

cuadernos



unanimetanos

#3



UNIVERSIDAD
METROPOLITANA
Enseñando el camino

VICE RECTORADO ACADÉMICO
DECANATO DE DESARROLLO ACADÉMICO

Órgano de divulgación académica
Año 1 / No.3 / Abril de 2005



cuadernos unimetas

EDITORIAL

La edición del 3º número de esta revista Cuadernos Unimetas coincide con la muerte de Juan Pablo II que, más que muerte, puede llamarse apoteosis o resurrección "ante litteram". Muchas explicaciones se podrán aventurar de este extraño fenómeno que subvierte la mentalidad pragmática y calculadora que nos domina y que valora a los hombres por las "divisiones" de que disponen, sean éstas políticas, militares, financieras o científicas. Aquí queremos intentar la nuestra: Juan Pablo II ha sido un baluarte de la ética como disciplina y como estilo personal de vida.

En un mundo y en una civilización que, para algunos analistas, va camino del ocaso (cfr. Barzun) y para otros se confronta, en desventaja, con civilizaciones más compactas y vigorosas (cfr. Huntington), Juan Pablo II ha renovado los cimientos de esta magnífica civilización occidental, reafirmando en sus bases perennes y vitales: La afirmación de la posibilidad de conocer la verdad y el bien con carácter de universalidad; la vida como bien supremo de la persona; la apertura a Dios como estructura natural del espíritu finito; la justicia y la solidaridad como normas básicas de toda convivencia entre individuos que son también sociales, etc. Estas son las "joyas de la corona" del rey de la creación, de la persona humana, de quien dijo otro prócer de la reflexión moral, I. Kant: "Todas las cosas tienen precio; sólo el hombre tiene valor".

El magisterio moral de Juan Pablo II se inició en los años de su cátedra de ética en la Universidad de Cracovia con obras como "Valoración de la posibilidad de fundar una ética católica sobre la base del sistema ético de Max Scheler", "Persona y acción", "Amor y responsabilidad". Ya Papa, sus documentos sociales ("El trabajo humano", "La cuestión social", "En el año centésimo", "La familia") y sus análisis de la epistemología moral ("El resplandor de la verdad", "El evangelio de la vida", "La fe y la razón") dan prueba de una reflexión profunda y certera sobre la situación moral de nuestra época.

Su vida personal ha recibido el veredicto intuitivo y cordial de las multitudes que lo acompañaron hasta el sepulcro: "Santo, santo". Para merecer el título de baluarte de la ética no basta "conocer la virtud" y hablar bien de ella, sino practicarla heroicamente. Por todo esto Juan Pablo II será por mucho tiempo la conciencia inquietante de esta no menos inquieta postmodernidad que vivimos.

P. José Carlos Zancajo, L.C.

Capellán Universidad Metropolitana

Profesor Cátedra de Ética

CONTENIDO

El valor moral Reflexiones en torno a un concepto difuso

P. José Carlos Zancajo, L.C.

2

El legado de Leo Strauss

Carlos A. Romero.

9

Los retos de la educación superior y el futuro de las universidades ante la sociedad conectada en red

José R. Bello S.

16

Dos concepciones de la Filosofía: Wittgenstein y Popper

Carlos Blank

28

La educación jurídica en la UNIMET

Rogelio Pérez Perdomo

34

La Iniciativa de Capital Social y el compromiso histórico de la UNIMET con su entorno

Cecilia Vicentini

39

Educar en libertad y para la libertad

Rafael Acosta Sanabria

42



El valor moral

Reflexiones en torno a un concepto difuso.

▶ **P. José Carlos Zancajo, L.C.**
Profesor de la Cátedra de Ética. Capellán Universidad Metropolitana.



