagógica Dialogante, hay que hablar de una de las tesis esenciales de la



Teoría de la Modificabilidad Cognitiva sustentada por Reuven Feuerstein, a quien indudablemente hay que ubicar como uno de los recientes exponentes de los enfoques histórico-culturales³: la modificabilidad humana.

Reuven Feuerstein formula una teoría profundamente original de la inteligencia en la que se destaca su visión dinámica, relativista, optimista y contextual, y en la que adquiere un papel central la participación de los mediadores de la cultura, en tanto garantizan que efectivamente la plasticidad y flexibilidad del organismo conduzcan a un alto grado de modificabilidad, haciendo impredecible su desarrollo (Feuerstein, 1997).

En su acepción más genérica, la inteligencia es para Feuerstein (1993) la modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa; modificabilidad que es diferente entre individuos, entre culturas y entre situaciones, con lo cual formula una concepción profundamente relativista de la inteligencia. Lo único inmodificable será la capacidad de modificar, la opción permanente de cambiar el rumbo previsto.

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práxica, son mucho más altos de lo que se presuponía durante el siglo pasado. Es así como hemos podido realizar un seguimiento longitudinal durante cerca de dos décadas a más de mil niños y jóvenes; y dicho seguimiento, nos permite concluir que tanto los individuos que han recibido educación de muy alta calidad, como los que no la han recibido, modifican de manera sensible sus niveles de inteligencia analítica; y aunque varían en magnitudes significativas, ambos grupos lo hacen en sentidos diferentes. Cuando no se recibe educación de calidad, tres de cada cuatro jóvenes ven disminuir su inteligencia analítica y cuando reciben educación de calidad el 75% de los jóvenes o mantienen sus niveles intelectuales o los mejoran (De Zubiría, 2004). Estudios adelantados sobre inteligencia socioafectiva también ratifican que individuos que no reciban apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de interés, autonomía y pasión por el conocimiento, propia de edades tempranas y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de la inteligencia triárquica, medido este último mediante las pruebas de Sternberg TAT (García y Correa, 1998 y García y Sarmiento, 1999; De Zubiría y Galindo, 2000; en De Zubiría y otros, 2003).

En lo que podríamos discrepar de Feuerstein es en su excesivo optimismo pedagógico y en su confianza ilimitada en la modificabilidad, independiente de la edad o de las condiciones familiares en las que se desenvuelve el sujeto.

De un lado, porque es evidente que la modificabilidad humana se va

3 En ningún texto consultado aparece Feuerstein ubicado como uno de los teóricos de los Enfoques socioculturales



restringiendo seriamente con la edad; y de otro, porque la educación constituye exclusivamente uno de los agentes mediadores, pero a la par existen múltiples mediadores que podrían incluso marchar en direcciones contrarias a las realizadas por la educación formal e informal llevada a cabo. Están como mediadores, entre otros, las familias y los medios de comunicación y, como parece evidente, no necesariamente las mediaciones escolares marchan en la misma dirección a las mediaciones ejercidas por los medios de comunicación y por las familias. Ni siquiera, la mediación realizada por la escuela en un momento dado suele marchar en la misma dirección a las mediaciones realizadas por otros niveles o agentes del sistema educativo ese mismo momento.

Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante en los propósitos cognitivos

Adoptar un modelo dialogante exige cambios, no solo epistemológicos como los señalados en las páginas anteriores, sino que también obliga a transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

Ya dijimos que el propósito central de un trabajo dialogante debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la *"humanización del ser humano"* como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Y desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.

En consecuencia, la escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real. Como decía Vigotsky: *"El buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender"*; es decir, aquel que efectivamente "jalona" el desarrollo.

En una palabra: la educación se convierte en condición del desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores, como el lenguaje escrito, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación o la interpretación, entre otros. Solo contando con procesos educativos es posible resolver problemas que exijan pensamiento formal o clasificaciones mediante categorías abstractas.

Desde una perspectiva psicopedagógica, uno de los más creativos y sustanciales aportes de Vygotski, derivados de la reflexión anterior, será su



original teoría sobre la “Zona Próxima de Desarrollo”. Tesis esta que proviene de la interrelación establecida entre aprendizaje y desarrollo.

Como fue señalado en otros trabajos del autor (De Zubiría, 2002), para Piaget, el desarrollo y el aprendizaje son procesos que supuestamente se pueden diferenciar espacial y temporalmente. El aprendizaje aparecía así para este autor siguiendo siempre al desarrollo. La escuela, en consecuencia, debería adecuarse al nivel de desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; adaptarse a las capacidades psicológicas de sus alumnos. Esta postura piagetana representa una ruptura radical con el modelo instruccional hetero estructurante que le definía a la escuela la función de reiterar mecánicamente los saberes y conocimientos específicos elaborados por fuera de ella y generó una crucial pregunta pedagógica en el último medio siglo relativa a la conveniencia o no de abordar determinados contenidos en la escuela en un momento determinado del desarrollo del individuo⁴.

Para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados (Vigotsky, 1979). De esta manera, el aprendizaje debe cumplir un papel central en el desarrollo del individuo. Desde que inició sus investigaciones con los campesinos siberianos, una de sus preocupaciones centrales fue la de alcanzar el desarrollo del pensamiento abstracto a edades menores. Esta interdependencia entre aprendizaje y desarrollo desde el punto de vista pedagógico implica “...una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño”. La escuela pierde así el carácter pasivo que ha cumplido en el desarrollo infantil y puede y debe contribuir al desarrollo del escolar.

En consecuencia, los propósitos a trabajar en la escuela deben - si se me permite la tautología - garantizar la “humanización del hombre”; y deben estar contextualizados a las condiciones actuales del desarrollo individuales y sociales. Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los enfoques auto estructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque hetero estructurante. Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la zona de desarrollo potencial.

4 Debe llamarse la atención en el sentido de tener en cuenta que esta posición facilitó la absorción de las corrientes pedagógicas piagetanas por parte del activismo, como señalamos con anterioridad.



Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en los propósitos valorativos

Como hemos pretendido mostrarlo, un Modelo pedagógico Dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje, exigiendo además propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico, lo que obliga a la escuela a definir propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal (Garnerd, 1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela incluya entre sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes y que dote de competencias afectivas a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás. Años atrás, Kohlberg insistió en que no era necesaria una escuela que enseñara a los estudiantes las conductas y actitudes que reflejaran los valores tradicionales de su sociedad o que les enseñara ciertas técnicas que les permitieran vivir de manera más eficaz como miembros de la sociedad. Para Kohlberg la escuela debería promover el desarrollo moral de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanecieran en el tiempo y nos condujeran a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (Kohlberg y otros, 2002). Lo propuesto por él sigue hoy vigente. Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje.

Para conseguir estos objetivos, hay que involucrar a las escuelas en el propósito de cualificar las competencias éticas de sus estudiantes (Andrade, en prensa), mejorando con ello el conocimiento de sí mismos y de los otros; cualificando la lectura de los gestos y actitudes externas y de las propias, orientando el manejo de nuestras propias emociones y de las de los demás. Al fin de cuentas somos hombres, no solo porque pensamos, sino también porque amamos y porque actuamos como seres culturales.

La escuela actual debe formar seres humanos transparentes en sus emociones y en sus sentimientos intelectuales; *"hombres y mujeres del Renacimiento"*, como los denomina el amigo y colega Gerardo Andrade (Andrade, en prensa). Hombres que cultiven no sólo la razón sino también el sentimiento, que desarrollen intereses por las artes, el cine, la literatura, así como por la ciencia y la filosofía; que se acerquen a tanto a la práctica, como a la comprensión y sensibilización ante la ciencia, el deporte y el arte. Hombres y mujeres que experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad; que sientan que es necesaria una radical transformación



de las relaciones entre los seres humanos. Hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismos y hacia los demás.

La formación valorativa implica una dimensión cognitiva, una socioafectiva y otra práxica (De Zubiría, X. y otros, 2004). La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales.

Según lo anterior, paralelamente a la comprensión cognitiva, es necesario desarrollar la comprensión afectiva: la comprensión humana que es por definición intersubjetiva. Esto implica un conocimiento y una comprensión de los sujetos y de sus interrelaciones. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo. En este sentido, la explicación es insuficiente para la comprensión humana. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Andrade, 2006). Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial, la comprensión de los sujetos.

En consecuencia, debemos expresar nuestra seria preocupación por las posturas dicotómicas y sectarias que han tomado tanta fuerza en épocas recientes. No solo se plantea equivocadamente el dilema de si debemos concentrarnos en lo cognitivo o lo valorativo - dilema que pretendemos haber argumentado que es claramente falso -, sino que también ha comenzado a hablarse con relativa fuerza de si debemos hacer evaluaciones sumativas o formativas, calificar de manera cualitativa o cuantitativa, evaluaciones centradas en el proceso o en el resultado, para mencionar tan solo algunas de las posturas dicotómicas señaladas recientemente en torno a la evaluación. Dichas reflexiones representan un claro retroceso pedagógico y solo podrían explicarse desde posturas muy distantes de la complejidad y la dialéctica.

El ser humano es al mismo tiempo racional, emocional, cognitivo, afectivo, científico, poeta, delirante, loco y coherente. Es así como el mismo ser humano que llegó a la luna y ha explorado el espacio más distante, ha sido incapaz de resolver el problema del hambre en la tierra y sigue bombardeando la miseria, incluso en la misma zona que según los estudios actuales sirvió de cuna a la civilización humana, la que produjo los inventos más grandes hasta hoy conocidos a la raza humana: la rueda y la escritura. El mismo ser que se



autopercibe como tan racional, equilibrado y profundo termina actuando como un infante profundamente inmaduro ante un conflicto con un hermano, un colega o un hijo. Tal como sostiene Morin (1999), el ser humano es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador.

Por lo anterior, tenía profunda razón Wallon cuando clamaba por una educación que liberara al ser humano y que entendiera que el fin último de toda educación debería ser la de formar un ser más libre para pensar, sentir y actuar. En sus propias palabras y formulando el lineamiento para la educación en la Francia de la postguerra, afirmó:

Queremos desarrollar en todos un alto grado de conciencia moral e intelectual, de tal firma que cada uno pueda elegir lo mejor posible sus opiniones, su manera de vivir, de pensar, de comportarse. Queremos respetar ante toda la independencia del hombre, queremos que cada individuo se responsabilice de lo que cree y de lo que hace (Wallon, 1987).

Edgar Morin lo expresa de manera similar en uno de sus últimos escritos. Este texto sobre la función de la educación en la era planetaria termina con la siguiente tesis:

La odisea de la humanidad sigue siendo desconocida, pero la misión de la educación planetaria no es parte de una lucha final, sino de la lucha inicial por la defensa y el devenir de nuestras finalidades terrestres: la salvaguardia de la humanidad y la prosecución de la hominización (Morin, 2003, p. 139 y 140).

Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en las competencias interpretativas y el desarrollo del pensamiento

Las reflexiones que hemos realizado hasta el momento sobre la Inter estructuración deberían generar cambios sensibles en los contenidos y en los enfoques para trabajar la lectura y la comprensión en la escuela. Veamos sintéticamente cada uno de ellos.

La tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura (De Zubiría, 2006). De esta manera, leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una tábula rasa en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques hetero estructurantes. Esto es así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto. Tal como lo señalaron, sucesivamente, Piaget, para entender el conocimiento humano, Kuhn, para comprender las revoluciones



científicas, y Ausubel, para interpretar los aprendizajes, los conceptos previos cumplen un papel central en la representación mental. Y tal como puede inferirse de las reflexiones vigosianas, existe una profunda relación entre la lectura y el pensamiento, lo cual permite pensar que al mismo tiempo leemos de manera inductiva y deductiva. Se lee de manera inductiva o en un lenguaje coloquial, de “abajo” hacia “arriba”.: de las letras a las palabras, las oraciones y los párrafos. Pero al mismo tiempo leemos de manera deductiva. Verificando hipótesis de manera predictiva, rastreando los supuestos y validando nuestras intuiciones; es decir, coloquialmente, de “arriba” hacia “abajo”.