¿Qué es lo mejor, qué es lo bueno, cuál es el valor de tal o cual cosa o acción? Para responder adecuadamente, de manera racional o razonada, se ha elaborado la "teoría de los valores" o Axiología

La acción humana (la conducta consciente y libre del hombre), atraviesa con frecuencia situaciones conflictivas, es decir, situaciones en que el hombre no sabe qué hacer porque no sabe qué es lo bueno o lo malo, qué es lo mejor o lo peor. Sólo cuando el comportamiento humano está hipotecado a los instintos o a los condicionamientos sociales estas cuestiones no tienen importancia para una persona. La vida impone a diario la necesidad de elegir, y elegir es "tomar algo y dejar otra cosa", decidir entre varias opciones posibles. Por eso en las acciones y decisiones humanas (conscientes y responsables), es preciso responder a la pregunta, planteada en el mismo momento de la elección o previamente: ¿Qué es lo mejor, qué es lo bueno, cuál es el valor de tal o cual cosa o acción?. Para responder adecuadamente, de manera racional o razonada, se ha elaborado la "teoría de los valores" o Axiología, que ha pasado a formar parte de la Ética sólo a partir de la época moderna, puesto que una teoría específica de los valores no se desarrolló sino a principios del siglo XX.

El valor, en general:

El diccionario de la lengua define el "valor" como una cualidad que poseen algunas realidades por la cual estas realidades son estimadas, apetecidas y buscadas por el hombre. Pero esta definición no es clara para todos. Desde la antigüedad está planteado el debate sobre la "esencia" del valor. Hay dos corrientes principales: Unos sostienen que el valor es una realidad subjetiva, o mejor dicho, una interpretación subjetiva de la realidad. Así se explica -dicen estos pensadores- que unas mismas cosas o seres, revistan gran valor para unas personas y para otras no (v.gr: dependiendo de las creencias, las vivencias, las circunstancias de la persona). Por el contrario, la otra corriente sostiene que el valor es siempre valor, objetivamente y con independencia de las personas. Se contraponen así ontología (primacía del ser) y axiología (primacía de la valoración que hacen de los seres las personas humanas).

Este debate se agudizó con las teorías económicas modernas que han intentado explicar en qué consiste el "valor económico", el precio justo de las mercancías, el salario justo, etc. Adam Smith había señalado una paradoja: Muchas mercancías o productos son de gran "utilidad", pero en el mercado tienen un "precio" muy bajo. Y al revés. Ejemplo de lo primero es el agua, y de lo segundo los diamantes. Por eso en la teoría económica clásica, el valor (económico) intrínseco de las cosas se mide por la cantidad de trabajo que se requiere para fabricarlas, la materia prima empleada, etc. Es decir, por los factores "objetivos". Pero el precio depende de la capacidad que tenga el producto para satisfacer alguna necesidad humana concreta y de su escasez relativa según la poca o mucha demanda del producto. Se introdujo así una distinción (en el campo eco-

nómico) que causará ardientes polémicas y tendrá consecuencias políticas incalculables: “Valor de uso” o “valor de mercado” y “valor de cambio” o “valor trabajo, valor natural”. El “valor de uso” es la apreciación que hace la gente del producto en cuestión; es subjetivo y muy variable, pues depende de la escasez, de su atractivo, de la utilidad... El “valor de cambio”, por el contrario, se mide por la cantidad de trabajo necesario para producirlo y es algo objetivo y fácilmente mensurable.

En el debate, que ha continuado hasta nuestros días en las diversas escuelas y sistemas económicos y filosóficos, ha quedado claro que las cosas no son solamente “valiosas” en sí mismas, sino por su relación con el hombre. Dicho de otra manera, no todos los “bienes” (realidades objetivas) son valores; y pueden considerarse como “valores” (apreciaciones subjetivas) realidades que no son bienes. Ejemplo de lo primero sería el trabajo voluntario, y de lo segundo, la pornografía o la prostitución infantil.

El valor moral

En este contexto de ideas se sitúa la problemática moderna del valor moral, problemática que ha sido puesta en el tapete por el subjetivismo moral, que ha penetrado las ideas morales y la cultura en general de nuestro tiempo.

El subjetivismo afirma que los valores son creados por el hombre, por cada uno. No hay bienes o valores objetivos o de validez universal. Esta teoría, llevada a sus últimas consecuencias, conduce a una “hybris” (arrogancia) suicida, al espejismo falaz en la toma de decisiones, pues nuestras decisiones serán con frecuencia destructivas al no tomar en cuenta la realidad, no obstante una transitoria “satisfacción”. Por eso la lógica y

la experiencia de vida nos llevan, no a suprimir toda subjetividad en la determinación del valor, o a negar la relación con la persona humana en la constitución del valor, sino a enriquecerla y consolidarla con otro elemento esencial: el bien objetivo, o la afirmación de que la verdad es un ingrediente esencial del valor.

En consecuencia afirmamos que el “valor” es un bien objetivo, conocido y reconocido como tal por las personas. El “valor” es simultánea y necesariamente objetividad (un bien) y subjetividad (conocido y reconocido como tal). Ambos elementos son esenciales. Pero hay una subordinación entre ambos, pues lo primero y fundamental para que haya valor es que sea un bien verdadero y objetivo eso que nosotros queremos, apreciamos y buscamos; de lo contrario, la búsqueda termina en el fracaso, la frustración y el auto-engaño.

Esta reflexión nos pide que aclaremos qué es el “bien”, puesto que constituye el fundamento objetivo y primario del valor. La definición clásica (“el bien es aquello que todos buscan”) parece un inútil duplicado de la definición del “valor”, puesto que indica una realidad o cualidad apetecida por los seres, especialmente los seres pensantes, los cuales no pueden apetecer algo que primero no conozcan y reconozcan como un bien (aunque sólo sea de manera intuitiva). Por eso creo necesario buscar la definición del “bien” por otro camino: el análisis de la experiencia humana individual y comunitaria. Este análisis nos dirá qué es lo que realmente es constructivo, positivo, enriquecedor, realizador de la persona humana (presuponemos que se tiene una noción suficiente de qué es la “persona humana”).

Buscamos una definición sencilla y directa, a partir de una experiencia universal que todos podemos comprender y que ya tiene una larga historia. Es el camino que ha señalado Alexis Carrel



Las cosas no son solamente “valiosas” en sí mismas, sino por su relación con el hombre. Dicho de otra manera, no todos los “bienes” (realidades objetivas) son valores; y pueden considerarse como “valores” (apreciaciones subjetivas) realidades que no son bienes.

La definición del bien será más certera y más precisa la delimitación de su significado concreto, en la medida en que tengamos un mejor y más completo conocimiento de lo que es el hombre o la persona humana. Así, pues, llamamos "bien", en general, a todo aquello que constituye al ser humano, lo construye, lo engrandece, le permite crecer en todas las dimensiones de su ser.

cuando escribe en su obra "La incógnita del hombre" (pag., 130):

"La definición del bien y del mal está basada a la vez en la razón y en la experiencia secular de la Humanidad. Se halla en relación con las necesidades básicas de la vida social e individual. Sin embargo, es un tanto arbitraria. Pero en cada época y en cada país debe ser definida con claridad y ser idéntica para todos los individuos. Lo bueno equivale a la justicia, la caridad y la belleza. Lo malo, a la ruindad, al egoísmo, a la fealdad".

Esta forma concreta de definir el bien presupone un conocimiento integral de la persona. En tal sentido no hay duda de que la definición del bien será más certera y más precisa la delimitación de su significado concreto, en la medida en que tengamos un mejor y más completo conocimiento de lo que es el hombre o la persona humana. Así, pues, llamamos "bien", en general, a todo aquello que constituye al ser humano, lo construye, lo engrandece, le permite crecer en todas las dimensiones de su ser.

También podemos seguir el camino legítimo de la definición conceptual y abstracta del bien. En esa línea, "bien" es cualquier característica positiva, cualidad o perfección de los seres. Y entre ellas, la primera y fundamental es la existencia, hasta el punto de que "bien" y "ser" se incluyen mutuamente: El bien es real, existente (si no, no sería un bien); y todo ser, por el simple hecho de ser, es bueno, es un bien.

Para redondear estas reflexiones, conviene también aclarar brevemente el concepto de "mal". La definición clásica del mal es "la ausencia o privación de un bien debido". En consecuencia, puesto que todo lo que existe es bue-

no, por el mismo hecho de existir, el mal no tiene ser o existencia en sí mismo, no es algo, sino pura carencia o privación. El mal es siempre parásito del bien. No existe ningún "mal subsistente", un ser que no sea más que mal, puro mal, como sostienen las teorías dualistas (p.ej. el maniqueísmo ha sostenido que el mal es un ser, tiene identidad y consistencia en sí mismo, incluso es un dios).