Por lo anterior, la lectura y la escritura deben ser entendidas como competencias psicolingüísticas y por lo señalado en páginas iniciales de este ensayo, deben ser vistas como competencias sociolingüísticas.

De allí que sea equivocado considerar la lectura como un simple proceso decodificador (De Zubiría, M., 1996). Al identificar lectura con decodificación, estos autores desconocen el papel decisivo que cumple el lector en dicho proceso. Leer consiste en convertir el texto en una breve estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto.

En una segunda acepción de la dimensión cognitiva y ligada con la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento, un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias.

Para comprender ello conviene retomar la tesis central de David Ausubel (1983 y 2002) sobre el aprehendizaje. Tal como demostró ampliamente la Teoría del Aprendizaje Significativo, la principal variable que incide en el aprendizaje tiene que ver con la presencia de conceptos claros y diferenciados en la estructura cognitiva del estudiante. De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos.

De acuerdo con los enfoques contemporáneos posteriores a Piaget, el pensamiento involucra tanto los instrumentos de conocimiento como las competencias cognitivas. Como sostiene Carretero para el área de las ciencias sociales, pero que evidentemente podría ser transferido a cualquier ciencia:

En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos ambos aspectos: habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial. (Carretero, 1987).



Esto quiere decir que para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

De esta manera y trabajando con jóvenes, lo esencial es abordar temáticas posibles de carácter hipotético y a partir de allí razonar de dos maneras: inductiva y deductivamente⁵. Un razonamiento inductivo es aquel que marcha hacia niveles de generalidad cada vez mayores, al tiempo que un razonamiento deductivo marcha hacia niveles de generalidad cada vez menores. Como mostró Piaget, el pensamiento formal opera en dos direcciones: de lo general a lo particular y de lo particular a lo general. El primer caso se conoce como deducción; en él se aplican leyes de carácter general a situaciones particulares. El caso contrario es el que conduce a generalizaciones graduales a partir de situaciones inicialmente particulares. Procedimiento este último muy importante en la formulación de las leyes físicas de los siglos XVI y XVII.

El proceso dialogante y por niveles deberá formar un individuo más autónomo que tome decisiones sobre su proceso, que cuente con mayores grados de autoconciencia en torno a sus procesos y que cualifique la planeación de sus actividades; para ello es esencial que sea eliminada la arbitrariedad propia de un modelo hetero estructurante. La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág. 71). Asimismo, es necesario que la ausencia de direccionalidad propia de los modelos auto estructurantes sea superada, ya que *"sí se trabaja sin maestro, las tentativas acaban justo en el momento en que el trabajo debería comenzar"* (Alain, citado por Not, 1992). Para ello nunca hay que olvidar que la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y maestros en la Inter estructuración nunca es simétrica. Cada uno mantiene relaciones activas y diferentes. El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquél.

Según lo anterior, a nivel disciplinar se favorece la formación de un proyecto de vida individual con dimensiones y alcances sociales. A nivel extracurricular se han puesto en práctica estrategias innovadoras para favorecer la comprensión, la sensibilidad y la práctica valorativa. Mediante dichas prácticas se entrega la dirección de la institución al grupo de estudiantes mayores y ellos nombran

5 Es cierto que con jóvenes se puede trabajar sobre hechos reales. Sin embargo, hay que entender con Piaget que lo real es solo uno de los campos de lo posible. Y, en segundo lugar, hay que reconocer que, tanto Escuela Tradicional, como los enfoques en "primera persona", han hecho creer que solo es posible trabajar lo real y con ello han reducido lo posible exclusivamente a su dimensión real.



libremente sus directivas y docentes durante cuatro veces al año; y se favorece la socialización de sentimientos en días especiales. Teniendo una comunidad de menos de 400 estudiantes, en solo uno de ellos circulan 16.000 mensajes afectivos cuando se invita a los niños a que expresen emociones y afectos a otros niños y jóvenes de manera esencialmente libre⁶. Estas son prácticas y estrategias metodológicas que ayudan a sensibilizar a los jóvenes bajo nuestra formación⁷.

De otro lado, las actitudes son evaluadas por los docentes y compañeros e intervenidas pedagógicamente de manera continua asignando a ellas una importancia tan alta como la demandada al trabajo académico. La evaluación permite el seguimiento personal, familiar e institucional de las actitudes y ayuda a tomar las medidas necesarias cuando comienzan a detectarse los problemas. La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva, y teniendo en cuenta ello hay que abordarla de manera intersubjetiva, dado que la intersubjetividad es la mejor manera, hoy por hoy, de acercarnos a lo objetivo. Por su parte, las intervenciones actitudinales, favorecen la conciencia y la reflexión personal y colectiva, individual, grupal y mediada sobre las actitudes.

Lo más importante de este proceso es que en el Instituto Alberto Merani desde hace nueve años venimos recibiendo niños de diversas capacidades intelectuales, pero con adecuado nivel en los intereses por el conocimiento y la autonomía. La conclusión es impactante: los resultados en las pruebas de pensamiento e interpretación aplicadas por el Estado colombiano a los 570.000 egresados de la educación media, ubican a los egresados del Merani, independientemente de sus capacidades intelectuales, en el Primer lugar nacional para el acumulado entre el año 2000 y el 2008 entre las 12.000 instituciones educativas que presentan los exámenes de Estado (Revista Dinero, abril de 2009). Con lo cual podemos concluir que, para tener éxito en la vida académica, es mucho más importante presentar actitudes favorables, contar con una familia resonante y buenos currículos, docentes y textos, que tener capacidades intelectuales altas.

-
- 6 Recientemente un niño de siete años se acercó a mi oficina (en mi oficina los niños son los únicos que no tienen que pedir cita) y sollozando me dijo: "Yo creía que nadie me quería y ahora sé que hay por lo menos diez y seis niños y profesores que me quieren". Eso lo decía mostrándome diez y seis mensajes afectivos recibos ese día.
- 7 La idea de dedicar un día al afecto exclusivamente surgió en la clase de relativismo social, la cual estaba en ese momento bajo la orientación de la profesora Luz Stella Guarín. Siendo este el germen, el día se ha enriquecido en las diez oportunidades que lo hemos celebrado hasta el momento.



Con ello, hemos ratificado, después de seis años de seguimiento, una de las conclusiones centrales de las teorías de punta de la inteligencia a nivel mundial.

En consecuencia, padres y maestros somos factores esenciales para detectar a tiempo las capacidades, los talentos, las motivaciones y las posibilidades de los jóvenes. Así mismo, compartimos la responsabilidad, si estas potencialidades se desarrollan o no. Sin padres y maestros no hay detección de las potencialidades, y sin mediación no hay desarrollo, como demostró Feuerstein dramáticamente al ver cómo las capacidades se deterioraban ante la ausencia de mediadores de calidad de la cultura para los niños y jóvenes judíos antes y durante la Segunda Guerra Mundial (De Zubiría, 2002). Esto implica que la inteligencia analítica, la valorativa y la práxica son altamente variables y que dependerá fundamentalmente de los maestros y de los padres el que se alcancen niveles altos o bajos en cada una de las inteligencias. Para lograr el desarrollo, hoy en día, un modelo pedagógico Dialogante tendría la última palabra y, en mayor medida, si reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción. Éste es el esfuerzo que hemos venido haciendo en el Instituto Alberto Merani, en especial desde que después de los resultados obtenidos en las investigaciones y decidimos abrir la institución a niños de todas las capacidades intelectuales, asignar un papel más activo al estudiante en el proceso de aprehendizaje y lectura, involucrar en mayor medida las categorías de lo complejo, lo sociocultural y lo dialéctico, reconocer nuevos elementos en las tesis de Merani, Vigotsky y Wallon y lograr conformar un equipo mucho más estable y dialogante de maestros.

PARA PROFUNDIZAR:

ANDRADE, G. (en prensa) *Ética y Pedagogía Dialogante* Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.

COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

DAVIDOV, V. (1987). "Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo"; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Bogotá: Progreso.

(1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

DE ZUBIRIA, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

(2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

(2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

DE ZUBIRIA, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.

DE ZUBIRÍA, et al (2008). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.



- DE ZUBIRÍA, et al (2009). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X
- KOHLBERG y otros (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Madrid: Gedisa.
- MERANI, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.
- (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra . edición en español.
- (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder. PERIÓDICO PORTAFOLIO. Bogotá: Marzo 30 de 2006
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.
- VIGOTSKY, L. (1992). *Obras escogidas. Seis tomos*. Buenos Aires: Visor. VAN DIJK, T. (1991) *La ciencia del texto*. Madrid: Editorial Paidós. 5ª edición.
- VASCO, Carlos (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusión o realidad?* Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
- WALLON, H. (1984). *La evolución sicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.



"Tenga la juventud universitaria la más absoluta confianza de que estaré constantemente a su lado mientras dure la lucha y hasta que vea satisfechas sus justas aspiraciones, de que solo he sido el exponente. Entre sus filas se me verá batirme por el gobierno propio de la Universidad, por la modernización de sus estudios y por la legítima intervención que a los alumnos corresponde en la orientación y disciplina del Instituto"

General Rafael Uribe U. en Gaviria 2023



Autonomía Universitaria: Principios filosóficos, políticos y jurídicos¹

Dr. Jorge Gaviria Liévano

Vicepresidente Nacional de la Universidad Libre.
Director del Observatorio de Paz de la Universidad Libre .
Especialista en Derecho Administrativo y Derecho Constitucional.
Abogado de la Universidad Libre . Email: jgaviria33@gmail .com

DOI: <https://doi.org/10.22267/rceilat.235253.125>

RESUMEN

La autonomía universitaria está en clara relación con el grado de libertad que tienen los centros de enseñanza frente a los poderes políticos, religiosos o económicos. Han sido generalmente abanderados de la autonomía universitaria quienes profesan ideas democráticas.

Palabras claves: Autonomía, Universidad.

ABSTRACT

University autonomy is clearly related to the degree of freedom that educational institutions have from political, religious or economic powers. Those who profess democratic ideas have generally been standard-bearers of university autonomy.

Key words: Autonomy, University.

¹ Conferencia de Jorge Gaviria Liévano, el 24 de noviembre de 2023 en Pasto sobre la Autonomía Universitaria: Principios filosóficos, políticos y jurídicos, por invitación de la Universidad de Nariño, a través del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas Ceilat.



Frente al tema de la autonomía universitaria, hay quienes la rechazan y también quienes desean fortalecerla. Y ello es explicable, pues está en clara relación con el grado de libertad que tienen los centros de enseñanza frente a los poderes políticos, religiosos o económicos. Han sido generalmente abanderados de la autonomía universitaria quienes profesan ideas democráticas. Veámoslo, aunque de manera panorámica, en nuestro medio nacional.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, en 1849, llegó al poder José Hilario López, en representación de un grupo de vanguardia que se conoció como el Olimpo Radical, con Murillo Toro a la cabeza, grupo que buscaba completar en importantes aspectos el triunfo militar obtenido en Boyacá veinte años antes, eliminando los vestigios inexplicablemente supérstites de un largo pasado colonial, como la esclavitud y el dominio eclesiástico sobre la educación y el estado civil. La educación buscó entonces en la libertad su fuente primordial; se buscó su democratización mediante la obligatoriedad para todos. Se estableció como válido el matrimonio civil con divorcio vincular ante la ley, y otros avances que fueron extinguiendo los remanentes del tozudo pasado colonial. Pero después de quince años del ejercicio radical del poder, el fervoroso militante del radicalismo de otras horas, Rafael Núñez, quien como secretario del Tesoro firmó el Decreto de Mosquera de Desamortización de Bienes de Manos Muertas, no tuvo vergüenza en permitir el desmantelamiento del federalismo consagrado en la Constitución de 1863 que en su hora había jurado defender, ni en trasladar, llegado Núñez al gobierno, el poder político al partido opuesto al presumiblemente suyo. La educación y el estado civil de las personas volvieron a despedir el hipnotizante aroma medieval en manos del clero reposicionado; y del federalismo se pasó abruptamente a un estado centralista, fuertemente presidencialista y con definido acento teológico. El marco institucional de la prepotente Regeneración fue la Constitución de 1886 que posibilitó la suscripción al año siguiente del Concordato con la Santa Sede que devolvió los exorbitantes privilegios a la Iglesia Católica en campos de la mayor significación, de los que los Radicales la habían despojado con decisión y esperanza. Es claro que la autonomía universitaria resultaba incomprensible en una hora como esa de totalitarismo dogmático restablecido por el binomio estado-clero. La autonomía universitaria tendría que aguardar varios años.