Pero el mal no debe confundirse con la "imperfección", que es carecer de algo que no corresponde a la propia naturaleza. En tal sentido, todos los seres son imperfectos, y sólo Uno puede ser el Ser Perfecto. El filósofo Leibnitz cometió el error de llamar a la imperfección "mal metafísico", expresión que no deja de ser confusa, quizá contradictoria, porque da a entender que la existencia puede ser un mal.

El mal puede ser físico o moral. El mal físico es la privación de un bien debido en el campo de la constitución de un ser, de la ontología, sin implicación de la libertad en dicha privación. El mal moral es la privación o carencia del debido orden en el ejercicio de la libertad; es decir, el mal moral está solamente en la voluntad libre cuando decide contrariamente a lo que debería. Es un des-orden, un ab-uso de la libertad.

Recapitulando nuestra reflexión podemos establecer que el valor moral es un bien en cuanto que es una cualidad de la voluntad libre que decide como debe; ésta adquiere una perfección del todo especial cuando obra rectamente con toda la intencionalidad y autoconciencia. Una persona humana alcanza y posee el valor moral cuando se compromete en una buena acción libremente y por la bondad misma. Y tendrá más o menos valor moral cuanto mayor y más intenso sea su compromiso con la rectitud, con la bondad moral.

La multiplicidad y jerarquía de los valores.

No hay un solo valor, sino muchos, porque hay muchos seres, muchos bienes y todo ser puede llegar a ser un valor para el hombre, dado que son muchas sus necesidades y deseos.

Pero estamos hechos de tal modo que, con frecuencia, no podemos poseer todos los bienes y es frecuente que para poseer algunos tengamos que sacrificar otros. En nuestra vida, pues, se da el “conflicto de valores” que nos plantea una pregunta: ¿Cuáles son los bienes más importantes para un ser humano? ¿Cuáles podemos sacrificar sin sufrir graves daños, sin destruirnos o perjudicarnos? ¿Cuál es, por tanto, el orden y la jerarquía de los valores?.

Podemos hacer una lista de los valores en el orden en que aparecen en nuestra vida, sin establecer todavía una rigurosa jerarquía entre ellos:

- Valores biológicos: la salud, la integridad física, la belleza física, la vida biológica...
- Valores económicos: dinero, alimento, vestido, confort, bienestar, habitación...
- Valores cognitivos: ciencia, arte, cultura, tecnología, destrezas...
- Valores sociales: amistad, familia, patria, colaboración...
- Valor moral.
- Valor religioso.

La pregunta difícil es: ¿Cómo los ordenamos correctamente?. Hay una respuesta general de principio: Es inferior aquel valor que puede ser sacrificado sin que el hombre pierda dignidad, sin que deje de realizarse y de construirse humanamente. No podemos negar que en todas las decisiones que son elecciones hay una pérdida, un sacrificio. Por

eso hay conflicto. Pero el sacrificio del valor inferior para conservar o alcanzar un valor superior es, finalmente, un crecimiento para el hombre y un paso hacia la consecución de su plenitud específicamente humana que es su último fin. Y no sucede así en caso contrario. Por eso el sacrificio del valor inferior es una decisión razonable.

Ahora bien, si analizamos la lista anterior de valores, podemos formar dos grandes bloques: Valores esenciales o nucleares, y valores accidentales o periféricos. Llamamos “valores esenciales” a aquellos bienes que nos constituyen como persona humana y sin los cuales no existimos como persona: La vida, la libertad y, en última instancia, el Creador. “Valores periféricos” en cambio son aquellos bienes que nos complementan y enriquecen en nuestro ser personal, pero de los que podríamos prescindir sin sufrir daños irreparables en nuestra persona. En consecuencia, los valores esenciales son innegociables, son los valores superiores para una persona. Los demás valores admiten negociación dentro siempre de lo razonable.