El marginamiento por diversos sistemas del partido contrario al conservador de gobierno dio lugar a severos enfrentamientos bélicos de variable intensidad en las últimas décadas del siglo XIX y finalmente llevó a la magna guerra de los tres años con la que cerró esa agitada centuria decimonónica. La época que siguió a la tremenda conflagración fraticida de los mil días con sus horrores en pérdidas humanas en la juventud de



los dos bandos enfrentados y la secuela del desmembramiento territorial en Panamá en 1903, jalonada por incontenibles intereses económicos foráneos, invitó a los hombres de los bandos políticos enfrentados a una honda reflexión sobre su responsabilidad frente al destino de la patria.

En la angustia por encontrar horizontes distintos a la guerra como método único de resolver nuestras diferencias, surgió en el liberalismo el afortunado propósito de buscar nuevos modelos educativos que reemplazaran la enseñanza dogmática, confesional, que se avalaba con furor desde los púlpitos y se ejecutaba sin vacilación desde el solio de los presidentes, al que se llegaba sólo con la aprobación de la alta autoridad eclesiástica para perpetuar una ya bien prolongada hegemonía política. Se fundaron colegios y universidades que centraron sus preocupaciones pedagógicas en el respeto por la autonomía individual que permitiría desplegarla en libertad de pensamiento, de expresión, de cátedra, de investigación científica. La excelsitud de la autonomía individual de la voluntad concebida durante el siglo de las luces por Kant estuvo de seguro presente en esas mentalidades. Entre nosotros surgieron colegios de esa orientación, como por ejemplo el Colegio de Simón Araújo o el Gimnasio Moderno en Bogotá. Y previamente a ellos la Universidad Republicana, génesis del Externado y de la Universidad Libre, gestada ésta desde 1912, cuya fundación se impulsará en marzo de 1922 en la Gran Convención Liberal de Ibagué. Esta fue convocada por el General Benjamín Herrera, como jefe de esa colectividad, respecto de quien algunos le atribuyeron la intención de tocar el clarín para convocar al liberalismo a una nueva guerra ante el resultado de las elecciones de 1922 que acababa de perder como candidato de su partido, en virtud del inmenso fraude que varios historiadores han señalado en las votaciones que llevaron al General Pedro Nel Ospina a la Presidencia de la República. Esos pesimistas quedaron defraudados porque Herrera orientó esa Convención del partido hacia propósitos constructivos y llamó a acelerar el proceso de fundación de la Universidad Libre, que se venía gestando por lo menos desde los diez años anteriores. Como resultado, sus aulas abrieron en febrero de 1923, inicialmente en Bogotá, para el libre acceso de toda la juventud, sin discriminaciones de ninguna naturaleza, privilegiando la calidad académica y el apoyo a las capas sociales de menores recursos económicos. Los centros de enseñanza a los que hemos aludido, surgidos de la honda reflexión a que dio lugar el posconflicto de aquellos años, fueron instituciones de carácter privado, aspecto bien entendible por la desconfianza de siglos frente a un Estado de las características descritas. Tuvieron por tanto los nuevos centros del saber una clara orientación laica para poder educar universal, democráticamente, con espíritu crítico y con objetividad científica. Ello posibilitaba comenzar a extirpar el sectarismo en el país y su reemplazo por una cultura de respeto por el otro, de tolerancia, entendida como fortaleza del carácter y no como su debilidad, como alto valor



que construye y no como expresión destructiva de indebida indiferencia, de pusilanimidad o de condescendencia con lo éticamente incorrecto o con lo ilegal. Guiados por la razón y animados por la posibilidad de conocer, experimentar y dominar útilmente a la naturaleza para beneficio humano, pensamientos centrales de la Ilustración europea del Siglo de las Luces, los librepensadores de otras latitudes y los de la nuestra se sintonizaron con la profundidad del conocido tríptico de Libertad, Igualdad, Fraternidad, y produjeron tanto la Revolución de Independencia en los Estados Unidos en 1776 como la Revolución en Francia en 1789 y, desde luego, los movimientos de independencia aquí y en el continente iberoamericano.

Ahora bien: el posconflicto de nuestra guerra de los Mil Días se inscribió en acontecimientos de gran impacto internacional que le dieron marco a toda esa época, respecto de los cuales no pudieron estar ausentes nuestros reformadores: la primera gran conflagración mundial, que estalla en 1914 y se prolonga hasta 1918; la revolución en Rusia que en 1917 dará al traste con el imperio de los orgullosos zares y dejará semillas de esperanza en la mente y los corazones de muchos, las cuales se transformarían a la postre en hondas frustraciones en varios lugares del mundo; de otra parte, en México surgieron, y pese a las admoniciones de Benito Juárez, el Benemérito de las Américas, paradigmático maestro en Tolerancia, y con posterioridad a su tiempo, severos brotes de violencia que en buena medida anegaron en sangre la tierra mexicana. Sus recios hombres tomarán desde 1910 y por varios años las armas para evitar la prolongación indebida de un gobernante que agobiaba así a la democracia; varios liderazgos desechados, millares de víctimas en las confrontaciones y mucho de caos en la construcción de los propósitos revolucionarios; aunque como balance de su sacrificio, despertaron en su país y en otras naciones del Continente las ansias de equidad de los agraristas, la devoción por la defensa de los justos derechos de los trabajadores, el rescate de lo vernáculo, incluso con los mensajes al pueblo a través del democratizante arte muralista de una Rivera o un Siqueiros; y la nueva puesta en escena de lo laico, por lo cual habían trabajado tanto pensadores como Juárez, con beneficio claro para impartir una educación de raigambre y propósitos populares. Muchas de las avanzadas posturas mexicanas de entonces influirían dos décadas después en los reformadores liberales de los años treinta en Colombia.

Devastadores flagelos de otro orden diezmarían por entonces a una buena porción de la población mundial, como la llamada gripe española que nos alcanzó a afectar en Colombia, aunque en mucho menor medida que en otras latitudes.

Esa primera guerra mundial le hizo perder a los ojos de los hispanoamericanos, especialmente en países de grande inmigración como Argentina, el prestigio que tuvo antes lo europeo. Surgió un extraño



sentimiento de insularidad intelectual que favoreció de alguna manera la idea de la autonomía universitaria. Se comenzaba ahora a escudriñar un camino diferente para el reencuentro con lo auténtico. Ese horizonte de esperanza en la reforma lo veían algunos en la reforma de sus universidades. Por ello, a todos los acontecimientos mencionados que registraba por entonces el mundo, viene a sumarse la revolución estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina. Este movimiento vino a constituir hito importante en el avance de la democracia y de la libertad. Se buscaba el manejo de la universidad por todos los estamentos que la integran y no solo por alguno de ellos: los profesores eran percibidos por el estudiantado como quienes ostentaban una injustificada actitud engreída que generalmente no concordaba con su capacidad académica, había sido el único estamento reconocido; y los estudiantes y egresados, hasta entonces ignorados en el manejo de la universidad querían incorporarse al gobierno universitario. El movimiento de Córdoba fue ante todo una reacción de los estudiantes ante la dura realidad de profesores que con su pedantería no lograban compensar sus grandes carencias. Los argentinos de la época registraban ya la aparición de una clase media más fuerte y se les había reconocido el sufragio universal. Se sentían entonces mejor apertrechados para tomar las riendas de su destino. Y fueron los jóvenes quienes primero vieron esa posibilidad. No podía estarse buscando una sociedad democrática con una universidad que no lo fuera.

Manifestaciones previas al movimiento de Córdoba sobre el ideal de la autonomía universitaria se dieron en nuestro país. Así, por ejemplo, el General Rafael Uribe Uribe, expuso con vehemencia en 1909 su pensamiento autonomista universitario ante el Congreso, como insular representante del liberalismo en esa legislatura. Un lustro más tarde Uribe fue vil y letalmente atacado en las gradas del Capitolio Nacional por las siniestras fuerzas del oscurantismo el 15 de octubre de 1914. Falleció a la madrugada del siguiente día en su residencia, muy cercana al Congreso, situada en la calle 9 con carrera 5 de Bogotá, hoy propiedad de la Universidad Libre y que alberga un museo en el que se rinden justos honores a su memoria y a la de varias de las personalidades vinculadas en distintas etapas a nuestra centenaria institución. El interés de Uribe Uribe en el tema de una universidad libre para Colombia se hizo patente siempre entre sus preocupaciones; pero naturalmente se veía coartado por la contundencia de una de las normas de la Constitución de 1886 expedida por la Regeneración de Núñez y Caro. La norma rezaba: *"Corresponde al presidente de la República, como suprema autoridad administrativa, reglamentar, dirigir, e inspeccionar la instrucción pública nacional"*. Pese a ello se presentó en 1910 a consideración del Congreso un proyecto que tomaba en cuenta las concepciones de Uribe Uribe para llegar a lo que él denominaba una enseñanza combatiente. El proyecto no alcanzó a pasar en las sesiones ordinarias y era de esperar que



el Ejecutivo de la época no lo recomendara para las sesiones extraordinarias de 1911. Pero Uribe Uribe alentó a los decepcionados estudiantes del momento en los siguientes términos:

Tenga la juventud universitaria la más absoluta confianza de que estaré constantemente a su lado mientras dure la lucha y hasta que vea satisfechas sus justas aspiraciones, de que solo he sido el exponente. Entre sus filas se me verá batirme por el gobierno propio de la Universidad, por la modernización de sus estudios y por la legítima intervención que a los alumnos corresponde en la orientación y disciplina del instituto.

Bien claro y de cierta forma precoz entre nosotros el pensamiento de Rafael Uribe sobre el tema de la autonomía y que pueden complementar estas otras palabras suyas:

Necesitamos fundar la enseñanza combatiente: combatiente contra la naturaleza, combatiente contra las leyes adversas de la vida en el trópico y combatiente contra la influencia avasalladora de los núcleos rivales. La reforma debe comenzar por la cumbre del sistema, por la Universidad, y de ahí descender a todos los ramos de la instrucción.

Y si Uribe Uribe no alcanzó a participar en la posterior fundación de la Universidad Libre fue porque el destino cegó su vida por la acción de las hachas asesinas. Pero sí fue temprano accionista de la sociedad anónima que se organizó en 1912 para ir gestando la fundación de ese claustro, con las notas de autonomía y cogobierno que adoptó desde que abrió sus aulas, inspirado no solo en los avanzados criterios de Uribe Uribe sino en los postulados aún más elaborados del movimiento estudiantil argentino de 1918. Los estudiantes colombianos celebraban por entonces reuniones del Congreso Nacional de Estudiantes en Medellín en 1922, en Ibagué en 1928, siempre en defensa de la libertad de cátedra y de investigación como expresiones de la autonomía universitaria que veían claramente como instrumento de avance democrático para la juventud y para el país.

Recordemos que después de una larga hegemonía conservadora, el partido liberal llegó al poder en 1930. El prestigioso escritor Germán Arciniegas, curtido líder estudiantil en su mocedad, presentó al Congreso Nacional un proyecto de ley en 1933 con una extensa exposición de motivos, según la cual, y en sus propias palabras, *"la autonomía es una cosa que o se tiene o no se tiene. No hay términos medios"*. Y la que Arciniegas proponía era una autonomía plena en los aspectos administrativos, académicos y financieros. El proyecto no fue aprobado y posiblemente era ingenuo, al considerar que la alta dirigencia del país iría a permitir que las universidades se manejaran como les viniera en gana y sin ninguna restricción o control. Una ley probablemente más realista fue la 68 de 1935, impulsada por el gobierno del presidente López Pumarejo. Por esos años Gerardo Molina fue Rector de la Universidad Nacional. Oigamos su opinión sobre esa ley:



...ese régimen ambivalente, en el que había una especie de centralización política educacional y de descentralización académica y administrativa, dio resultados sorprendentes, por una conjunción afortunada de circunstancias. La universidad vivió entonces su hora más radiante. Quienes tuvimos que ver con su dirección en esos años creadores, sentíamos la presencia estimulante del alto gobierno y al mismo tiempo palpábamos que la institución tenía libertad para todo lo que fuera su progreso. Se realizó entre nosotros en ese lapso la tesis argentina de 1918 de que un Estado dirigido hacia la democracia necesita el complemento de una universidad democrática.

Acaeció luego el tremendo 9 de abril de 1948 cuando Gaitán fue asesinado y la ola de violencia de la siguiente década. La vida universitaria también se afectó y fue absorbida por los gobiernos de turno hasta cuando cumplidos todos los difíciles procesos en la vida política del país, incluida la dictadura militar de Rojas, a cuya caída contribuyó tan decisivamente el movimiento estudiantil, vino el Frente nacional y la universidad volvió a respirar un aire menos viciado. Y aunque la ley 65 de 1963 pretendió rescatar el espíritu de la ley de 1935, le dio inexplicablemente representación en la dirección de la Universidad Nacional a las Academias y a la Curia, entidades ajenas al mundo universitario y con intereses distintos y a veces antagónicos. Es la de los años sesenta una década en el Continente impactada fuertemente por el triunfo de la Revolución en Cuba y por las esperanzas que para muchos trajo. El estamento universitario se manifestaba con ansias de sintonizarse con esa dinámica, queriendo que el país así lo hiciera también. Las protestas suyas por distintos motivos fueron muchas y a veces hubo desmanes de algunos grupos. Esto último permitió que la fuerza pública ingresara a los predios universitarios. La autonomía quedaba así debilitada grandemente. La noción del orden público empezaba a dominar el panorama de la vida universitaria y la autonomía quedaba sujeta a que ese orden público se mantuviera sin las más mínimas alteraciones. Comenzaba a mirarse al estudiantado como un cuerpo subversivo y se le reprimía en consecuencia. El tiempo transcurrió sin mayores cambios en las actitudes de gobiernos y estudiantes enfrentados en forma más o menos aguda, hasta que vino el proceso político que condujo finalmente a la Asamblea Constituyente que aprobó una Constitución de consensos en 1991. En su artículo 27 consagra, y no solo para las universidades sino para todos los centros de enseñanza, varias libertades, así: *"El Estado garantiza las libertades de enseñanza, de aprendizaje, investigación y cátedra"*. En el artículo 68 la Constitución dispone: *"La comunidad participará en la dirección de las instituciones de educación"*. Y la Corte Constitucional en su Sentencia C-829/02 señala al respecto que se abandona un criterio autoritario en la universidad para dar cabida de manera concreta al principio de la democracia participativa en los claustros.

La Constitución en su artículo 69 consagró de la siguiente forma la figura de la autonomía universitaria:



Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Y la ley 30 de 1992, en su artículo 28, desarrolla el canon constitucional así:

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar, y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar, y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Para finalizar esta exposición, podría aceptarse que fue grande el avance en materia de autonomía que trajo la Constitución de 1991, especialmente si, como lo hemos intentado comentar, el proceso en nuestro país ha atravesado por muchas y difíciles vicisitudes. Es posible que aún le falten desarrollos, pero por lo menos en la teoría el país goza hoy de un grado aceptable en esta importante figura de la libertad y de la democracia, si bien el aspecto financiero para una plena autonomía en la universidad pública deje aún mucho que desear. Pero la tendencia que hoy se observa es hacia la corrección de este aspecto. Para quienes se interesan especialmente en este tema valdría la pena, por ejemplo, adentrarse en la comparación de nuestras normas con las de otros países de la región, tema este que por razones de tiempo trasciende del todo esta exposición. Sugeriría, por ejemplo, comparar nuestras disposiciones con las de la Ley Nacional de Educación Superior de 1995 de la Argentina, país que, como sabemos bien, fue desde Córdoba el adalid de la autonomía universitaria en el año de 1918, tema que hemos tenido ya ocasión de explorar desde varios ángulos. Y ello porque la mencionada Ley en su Título IV sobre Educación Superior Universitaria desarrolla especialmente en su Capítulo II el tema de la autonomía, su alcance y sus garantías, en forma sumamente detallada y clara; y ello puede eventualmente servirle al investigador o al potencial o actual legislador colombiano, cuando más adelante el país se consagre al examen integral, por ejemplo, del proyecto de Ley Estatutaria de Educación que el actual gobierno le ha presentado desde mediados del año al Congreso Nacional para su consideración, estudio y eventual aprobación.

Cierro con lo siguiente: al cumplir nuestro primer centenario en la



Universidad Libre, que conmemoramos entre marzo de 2022 y febrero de 2023, adoptamos con orgullo el siguiente lema: Educando en Libertad para la Justicia y la Paz. Pensamos que esa conjunción de ideas encierra un gran propósito democrático, afirma una indeclinable voluntad de autonomía, explica la historia de la Universidad, afirma su presente y proyecta con igual confianza su porvenir. Ese lema es también parte del título que ostenta el libro conmemorativo que publicó la Universidad con ocasión de esa efeméride y que ya he tenido la satisfacción de compartirle hace un par de meses a la ilustre Rectora de esta importante Universidad de Nariño, Doctora Martha Sofía González Insuasti, y a su destacado profesor, el Doctor Pedro Pablo Rivas, que tanto impulso le ha dado durante muchos años a estos fecundos encuentros del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas, Ceilat. Hago propicia esta ocasión para expresar mi honda gratitud a ellos dos y a las demás autoridades de esta noble Institución por el deferente gesto que han tenido al formularme una invitación para estar de nuevo entre ustedes en este formidable San Juan de Pasto y que he aceptado con singular complacencia. Debo finalmente disculparme ante el auditorio por la excesiva extensión de esta conferencia a la vez que agradecerle sobremanera su generosa paciencia. Muchas gracias.

Nota: Las referencias a palabras de Gerardo Molina y las citas que él hace de lo expresado por Rafael Uribe Uribe se toman del artículo escrito por Gerardo Molina bajo el título *"Pasado y presente de la autonomía universitaria"*, publicado por Aquelarre, número 17 segundo semestre del 2009, Ibagué, páginas 39 a 53, revista del Centro de Cultura de la Universidad del Tolima.





BACK TO
THE WALL

¿...?

Gerald Scarth

Autonomía y Constituyentes: Un debate inaplazable

agosto 16, 2024

Sergio De Zubiría Samper

Profesor pensionado departamento de filosofía
Universidad de los Andes
Profesor titulado en Bioética

El horizonte de expectativas de transformaciones estructurales en el campo educativo colombiano ha ingresado en un terreno de incertidumbres y desesperanza. La bancarrota de la “Ley Estatutaria de Educación” y los anuncios gubernamentales abandonando la posibilidad de reanimarla en el poder legislativo, constituyen una preocupación para el movimiento magisterial. El proyecto de una “Nueva Ley de Educación Superior” se convierte en otra promesa incumplida del actual gobierno progresista. El pensamiento crítico debe persistir en develar los grandes problemas de la educación en nuestro país y mantener vivas las discusiones sobre educación, autonomía, poder y democracia. Este escrito pretende, a través de la “crítica inmanente”, mantener viva la llama de la divergencia y el disenso.

El economista Jorge Iván González, ha publicado una columna en el diario La República, con el imperativo título *Contra la constituyente universitaria*, que se ha complementado con un artículo en la Revista Razón Pública (14/07/2024), *La perversión de la constituyente universitaria*, ahora acompañado de la exsecretaria de educación de Bogotá, Edna Bonilla. Desde el inicio de su lectura llama la atención el uso de la preposición *contra* y del término *perversión*, sugiriendo la inexistencia de matices, incertidumbres, distinciones o condicionantes contextuales. Definitivamente, deciden los columnistas, rechazar para todo tiempo y lugar cualquier insinuación o inicio de un proceso constituyente en el campo de la educación superior colombiana. Este tipo de perspectivas, que, en un ambiente reflexivo, podría calificarse de “dogmáticas”, tienen la virtud de confesar de forma directa la posición filosófica y política de sus autores. Inmensa razón tiene I. Kant, a treientos años de su nacimiento, cuando afirma en *Sobre la Pedagogía* (1803), “que la educación sea el problema más grande y más difícil que se pueda plantear el hombre”, porque siempre indaga por las cuestiones centrales de la sociedad y la humanidad; y, además, no existe un acuerdo sobre sus fines últimos. Para este pensador crítico, sí le tocara arriesgar un fin, este sería: “*los niños deben ser educados no de acuerdo*”



con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro".

El columnista González, desde su primer escrito, como lo había anticipado el filósofo de Königsberg, se ve obligado a expresar sus posturas sobre temas centrales de la vida social y humana: su idea de pedagogía; la noción de conocimiento y ciencia; las relaciones entre autonomía y democracia universitaria. Problemas perennes y siempre polémicos en el mundo académico. En el diario El Espectador, Santiago Gómez Obando, ha planteado una distancia crítica de González y consideramos importante perseverar en esta necesaria polémica. Para hacerlo, vamos a dividir este escrito en los tres núcleos de alta tensión.

Problematizando el proceso pedagógico

En la columna del economista se enuncian afirmaciones altamente problemáticas del proceso pedagógico: (a) *"en este proceso, unas personas saben y otras aprenden"*; *"Unos saben y enseñan. Otros no saben y aprenden"*; (b) *"el maestro es respetado por sus pares en una lógica guiada por el mérito"*; (c) *"la práctica académica obliga a la selección meritocrática que destaca a los que más saben"*; *"la universidad no es un espacio de igualdad entre sus miembros, sino de las jerarquías derivadas de la búsqueda del conocimiento"*; (d) *"estos seres brillantes son necesarios para que el grupo pueda descubrir el puesto en el universo, la propia identidad, la propia potencia (...)"; "sin maestros visionarios no es posible avanzar"*.

a) *"en este proceso, unas personas saben y otras aprenden"*; *"Unos saben y enseñan. Otros no saben y aprenden"*. En la tradición pedagógica occidental, la acción educativa no se plantea como una relación de "subordinación" o "sujeción" vertical de un docente y un discente; tampoco uno de los sujetos "sabe" y el otro "recibe". Basta recordar la labor de los sofistas (los primeros profesores "itinerantes") y la mayéutica socrática para subrayar la dimensión educativa del diálogo, la interrogación y el reconocimiento de la propia "ignorancia" ("saber que no se sabe"). Pasando por la exigente formación medieval en el trívium y el cuadrivium, que acentúa las capacidades de la alteridad con el lenguaje (gramática, dialéctica, retórica), como también promueve ese "Maestro interior", que, para San Agustín, cultiva las relaciones entre dudas, fe y razón. Para llegar a ese hito de la pedagogía moderna con Rousseau y Kant, hacia una educación "ilustrada" donde las diferencias de clase, género, raza, ideología, etc. no serán un obstáculo para consolidar una educación cosmopolita para toda la "humanidad". Esa es aguda distinción que elabora Kant entre una época de ilustración y una época ilustrada; en la segunda, todas y todos los seres humanos se orientan por el *sapere aude* (atreverse a pensar y decidir por cuenta propia). Estamos convencidos de que ninguna teoría pedagógica contemporánea rigurosa (siempre existen excepciones) sostiene que en la



acción educativa unos “saben” y otros “aprenden”; sería lo que críticamente denominó P. Freire una “educación bancaria”. Sería aleccionador recorrer las páginas del filósofo francés J. Rancière en su texto “El Maestro ignorante” (1987), en el que deconstruye lugares comunes de algunos pedagogos, como la división del mundo en una inteligencia “superior” y una inteligencia “inferior”, como también la peligrosa oposición entre la ciencia y la ignorancia.