El valor moral

Existe el valor moral puesto que el hombre es libre, y la calidad humana y moral de una persona está en función de cómo usa su libertad y todo lo que la libertad implica (racionalidad, espiritualidad, solidaridad, transcendencia...). Más aún: el valor moral es absoluto, el más importante, porque afecta al hombre en su esencia humana y define el ser o no ser hombre, ser persona. Esto significa que los demás valores algunas veces pueden y deben ser sacrificados, pero no el valor moral. El hombre puede y debe renunciar, en caso de necesidad, a todo lo “periférico” de su ser, antes que herir o destruir su núcleo íntimo constitutivo: ser racional, espiritual, libre, trascendente, responsable. Como decía

Estamos hechos de tal modo que, con frecuencia, no podemos poseer todos los bienes y es frecuente que para poseer algunos tengamos que sacrificar otros. En nuestra vida, pues, se da el “conflicto de valores” que nos plantea una pregunta: ¿Cuáles son los bienes más importantes para un ser humano? ¿Cuáles podemos sacrificar sin sufrir graves daños, sin destruirnos o perjudicarnos? ¿Cuál es, por tanto, el orden y la jerarquía de los valores?.

En resumen, el valor moral es la bondad de una persona como resultado del buen uso que hace de su libertad, consciente de que es la libertad el núcleo de su humanidad y donde se juega su dignidad, su actuar o no como persona.

Jesucristo: “¿De qué le sirve al hombre ganar todo el mundo si pierde su alma?. O ¿qué podrá dar el hombre a cambio de su alma?” (Mt. 16,26).

En resumen, el valor moral es la bondad de una persona como resultado del buen uso que hace de su libertad, consciente de que es la libertad el núcleo de su humanidad y donde se juega su dignidad, su actuar o no como persona. El valor moral, por tanto, es uno sólo. Cuando se habla de “valores morales” se refieren, más bien, a las virtudes morales, que son los aspectos concretos del valor moral.

Los valores esenciales son absolutos..

“Absoluto” es sinónimo de perfecto, completo, incondicionado, definitivo, último, inmodificable, etc. Acostumbrados por la cultura actual a valorar sobremanera los bienes materiales, podríamos llegar a persuadirnos de que los bienes intangibles son pura fantasía, palabras vacías. No es sorprendente que hoy se tilde de “idealista”, “romántico” o “fanático” a quienes centran su vida y sus decisiones en los “valores espirituales”, en los “bienes intangibles”. Para la mayoría de la gente no hay nada definitivo, absoluto, inmodificable, puesto que lo único real es lo material (en todas sus formas), y lo material es todo menos absoluto. Pero realmente ¿no hay un bien absoluto que puede convertirse legítimamente en el valor absoluto?.

Alguien responderá que solamente existen los valores y los bienes concretos, siempre limitados y parciales pues son los únicos que constatamos en nuestra experiencia: ciencia, belleza, salud, bienestar, fama, honores, placer... Esos son bienes cuya existencia y realidad todos conocemos, aunque no todos los hombres aspiren a poseerlos todos (a algunos hombres no les interesa la ciencia, o la fama, por ejemplo). ¿Cuál es el valor Absoluto o el Fin Último que busca el hombre?. La respuesta es la de mayor impor-

tancia porque, lógicamente, el Valor Absoluto es el que debe ser buscado por encima de todos los demás. Y si se presenta un “conflicto de valores” (tener que elegir uno y sacrificar otro), el Valor Absoluto no puede ser sacrificado porque en tal caso el hombre se vería privado de lo máximo a que aspira (decir que “aspira” es decir que “necesita”, porque aspiramos a los valores porque los necesitamos).

Volvamos a nuestra experiencia humana. Buscamos bienes, valores, porque los necesitamos. Anhelamos algo y lo conseguimos; pero no nos detenemos ahí, no estamos satisfechos y anhelamos otra cosa, o “más de lo mismo”. La vida es un incesante sucederse de ambiciones, aspiraciones, satisfacciones y vuelta a empezar. Un hombre está muerto cuando ya no aspira a nada. (Esto no significa que el hombre no pueda estar momentáneamente satisfecho, en reposo). El motor de la vida humana es la insatisfacción con lo que actualmente se posee. La superación y la actividad son manifestaciones de la profunda insatisfacción del ser humano, que es estructural.