b) *“el maestro es respetado por sus pares en una lógica guiada por el mérito”*. Llama la atención que la validación y respeto hacia el “maestro” sea exclusivamente adjudicada solo por sus “pares”, en una perspectiva posiblemente endogámica y excluyente. En el reconocimiento del “maestro” participan y deben participar sus estudiantes, la comunidad académica, diversas comunidades y ojalá el conjunto de la sociedad. No puede ser una valoración exclusiva entre los que se “parecen a mí” y ésta es sólo una parte del ejercicio valorativo. Para J. Dewey, el “ideal democrático” contenido en la acción educativa significa el encuentro de *“puntos más numerosos y más variados de interés participados en común”*. Para este pedagogo, la apertura al *“pluriperspectivismo”* hace parte de la riqueza de una educación y sociedad democráticas. Por tanto, sostener que la labor docente se valora exclusivamente por una lógica unidimensional de pares y por supuestos exclusivos criterios cognitivos (“saberes”) es problemático. Por ello, Kant diferencia entre el “preceptor” y el “pedagogo”; el primero, enseña solo *“para la escuela”*, y el segundo, el *“pedagogo”* es una guía *“para la vida”*.

c) *“la práctica académica obliga a la selección meritocrática que destaca a los que más saben”*; *“la universidad no es un espacio de igualdad entre sus miembros, sino de las jerarquías derivadas de la búsqueda del conocimiento”*. El avance del neoliberalismo educativo ha venido acompañado de la “normalización” de un sistema social meritocrático. Al lado del culto a la eficacia, la ideología de la innovación, el auto emprendimiento, la universidad/empresa, la generalización del homo economicus (Foucault), el neoliberalismo educativo expande la ideología “meritocrática”. Una categoría que emerge en la década de 1950 con carácter crítico, en la ola neoliberal comienza a normalizarse y aceptarse. En la ficción distópica de Michael Young, *The rise of meritocracy* (1958), se describe un hipotético futuro en que una suerte de élite legitimada por su inteligencia ostenta el gobierno y culmina reforzando una rígida casta que actúa arbitrariamente y obnubilada por su poder (para Young inteligencia más esfuerzo es igual al mérito). En el pensamiento crítico contemporáneo existen diversas críticas a la “meritocracia”, pero quisiéramos concentrarnos en las relativas a la igualdad, el bien común y la democracia (J. Littler, R. Miller, N. Chomsky, J. Rawls, M. Sandel, F. Miró Quesada, M. Cociña). Algunas son las siguientes: (a) El orden meritocrático descansa en una concepción limitada de “justicia social”, entendida como “igualdad de oportunidades” en el inicio, sin ocuparse de atender la “igualdad” en los resultados; por ello, no reduce ni mucho menos elimina las desigualdades reales, sino simplemente



redistribuye las probabilidades de llegar al grupo de los más aventajados; (b) La noción de “mérito” es contingente al orden social existente y sus estructuras de poder, convirtiéndose potencialmente en una forma de opresión y de perpetuar desigualdades y privilegios; por ejemplo, en las sociedades actuales se remunera a los científicos, los deportistas, los políticos, la farándula, etc., mientras las labores del cuidado (educadores preescolares, enfermeros, empleadas domésticas, etc.) tienen baja remuneración; (c) Siempre se corre el riesgo de convertirse en antidemocrática por dos motivos: el gobierno de los “mejores” no es el gobierno de “todos y todas”, y, la no participación en las decisiones colectivas sobre la base de la igualdad entre todos los participantes sobre el “destino común”, distorsiona la idea misma de democracia; (d) La justicia social como “bien común” requiere del acceso igualitario a los espacios de decisión donde se definen aquellos aspectos que afectan a las personas y las comunidades. Para el filósofo Miró Quesada: “La meritocracia, que otorga poder a quienes tienen méritos, también resulta antidemocrática al anteponer el conocimiento sobre la igualdad, un principio central de la democracia”; (e) En el espacio de lo público y el “bien común” se acerca a un tipo de darwinismo social: la vida social es una gran arena de mera competencia, son los más aptos y aquellos que despliegan más esfuerzo los que puede ascender social y políticamente, mientras que aquellos menos dotados (inteligencia y esfuerzo) no reciben los “premios” que ese orden social ofrece y son condenados a su suerte; las generaciones venideras son condenadas si no hacen parte de esa élite de ganadores.

d) *“estos seres brillantes son necesarios para que el grupo pueda descubrir el puesto en el universo, la propia identidad, la propia potencia (...)”; “sin maestros visionarios no es posible avanzar”*. La obra del filósofo Michael Sandel, *“La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?”* (2020), constituye una crítica radical del uso arrogante del mérito en las sociedades contemporáneas. El pensador denuncia como en universidades de prestigio de Estados Unidos, como Harvard, Stanford, Georgetown, se han creado redes de negocios y sobornos, por parte de familias ricas, para acceder a sus cupos universitarios. Logra cuestionar con bases empíricas ciertos lugares comunes de la meritocracia educativa, tales como: el acceso a las universidades no tiene el mismo punto de partida para todos; ciertos títulos universitarios profundizan la brecha de ingresos y ha dejado a quienes no poseen uno en un abandono moral; es erróneo suponer que el valor de mercado de un trabajo es la medida de su contribución al bien común de la sociedad; la meritocracia reproduce las estructuras del orden social existente. Devela la peligrosa “soberbia meritocrática”, de aquellos que el columnista denomina “seres brillantes”, que por sentirse parte de los “ganadores” deciden la “identidad” y la “potencia” del grupo, creen que todo ha sido fruto de su esfuerzo/inteligencia y, por tanto, nada deben ni tienen que ver con los menos favorecidos. La receta moral contra la “tiranía del mérito”, para el filósofo Sandel, es sólo una: mayor humildad.



Concepciones de conocimiento y ciencia

Las afirmaciones e inferencias relativas al “conocimiento” y la “ciencia” de los columnistas González/Bonilla obligan a develar también los supuestos contenidos en sus afirmaciones. Una concepción de “ciencia” debatible desde las concepciones de la filosofía de la ciencia occidental a partir de la década del sesenta del siglo XX. Enunciados como: “la sociedad reconoce la pertinencia del poder de la ciencia”; “la lógica científica no es asimilable a la del mundo político”; “las comunidades científicas fijan sus cánones, y si éstos son adecuados, consolidan su autonomía que, en última instancia, está fundamentada en el poder intrínseco de la ciencia”; “el campus académico (...) permite consolidar la ciencia, la tecnología y la innovación”.

Se trasluce una noción de ciencia como “única” forma de conocimiento, “universal”, “eurocéntrica”, “neutral” e independiente del mundo político y social. Los anteriores calificativos conforman debates clásicos de la idea de “ciencia” y tan sólo vamos a aludir a los dos últimos. Basta evocar un conjunto de autores muy significativos y potentes en esos años: J. P. Sartre “Crítica de la razón dialéctica” (1960); A. Koyré “La revolución copernicana” (1961); H. G. Gadamer “Verdad y Método” (1962); T. Kuhn “La estructura de las revoluciones científicas” (1962); R. Rorty “El giro lingüístico” (1967); P. Feyerabend “Ciencia sin experiencia” (1969). La sociología alemana convoca en 1961 el Congreso de Tubinga donde K. Popper y T. Adorno disertan sobre “La lógica de las ciencias sociales”; una aguda polémica que se prolonga posiblemente hasta nuestros días en las reflexiones de J. Habermas, R. Dahrendorf, H. Pilot y H. Albert, conocida en forma genérica como la oposición irreductible entre la “racionalidad dialéctica” y la “racionalidad analítica”. La epistemología occidental realiza en este momento una profunda reflexión sobre el estatuto complejo del “conocimiento científico” y los modos adecuados de su producción. El filósofo austriaco K. Popper reitera que la llamada “objetividad” de la ciencia no depende de un asunto individual de los diversos científicos, sino de ciertas condiciones eminentemente sociales para su generación, porque no existen ciencias “neutrales” con relación a su sociedad concreta. Existen, por lo menos, cinco condiciones sociales que posibilitan la producción de conocimiento científico: (a) La existencia de condiciones para la crítica recíproca; (b) La división social del trabajo entre los diversos científicos; (c) El posible trabajo en equipo; (d) La existencia de caminos diferentes e incluso opuestos entre sí en los procesos de investigación; (e) La presencia de interrelaciones entre políticas públicas de ciencia y la sociedad en su conjunto. Sabemos que la supuesta “neutralidad” científica es uno de los mitos fundacionales de toda concepción “positivista” de la ciencia y la década del sesenta derrumba esta suposición: existen necesariamente nexos e intereses en las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Los columnistas también pasan de forma inadvertida por el importante debate colombiano, en los inicios de la década de los setenta del



siglo XX, dinamizado por el Grupo La Rosca de Investigación Social (O. Fals Borda, Víctor D. Bonilla, Gonzalo Castillo, Augusto Libreros), con textos como “Ciencia Propia: Colonialismo intelectual” (1970) y “Causa Popular: Ciencia Popular” (1972), que logran develar la existencia de ciertas concepciones de “ciencia” y de “científicos”, convertidas en el contexto latinoamericano en dispositivos de poder, dominación y formas de “colonialismo” y “neocolonialismo intelectual”.

Se le otorga a la “ciencia” una condición de poder hipostasiado, que plenamente autonomiza del ser humano y la sociedad una “intrínsecamente” sus propios cánones, principios éticos y criterios de verdad. El desplazamiento hacia una ciencia “fetichizada” que se complementa con la cosificación de lo humano. Tal vez, el mayor peligro que amenaza a la humanidad y a la naturaleza. Desde la obra de E. Husserl, “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental” (1936), texto central para el maestro Guillermo Hoyos Vázquez, se establece que la “crisis” de la ciencia europea se manifiesta en su reducción “positivista” a ciencia de meros hechos y su pérdida de importancia y significación para la vida. Una “ciencia” que no posea la voz de la existencia humana, constituye el camino a la autodestrucción y no comprende nuestra “penuria vital” (Husserl). Y es lo que estamos experimentando: la destrucción en nombre de una ciencia positivizada y sin controles éticos y políticos. Los articulistas González/Bonilla parecen atrapados en la visión de “ciencia” de la neoliberal Ley 30 de 1992.

Autonomía, constituyente y democracia

Partiendo de las anteriores problemáticas afirmaciones sobre pedagogía y ciencia, los columnistas ahora deciden extraer dos conclusiones que conforman el fin último de sus escritos: (a) “La constituyente universitaria no tiene nada que ver con la autonomía universitaria (...) ¡Todo lo contrario! La constituyente niega la esencia de la autonomía universitaria”; (b) Las nociones de autonomía universitaria y democracia, en su esencia, no son copertenientes y pueden encontrarse disociadas; existen relaciones entre democracia y universidad, pero son diferentes.

“La constituyente universitaria no tiene nada que ver con la autonomía universitaria (...) ¡Todo lo contrario! La constituyente niega la esencia de la autonomía universitaria”. Los columnistas establecen una relación de antagonismo entre autonomía universitaria y constituyente, y, además, para exacerbar la oposición, consideran que desplegar un proceso constituyente “niega” la autonomía universitaria. Dos afirmaciones discutibles en el interior de sus premisas. La premisa inicial es que la “autonomía universitaria” exclusivamente “nace de la ciencia y de la escuela del saber”, del “poder intrínseco de la ciencia”, por tanto, lo que no nazca de allí, no es “autonomía universitaria”. Una perspectiva “reduccionista” y “cientifista” de la universidad,



y completamente simplificadora de la “autonomía universitaria”. A partir de la Reforma de Córdoba de 1918, en nuestra región, se inicia un profundo cuestionamiento a la educación superior colonial, hispánica, elitista, señorial y clasista. Heredera de la tradición de las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares. Mientras la idea europea moderna de universidad se consolaba con tres fines últimos (Docencia, Investigación, Función Social), el movimiento estudiantil de Córdoba –con gran lucidez– postuló que lo anterior no es posible sin autonomía, gobierno universitario, poder estudiantil, libertad de cátedra y pensamiento crítico. Esta Reforma cuestiona las relaciones existentes entre la universidad, la sociedad y el Estado, pero también elabora un concepto profundo de autonomía universitaria. La noción afecta varias dimensiones: el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la plena libertad de cátedra; la designación de los profesores a través de mecanismos exclusivamente académicos; la dirección y gobierno de la universidad por sus propios órganos directivos; la aprobación de programas y planes de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario; la inviolabilidad de los recintos universitarios. “Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina” (C. Tünnermann). La “autonomía universitaria” conlleva el reconocimiento por parte del Estado que las universidades se gobiernen de manera independiente en asuntos que les competen a ellas mismas, tales como: (a) Autonomía para la investigación, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo que su comunidad académica decida, por encima del juego de intereses creados por los distintos grupos sociales; (b) Autonomía para la docencia, que implica la elección libre del contenidos de sus asignaturas; (c) Autonomía administrativa, como la libertad para crear y organizar su propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y las respectivas asignaciones; (d) Autonomía económica, que implica la libertad para elaborar sus presupuestos y manejarlos con responsabilidad y criterios propios. La construcción de esas dimensiones de la autonomía universitaria, de esa “utopía”, como la denominaba Carlos Gaviria, en primer lugar, le corresponde a esa comunidad universitaria de “iguales” con participación democrática y no a un grupúsculo de “tecnócratas”, con aura meritocrática de “científicos”. Y deben tener la imaginación creadora y autónoma para decidir sus destinos.

Los procesos constituyentes son tan sólo uno de esos posibles caminos de la lucha e imaginación de las comunidades universitarias autogestionarias. Consideramos por lo menos discutible que, bajo el argumento de autoridad de Alfonso Borrero, Guillermo Páramo, y estamos completamente seguros de que tampoco Guillermo Hoyos Vázquez –“nuestro Maestro”, como sostienen los columnistas– se hubieran opuesto por principio a desplegar un proceso constituyente en el seno de la universidad colombiana. Por el contrario, en sus últimos cursos de doctorado dedicados a la Filosofía de la educación, el



maestro Hoyos, antes de fallecer, en un intenso diálogo con J. Derrida y M. Nussbaum, expresa el desiderátum que lo acompañó en su trayectoria vital: la democracia es el nervio de una reforma universitaria. En sus propias palabras: "El gran problema comienza cuando se hacen reformas universitarias sin tener en cuenta a la comunidad universitaria: la reforma de Bolonia es una reforma que pactaron, en cierta manera, los ministros de educación, de pronto también algunos rectores". En América Latina y el Caribe las grandes transformaciones de la educación superior han sido desplegadas por colectivos, comunidades, movimientos pedagógicos de profesores y estudiantes a través de acciones callejeras, ocupaciones de edificios públicos y unidad con las comunidades.

Sostienen los columnistas, que las nociones de autonomía universitaria y democracia, en su esencia, no son copertenentes y pueden encontrarse disociadas; existen relaciones entre democracia y universidad, pero son diferentes. Estas afirmaciones o supuestos ideológicos podrían constituir la mayor amenaza a la idea filosófica moderna de universidad. Además de escindir la acción pedagógica y la construcción científica de cualquier atisbo democrático, los columnistas ahora intentan persuadirnos de que la autonomía no es manifestación de la praxis democrática universitaria y que la democracia no es esencial a la vida universitaria.

Para ello parten de dos polémicas premisas: asimilan "democracia" a "participación política" y "democracia" a "democracia representativa". Pero, además, sin definirla, parecen tener una actitud fóbica hacia la "participación política". Al construir la seudoidentificación entre "participación política" y "democracia", los columnistas artificiosamente concluyen que la universidad es diferente a la democracia. Tendremos que reiterarles a los columnistas que existen dimensiones de la democracia "económica", "social", "cultural", "étnica", "de género", "educativa", etc., y que la "democracia representativa" es sólo una de sus formas. También que en las teorías contemporáneas de la democracia existen concepciones de democracia elitista, institucionalista, gobernable, radical, deliberativa, socialista, etc. En el escrito de K. Jaspers, *La idea de la Universidad* (1946), este filósofo realiza pertinentes reflexiones sobre Universidad y Política, subrayando como en el ámbito universitario la experiencia de la política tiene sus peculiaridades, entre ellas: (a) No puede ser la imposición de voluntades partidarias o su reducción a simple propaganda política; (b) La política corresponde a la universidad como un objeto de investigación permanente; (c) No puede existir coacción frente a ninguna cosmovisión de la política o del mundo. Para este pensador, la democracia es constitutiva de la vida misma de la universidad y es necesario tomar medidas para evitar una relación patógena con la política.

La democracia universitaria se refiere al conjunto de principios, saberes, discursos y prácticas que promueven la participación y la toma de decisiones compartida en las instituciones de educación superior. A partir de la Reforma



de Córdoba de 1918 se plantea una especie de copertenencia estructural entre autonomía y democracia en la vida universitaria: son nociones y experiencias que se exigen mutuamente en el discurso académico latinoamericano. Los determinantes de la democracia universitaria son diversos y pueden variar según el contexto y la cultura de cada institución. Algunos de los principales determinantes de la democracia universitaria en la tradición educativa latinoamericana son los siguientes: (a) Participación estudiantil: la activa y permanente participación de los y las estudiantes en los procesos de toma de decisiones es fundamental para la democracia universitaria; esto puede incluir representación estudiantil en consejos, comités y asambleas, así como la posibilidad de expresar opiniones y sugerencias en temas académicos y administrativos; (b) Participación docente: las voces y el involucramiento de los profesores en el gobierno universitario son esenciales para el despliegue de la democracia universitaria; esto puede lograrse a través de la participación en la formulación de políticas, la planificación curricular y la selección de las autoridades académicas; (c) Transparencia y acceso a la información: la disponibilidad de información clara y accesible sobre las decisiones y políticas universitarias es esencial para una democracia efectiva. Esto permite que todos los miembros de la comunidad universitaria estén informados y puedan contribuir de manera significativa; (d) Elecciones y selección del gobierno universitario: la elección de las autoridades universitarias, como rectores o decanos, a través de procesos electorales puede fomentar la representación y la rendición de cuentas en la gestión de las instituciones universitarias; (e) Diversidad y respeto a las diferencias: la promoción de la diversidad de género, étnica, cultural y de perspectivas en la toma de decisiones universitarias enriquece el proceso democrático y garantiza una amplia gama de voces representadas; (f) Participación de trabajadores administrativos: involucrar al personal administrativo en la toma de decisiones puede ayudar a garantizar una gestión efectiva y coherente de la universidad; (g) Autonomía académica: la capacidad de la universidad para tomar decisiones académicas y administrativas independientes sin definirla, parecen tener una actitud fóbica hacia la "participación política". Al construir la seudoidentificación entre "participación política" y "democracia", los columnistas artificiosamente concluyen que la universidad es diferente a la democracia. Tendremos que reiterarles a los columnistas que existen dimensiones de la democracia "económica", "social", "cultural", "étnica", "de género", "educativa", etc., y que la "democracia representativa" es sólo una de sus formas. También que en las teorías contemporáneas de la democracia existen concepciones de democracia elitista, institucionalista, gobernable, radical, deliberativa, socialista, etc. En el escrito de K. Jaspers, *La idea de la Universidad* (1946), este filósofo realiza pertinentes reflexiones sobre Universidad y Política, subrayando como en el ámbito universitario la experiencia de la política tiene sus peculiaridades, entre ellas: (a) No puede ser la imposición de voluntades partidarias o su reducción



a simple propaganda política; (b) La política corresponde a la universidad como un objeto de investigación permanente; (c) No puede existir coacción frente a ninguna cosmovisión de la política o del mundo. Para este pensador, la democracia es constitutiva de la vida misma de la universidad y es necesario tomar medidas para evitar una relación patógena con la política.

La democracia universitaria se refiere al conjunto de principios, saberes, discursos y prácticas que promueven la participación y la toma de decisiones compartida en las instituciones de educación superior. A partir de la Reforma de Córdoba de 1918 se plantea una especie de copertenencia estructural entre autonomía y democracia en la vida universitaria: son nociones y experiencias que se exigen mutuamente en el discurso académico latinoamericano. Los determinantes de la democracia universitaria son diversos y pueden variar según el contexto y la cultura de cada institución. Algunos de los principales determinantes de la democracia universitaria en la tradición educativa latinoamericana son los siguientes: (a) Participación estudiantil: la activa y permanente participación de los y las estudiantes en los procesos de toma de decisiones es fundamental para la democracia universitaria; esto puede incluir representación estudiantil en consejos, comités y asambleas, así como la posibilidad de expresar opiniones y sugerencias en temas académicos y administrativos; (b) Participación docente: las voces y el involucramiento de los profesores en el gobierno universitario son esenciales para el despliegue de la democracia universitaria; esto puede lograrse a través de la participación en la formulación de políticas, la planificación curricular y la selección de las autoridades académicas; (c) Transparencia y acceso a la información: la disponibilidad de información clara y accesible sobre las decisiones y políticas universitarias es esencial para una democracia efectiva. Esto permite que todos los miembros de la comunidad universitaria estén informados y puedan contribuir de manera significativa; (d) Elecciones y selección del gobierno universitario: la elección de las autoridades universitarias, como rectores o decanos, a través de procesos electorales puede fomentar la representación y la rendición de cuentas en la gestión de las instituciones universitarias; (e) Diversidad y respeto a las diferencias: la promoción de la diversidad de género, étnica, cultural y de perspectivas en la toma de decisiones universitarias enriquece el proceso democrático y garantiza una amplia gama de voces representadas; (f) Participación de trabajadores administrativos: involucrar al personal administrativo en la toma de decisiones puede ayudar a garantizar una gestión efectiva y coherente de la universidad; (g) Autonomía académica: la capacidad de la universidad para tomar decisiones académicas y administrativas independientes sin interferencia externa es un componente fundamental de la democracia universitaria; (h) Autonomía académica: la capacidad de la universidad para tomar decisiones académicas y administrativas independientes sin interferencia externa es un componente fundamental de la democracia universitaria; (h) Diálogo, deliberación y crítica: fomentar un ambiente en el



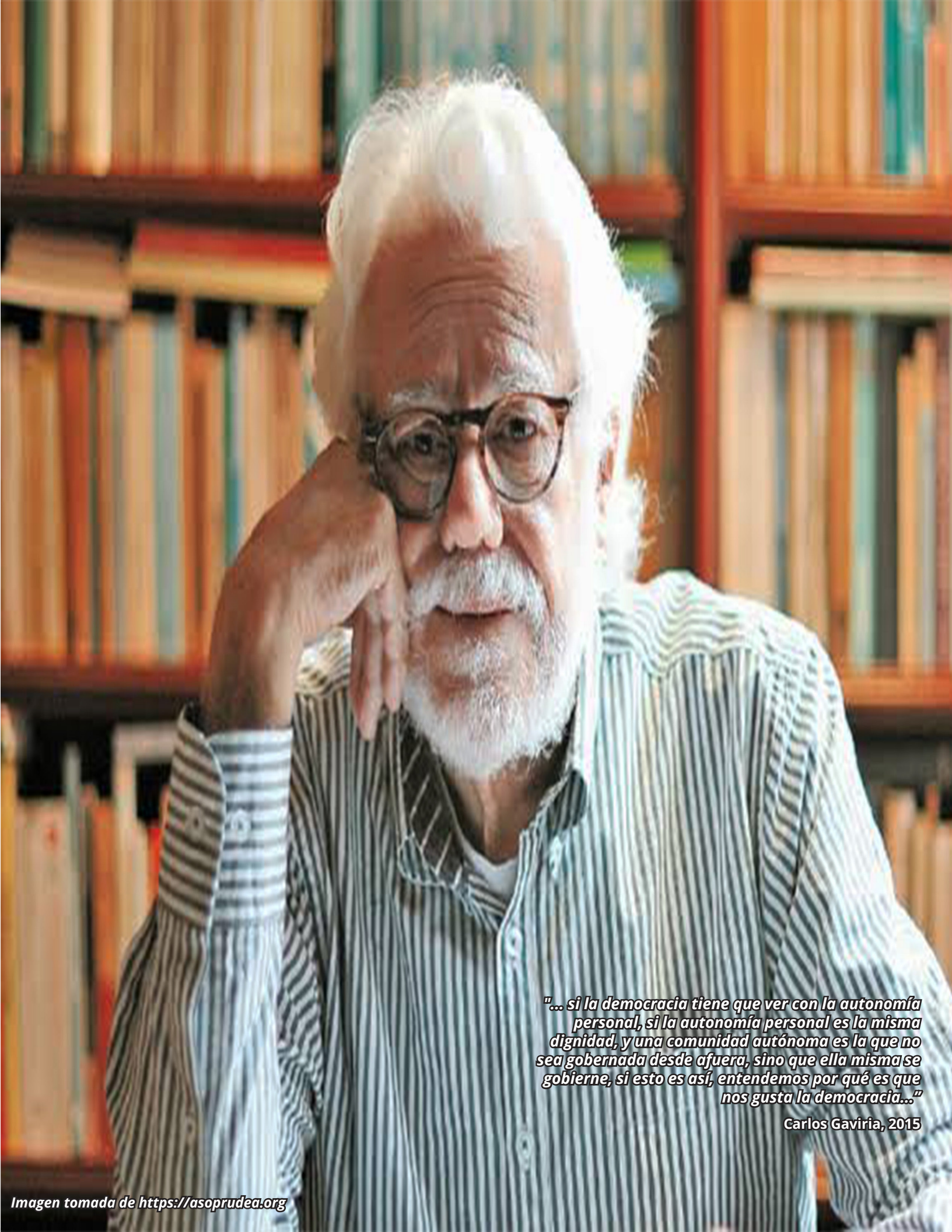
que se promueva el debate, la deliberación y el intercambio de ideas puede enriquecer el proceso de toma de decisiones y permitir una consideración más amplia de las diferentes perspectivas; el fomento del pensamiento crítico cultiva la democracia interna de las universidades; (i) Participación de la comunidad externa: involucrar a representantes de la comunidad local, movimientos sociales y otros grupos relevantes en la toma de decisiones universitarias puede ayudar a asegurar que las instituciones cumplan su función societaria; (j) Respeto a la vida académica: la protección y promoción de la libertad de cátedra y la libertad de investigación son esenciales para mantener la integridad, la democracia y la autonomía de la universidad.

Aspiramos que estos apuntes contribuyan a mantener la llama del pensamiento crítico sobre la idea de universidad, las formas de conocimientos, la autonomía y la democracia universitaria. Estamos convencidos como lo planteaba K. Jaspers, que la universidad “es la sede en la cual, la sociedad y el Estado, permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, si le damos un espacio relevante a la reflexión teórica y al respeto moral. Siempre es menester recordar la apreciación de ese maestro de las juventudes, Walter Benjamin: “Hay un criterio sencillo, y bien seguro, para examinar el valor espiritual de una comunidad, a saber, las preguntas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1954). Historia de la pedagogía. México: FCE.
- Benjamin, W. (1989). La vida de los estudiantes; en Obras. Madrid: Abada.
- Hoyos Vázquez, G. (2013). Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Husserl, E. (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona: editorial Crítica.
- Jaspers, K. (1959). “La idea de la universidad”. En: La idea de la Universidad en Alemania. Buenos Aires: Sudamericana.
- Kant, I. (1991). Sobre Pedagogía. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Popper, p. (1973). “La lógica de las ciencias sociales”. En: Adorno, T., Popper, K. y otros. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Sandel, M. (2021). La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común? Madrid: Penguin.





"... si la democracia tiene que ver con la autonomía personal, si la autonomía personal es la misma dignidad, y una comunidad autónoma es la que no sea gobernada desde afuera, sino que ella misma se gobierne, si esto es así, entendemos por qué es que nos gusta la democracia..."

Carlos Gaviria, 2015

¿Cómo educar para la Democracia?¹

Por: Carlos Gaviria Díaz

[...] Vamos a reflexionar un poco sobre la democracia. Lo primero que uno pregunta es esto: ¿Por qué es importante educar en democracia? La democracia ha sido un poco santificada, sacralizada... Estamos todos de acuerdo en que es buena la democracia y educar en democracia ¿De dónde viene esto? Parto de una afirmación que hace don José Ortega y Gasset en un ensayito muy bello que está en el libro *El Espectador* y que se llama “Democracia morbosa”. En él empieza don José Ortega y Gasset descreyendo de la persona que dice: “Yo soy ante todo demócrata”. Es como si yo le preguntara a alguno de mis circunstantes, por ejemplo, a mi amigo Federico Suárez, ¿tú qué eres?, y él me dijera “yo ante todo soy hincha de Millonarios”. Eso es extraño, porque uno antes de ser hincha de Millonarios es muchas otras cosas. Pues don José Ortega y Gasset llama la atención sobre esa circunstancia y es que uno antes de ser demócrata tiene que ser otras cosas, es otras cosas, aun cuando no lo sepa. La definición política es una definición que se da en un segundo plano, en un primer plano hay una definición anterior. Busquemos cuál será esa definición anterior.

Jean Paul Sartre, en un ensayito muy bello que se llama *El existencialismo* y que es de un humanismo extraordinario, dice lo siguiente: “El hombre” –y entiendo hombre en su sentido antropológico, hombre y mujer, miembro del género humano– “es la criatura condenada a ser libre”. A uno lo sorprende, ¿condenada a ser libre? Cómo lo pueden condenar a uno a una cosa tan amable como la libertad, es como si le dijeran que lo condenan a ser feliz: “Usted está condenado a ser feliz”. Eso no es una condena, diría uno, pero Sartre explica rigurosamente por qué sí es una condena. Por ejemplo: ser libre significa estar abocado a tomar decisiones y nada en la vida es tan difícil como tomar decisiones. Yo pongo ejemplos triviales. Si estoy conversando con mi mujer y le digo: ¿Qué hacemos esta noche, vamos a cine o vamos al concierto en el teatro Mayor? “¿Por qué no eliges tú?”, me diría ella. “No, decide tú, o lo tiramos a cara y sello”. Es una trivialidad.

Pero cuando lo que le preguntan a uno es qué va a hacer con su vida o

¹ La Hojarasca, agosto 6, 2022 en <https://www.lahojarasca.co/2022/08/06/como-educar-para-la-democracia-carlos-gaviria-diaz/>



cuando uno se pregunta qué hago yo con mi vida, esa respuesta no la puedo dar sino yo. Nadie me puede sustituir en esa respuesta. Sartre cuenta una anécdota muy bella y es que un estudiante lo buscó en la universidad cuando la ocupación de París por los nazis, le dijo: "Yo vengo a que usted me resuelva un problema muy grave que tengo"... ¿Cuál es el problema?", le dijo Sartre, "yo soy hijo único, mi madre está enferma. Si me voy para la guerra y me incorporo al ejército francés, mi madre se va a morir, pero si no me incorporo, me va a matar el remordimiento de ser un mal francés, ¿qué hago?" Y Sartre le dice: "Ese problema no es mío, ese problema es suyo. Yo no le puedo resolver ese problema. Usted conoce el imperativo categórico de Kant que dice, 'obra de tal modo que tu conducta pueda convertirse en regla de conducta universal'. Tiene que saber que si decide incorporarse a la lucha usted es un excelente patriota, su conducta puede ser expuesta como la de un patriota ejemplar y si se queda con su madre como la de un hijo ejemplar ¿Qué es mejor, ser un hijo ejemplar o un patriota ejemplar? Eso no se lo puedo decidir yo. Eso lo tiene que decidir usted".

Esa es la libertad, incluso "la libertad vivida como carga", diría Sartre, estar condenado a ser libre. Hay un texto que seguramente muchos de ustedes conocen porque es un clásico de finales del siglo XV, es la Oración por la dignidad humana, de Pico della Mirandola, que era un fraile del cual dicen que reunió en su momento toda la sabiduría, toda la ciencia que se conocía la tenía en su cabeza. Un erudito extraordinario, de un brillo... Murió a los 35 años huyendo de ciudad en ciudad de la Inquisición. En esa bella Oración, tan breve y tan hermosa, caracteriza a la criatura humana por esto: "La criatura humana es la única capaz de avistar un destino y perseguirlo", eso no lo puede hacer ni el mineral, ni el vegetal, ni los animales animales con quienes compartimos tantas cosas. La criatura humana tiene la posibilidad de subir al cielo y bajar al lodo y todo eso hace parte de su dignidad ¿De qué está hablando ya? De que la dignidad humana no es otra cosa que la autonomía. La autonomía que está luego muy bien pensada y desarrollada especialmente en dos autores que no pueden ser leídos aparte, siempre hay que asociarlos el uno con el otro, son Rousseau y Kant.

Rousseau da una respuesta a una pregunta que él mismo plantea y que es absolutamente brillante, atinada y además hermosa: "¿Cómo hace uno para obedecer sin sentir rebajada su dignidad?" Porque todos tenemos la experiencia de que cuando obedecemos sentimos un poco disminuida nuestra dignidad. "Sálgase" y si la persona se tiene que salir, se sale cabizbaja, "¿por qué yo tengo que salir?", se dice. Como no podemos vivir sin la sociedad – eso lo señaló muy bien Aristóteles desde el comienzo, «zoon polítikón»–, también somos seres condenados a vivir con los demás, no estamos destinados a vivir solos sino en comunidad, hay siempre necesidad de obediencia porque siempre hay un núcleo de poder que rige la comunidad. Y entonces la gran pregunta de



Rousseau es esa: ¿Cómo es posible obedecer y mantener la dignidad? Oigan la respuesta tan extraordinaria: “Únicamente obedecemos sin perder la dignidad cuando obedecemos órdenes que nosotros mismos nos hemos dado”. La propuesta suya es una sociedad –llamémosla desde ahora– democrática, es decir, donde todas las personas van a decidir qué es lo que en esa comunidad se hace. Esa es la autonomía de la comunidad.

Luego Kant va a reivindicar la autonomía moral de la persona: yo no tengo más reglas rectoras de mi conducta que las que yo elijo porque las considero dignas de ser atendidas, de ser acatadas por todos los miembros de la comunidad. Ahí tienen ustedes a Kant, quien sobre todo subraya la dimensión individual: “Yo acato las normas que mi conciencia considera que son dignas de ser observadas universalmente”. Esos dos pensadores andan tan de la mano... Les cito dos obras, de Rousseau *El contrato social* y de Kant en este caso *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, que es un nombre muy trascendental, asustador, ¿cómo será eso de terrible, *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*? Pero es una obra de una claridad extraordinaria y de la misma manera de una utilidad maravillosa. Esto puede ser anecdótico, pero es importante. Los dos eran tan afines, que Kant, según relatan todos sus biógrafos, era un hombre de una disciplina férrea, de unas costumbres absolutamente rígidas. Siempre se levantaba a determinada hora, a las seis de la mañana daba un paseo antes de empezar a trabajar, por la tarde, para que no se vaya a creer que era un fraile puritano, se reunía con sus amigos en la casa –él decía que no debían ser más de nueve personas las que estaban en la mesa–, a hablar de temas que no eran filosóficos y a compartir un buen vino y una buena comida... Era constante en sus costumbres.

Una vez se sorprendieron los vecinos porque Kant no había dado el paseo matutino a las seis de la mañana, ¿qué pasaría con el señor Kant?, y él les dijo que estaba leyendo un libro que se llama *Reflexiones sobre lo bello y lo sublime*, de Juan Jacobo Rousseau, y que no pudo dejar de leer ese libro. Había una afinidad intelectual extraordinaria, a mi modo de ver son los fundadores del liberalismo y de la democracia moderna. Yo creo que ya es suficientemente atractivo lo que les he dicho para saber que, si la democracia tiene que ver con la autonomía personal, si la autonomía personal es la misma dignidad, y una comunidad autónoma es la que no sea gobernada desde afuera, sino que ella misma se gobierne, si esto es así, entendemos por qué es que nos gusta la democracia y por qué vale la pena educar en democracia.

A comienzos del siglo XIX una revista alemana formuló una pregunta a muchos pensadores políticos, pensadores morales, filósofos, teólogos, etc. La pregunta era “¿Qué es la Ilustración?” y se hizo clásica la respuesta de Kant, que se encuentra en un librito pequeño que se llama así: *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?* La ilustración es la salida del estado de ignorancia culpable en que se encuentra la persona por no atreverse a pensar. Su lema



era *sapere aude*: “Atrévete a pensar”. Es una respuesta muy bella. Seguramente la conocen, pero si no, se lo recomiendo, es un libro pequeño, un verdadero clásico, yo dentro de las condiciones que pongo para seleccionar o calificar un libro como clásico exijo la brevedad.

Este también es un libro breve, como lo es el Contrato social, aunque este último es un poco más extenso. Como les digo, no fue Kant el único preguntado. Dentro de ellos estaba un filósofo radical alemán, Benjamin Erhard, quien respondió de una manera tajante: “La ilustración es el primer derecho del pueblo en una democracia”. Qué bella respuesta, ¿por qué?, porque si en la democracia es el pueblo el que va a decidir, entonces el pueblo tiene que tener acceso a la ilustración. La ilustración en este caso es la educación. No es posible que haya democracia funcional a la demagogia, ¿cuál es la democracia funcional a la demagogia? aquella que se dirige a una masa amorfa, absolutamente amorfa, ambigua, que naturalmente para los demagogos es lo mejor porque es completamente manipulable, se encuentra en una situación de ignorancia, no sabe para dónde va.

En cambio, cuando uno es un verdadero demócrata y piensa que lo que hay que hacer es construir la democracia, que lo que tiene que hacer es construir el sujeto de la democracia, y el sujeto de la democracia es el pueblo, el pueblo no puede ser una masa amorfa sino, como dice muy bien Adela Cortina: “tiene que ser una comunidad pensante, consciente, convivente”. Yo, a riesgo de producir molestias, pongo siempre un ejemplo entre la diferencia de apelar a un sujeto democrático o manipular la opinión, haciéndoles pensar a quienes no están en condiciones de decidir que sometan a su juicio las cosas como si tuvieran las condiciones y las estuvieran decidiendo.

Aquí es donde viene la parte que puede herir susceptibilidades y por esa razón yo presento excusas porque era el primer referendo que el doctor Álvaro Uribe propuso a la opinión nacional. Yo estuve combatiendo ese referendo tratando de hacer pedagogía en este sentido. Ese referendo tenía unas 22 preguntas y las preguntas eran más o menos de este tenor... Había una pregunta que decía: “¿Usted prefiere que los cargos de representación en las corporaciones públicas se llenen mediante el sistema de cociente electoral o mediante la cifra repartidora o número de D'Hondt? Y decía del número de D'Hondt que se extraía de la suma de los números naturales divididos por los cargos a proveer. ¿Ustedes piensan que un campesino antioqueño o boyacense o santandereano puede descifrar semejante enigma?

Yo recuerdo algo patético. Estaba yo en mi casa viendo los resultados del referendo esa noche cuando entrevistaron a una señora de nombre María del Carmen Reyes, incluso me grabé su nombre porque me impactó. La gente estaba asombrada porque la señora se demoró 48 minutos en el cubículo. Le preguntaron: “Por qué se demoró tanto?” y ella dijo: “Por una razón, yo no



milito en ningún partido político, no tengo televisión, no me llega publicidad, lo único que sé es que para uno ser un buen ciudadano debe cumplir ciertos deberes como venir a votar, y yo leí todas las preguntas y no entendí sino una y esa fue la única que pude rayar". Yo publiqué una columna que se llamaba María del Carmen Reyes, una buena ciudadana.

Que cosa tan reveladora. Cómo someten a consideración de la gente problemas que no están a su alcance. Ustedes saben que en Italia se despenalizó el aborto pero con preguntas tan pertinentes como estas. En primer lugar se les preguntaba por la despenalización del aborto, el problema no ofrece dificultades de información como las que puse de presente anteriormente sino que tiende a pulsar la sindéresis, el sentimiento moral de cada persona. "¿Usted está de acuerdo con que la mujer que suspenda el proceso de gestación sea sancionada siempre?", primera pregunta. Segunda: "que si se da en la circunstancia de peligro de su vida, de muerte del feto, de violación, no sea sancionada".

Solo dos cosas, pero están pulsando el sentimiento moral de cada persona. Si nosotros proponemos un referendo sobre la pena de muerte, yo soy absolutamente enemigo de la pena de muerte pero me parece que es pertinente que le pregunten a la gente: "¿Usted está de acuerdo con que fusilen a los secuestradores?", algunos dirán "claro, esos son hombres muy malos, unos delincuentes terribles, que los maten", y otros dirán "no, a mí no me gusta que maten a nadie..." ¿Qué está respondiendo? el sentimiento moral de las personas.

Hay un mito muy lindo que está expuesto en el diálogo Protágoras o de los sofistas de Platón en el que se plantea este problema: ¿Por qué en las asambleas populares cuando se trata de problemas de la medicina, de la salud de la gente, únicamente son llamados a hablar los médicos; si se trata de la construcción de caminos, a los ingenieros; si se trata de la construcción de casas o edificios, a los arquitectos, pero cuando se trata de la justicia, que parece una cosa mucho más trascendental son llamados todos los ciudadanos, cualquiera puede opinar? El mito es muy bello y es que Prometeo, que era un dios favorable a los humanos, cuando vio que al Demiurgo le habían quedado mal hechas las cosas porque la criatura humana no era tan fuerte como el león, ni tenía alas para volar como el águila, ni era tan veloz como la gacela, entonces hizo una consideración: "Es necesario compensar esas desventajas en que se encuentran", y le mandó un regalito con su hermano Epimeteo.

Ese regalito es la sindéresis, la capacidad de discernir moralmente sobre problemas de esa naturaleza sin que se tenga mucha información. Este diálogo transcurre en el siglo V a.C., 21 o 22 siglos después, en el siglo XVII, Descartes empieza su Discurso del método diciendo: "El sentido común es lo mejor repartido que hay en el mundo, hasta el punto de que nadie desea más de lo



que tiene", todo el mundo se siente muy bien, muy satisfecho con el que tiene. Erasmo de Rotterdam en El elogio de la locura dice esta belleza:

"Es curioso, yo he recorrido muchos templos en Europa y encuentro solicitudes a la divinidad, exvotos que pedían la mediación de los santos. Un bracito de parafina de cera y al lado una leyenda: 'Señor, para que me cures mi mano derecha' o 'para que me cures mi pierna izquierda', pero nunca he visto uno que diga 'Señor, para que me hagas más inteligente de lo que soy'».

Todo el mundo se siente muy satisfecho con la inteligencia que tiene y eso lo podemos reducir muy bien a esa capacidad de discernir, a esa capacidad moral que de acuerdo con los griegos había sido enviada como un regalo por Prometeo, en nuestro caso es una característica de la condición humana. ¿Qué es lo primero que hay que hacer entonces? Si nosotros tenemos como un bien –y me parece que es difícil que alguien no lo tenga como un bien– la autonomía personal, que está, como les decía, puesta de presente en la Oración por la dignidad humana de Pico della Mirandola como una condición de humanidad íntimamente vinculada a la autonomía, a mí no me cabe en la cabeza que alguien no quiera ser autónomo, aun cuando, como les decía por las anotaciones de Sartre a veces uno tiene que tomar decisiones tales que alguien diría, "qué tan bueno que las tomara alguien por mí y no tener que tomarlas yo", pero naturalmente rescatar la humanidad de la persona es rescatar su capacidad de ser autónoma.

Empecé planteándoles o citándoles la referencia a Ortega y Gasset, un ensayito que se llama Democracia morbosa donde él dice que si alguien afirma "yo soy ante todo demócrata" no sabe muy bien lo que está diciendo, porque uno antes de ser demócrata tiene que haber definido otras cosas, haber elegido un rumbo para su vida. Eso es lo que se denomina dar un sentido a la existencia, para qué estoy yo sobre la tierra. Naturalmente el creyente puede decir, "Dios me puso sobre la tierra para que luego volviera a él"; en Aristóteles diríamos "el fin del hombre es ser racional" y Santo Tomás diría "es la visión beatífica", no únicamente un destino natural sino sobrenatural: ver a Dios. Una persona creyente tiene todo el derecho de organizar su vida de esa manera y que nadie interfiera en esa decisión.

Pero quienes pensamos que la existencia no tiene más sentido que el que uno le atribuye, porque si a mí me preguntan para qué vino usted al mundo, yo respondería, "para nada", entonces soy yo quien tengo que decidir qué hago con mi existencia, esa es la decisión trascendental. Hay un texto muy bello de María Zambrano, una filósofa española muy brillante, discípula de Ortega y Gasset, que precisamente se llama Democracia y persona. María Zambrano dice esto que yo comparto plenamente: "Todo ciudadano tiene que ser absolutamente consciente de cuál es el sentido que le da a su existencia",



especialmente las personas que hemos tenido acceso a la educación tenemos que tener respuestas para preguntas como estas: “¿Usted por qué es cristiano o por qué no lo es?”, “¿Por qué es ateo?”

Es decir, uno de los vicios de esta sociedad, de la sociedad colombiana, es que pone de presente ese carácter amorfo del sujeto político que es el pueblo. Si uno le pregunta a una persona: ¿Usted es liberal o conservador?, esta responde: “Yo soy liberal” y “¿por qué?”, le dice uno, “porque mi tatarabuelo peleó con el general Uribe en Palo Negro”, o el otro dirá “porque mi tatarabuelo estuvo con el general Pedro Nel Ospina combatiendo a Uribe”... Nada más. Recuerden la violencia política tan terrible entre nosotros, muy bien descrita por Eduardo Caballero Calderón en una novelita pionera que se llama El Cristo de espaldas: los chulavitas matándose contra los cachiporros, los unos rojos y los otros azules, sin saber por qué son rojos y por qué son azules.

La tarea es hacer consciente a la gente, especialmente cuando ha tenido acceso a la educación, de cuál es su posición en el mundo. “¿Usted acepta la ética cristiana?” Podría preguntarse, la ética cristiana es bellísima, incluso para citar una propuesta como la ética cristiana no tiene siquiera que ser uno un creyente. “¿O usted acepta la propuesta utilitarista de Stuart Mill y de James en el sentido de que “lo bueno es lo útil?”... Usted tiene que saber dónde está. También podría preguntarse: “¿Usted es partidario de que las instituciones de un Estado sean diseñadas por un grupo de ilustrados, es decir, por personas con la mente cultivada, que le fijen una meta a ese país –en ese caso la persona estará optando por una situación ilustrada liberal–, o es partidario más bien de que las instituciones sean el producto del proceso histórico?” El proceso histórico es ciego, subterráneo, pero es lo que determina esta perspectiva filosófica.

Eso lo vemos muy bien ilustrado en un debate muy interesante, posterior a la Revolución francesa. Lo planteó Edmund Burke, un pensador conservador que es el verdadero fundador del pensamiento conservadurista moderno con un texto que se llama Reflexiones sobre la revolución en Francia. Burke critica acerbamente la tesis ilustrada de la razón: “¿Cómo así que un grupo de ilustrados se atribuye a sí mismo el derecho de decir qué es lo que en un pueblo puede hacerse?” A esto le respondió Thomas Penn en defensa de los derechos humanos, cómo el ejercicio de la razón era el que alumbraba el conocimiento para saber cuál era el mejor destino para un pueblo. Yo desde luego estoy con la tesis ilustrada, pero no desconceptúo ni mucho menos la tesis conservadurista.

Es una tesis muy bien argüida, muy bien expuesta. Pienso que una persona que se diga conservadora debe tener presente a un ideólogo como Edmund Burke. Si a una persona le preguntan por su actitud política y dice: “Yo soy socialista”, que nos diga por qué es socialista. Eso es absolutamente necesario



y algo más, obligatorio para cualquier buen ciudadano, especialmente si ese ciudadano ha tenido acceso a la educación. Simplemente para rematar quiero tomar la referencia inicial de Ortega y Gasset: “Descreo de la persona que dice yo soy ante todo demócrata”.

María Zambrano, en ese librito de que les hablo que se llama Democracia y persona, parece estarle respondiendo a su maestro cuando dice: “Si a mí me preguntan –en el sentido en que lo hemos definido– ¿Por qué me gusta la sociedad liberal y democrática?, la respuesta mía es esta: Porque en una sociedad de esa naturaleza decidir no es permitido, es obligatorio”.

Muchas gracias.

*Tomado de: ¿Cómo educar para la Democracia? Carlos Gaviria Díaz. Publicado en Cuadernos EXLIBRIS 16, pág. 15 – 26 Agenda Cultural Gimnasio Moderno. Biblioteca de los Fundadores. Bogotá, marzo 11 de 2015. Conferencia.