Pues bien, esta insatisfacción radical pone de manifiesto una realidad:

- a) Que todos los bienes o valores a los que aspiramos en nuestra vida son relativos, es decir, limitados, ya que no nos satisfacen por completo, o son destructibles y perecederos (sólo alcanzan a satisfacernos por algún tiempo).
- b) Que tiene que haber un Valor Absoluto, puesto que nuestra tendencia hacia una satisfacción completa y definitiva no puede quedar frustrada, en una búsqueda indefinida que nunca consigue su objeto adecuado. Si esa fuera la realidad, deberíamos afirmar que el hombre está mal constituido y por eso sus tendencias son caóticas y sin el objeto adecuado. Pero en la experiencia humana

descubrimos que todas las tendencias naturales tienen su objeto adecuado, de forma que conocemos la existencia del objeto (aunque no siempre su esencia) a través del análisis de nuestras tendencias. No obstante lo dicho, el tema de las tendencias naturales y su objeto es bastante complejo y hasta confuso, y no se pueden extraer de ahí conclusiones irrefutables.

Podemos concluir, resumiendo mucho la cuestión, que la existencia real y objetiva del Valor Absoluto:

- La presentimos con el “corazón” por nuestras ansias insatisfechas de Infinito.
- La deducimos con nuestra razón del hecho de que existen los “valores relativos”.
- Y la conocemos con certeza solamente por una intuición o revelación ético-religiosa.

El valor moral y el valor religioso son el Valor Absoluto.

El valor moral (cualidad de nuestras acciones libres que las hace auténticamente humanas por su conformidad plena con la dignidad espiritual o racional del hombre) se adquiere en una acción dotada de plena libertad y racionalidad; es una acción llena de coherencia y autenticidad. Y el hombre sabe (aunque no siempre sepa verbalizarlo y articularlo en conceptos) que lo más importante, lo irrenunciable es ser y actuar como persona humana, ser fiel a sí mismo, mantener la integridad y armonía de su naturaleza humana. Por lo mismo el valor moral es absoluto ya que afecta a la persona en su esencia misma y define el ser o no ser —en cuanto a la acción— auténtico hombre. Y es tremendamente real, puesto que la calidad humana de una persona esta en función de cómo usa su

libertad y todo lo que la libertad implica. Los héroes morales y los santos son los más humanos entre los hombres.

Esto significa que los demás valores algunas veces pueden y deben ser sacrificados, pero no el valor moral, porque el hombre lógicamente puede y debe renunciar, en caso de necesidad, a todo lo “periférico” de su ser, antes que herir o destruir su núcleo íntimo: Su espiritualidad, transcendencia, responsabilidad, solidaridad *“Es preferible entrar ciego, cojo o manco en el Reino de los Cielos, que ser arrojado a la gehena con todos los miembros completos”*.

Aquí nos asalta una duda: ¿No suele decirse que el valor absoluto es la religión, la relación con el Creador?. La razón de ello es simple: Por la religiosidad el hombre se abre y toca las raíces mismas de su ser y existir, el Creador, la Causa Primera de todo. Dicho así quizá suena muy banal e irrelevante, pero un hombre, tarde o temprano, se enfrentará a la pregunta existencial y radical por el origen y destino final de su existencia. Afrontar esta pregunta y responderla adecuadamente, en la teoría y en la práctica, constituye la auténtica religiosidad, el “valor religioso”, un bien verdadero y fundamental para el hombre. Pero es bueno aclarar que no se trata de una pregunta abstracta y teórica, sino vital, existencial; es una verdadera experiencia mística e inefable que tiene lugar en las situaciones extremas, donde el hombre experimenta su fragilidad, su finitud, su debilidad, como también el puro amor, la belleza sin mancha, la vida eterna.

En esa “experiencia religiosa o trascendente” el hombre llega a saber que se encuentra, no ante una Idea o ante una Energía nebulosa, sino ante un Ser Personal, plenitud de inteligencia, libertad y amor, ante Dios. Y cuando el hombre, en pleno ejercicio de su libertad, decide dejarse arropar y guiar por Él, entonces ejercita la auténtica religión, que no tiene

Los demás valores algunas veces pueden y deben ser sacrificados, pero no el valor moral, porque el hombre lógicamente puede y debe renunciar, en caso de necesidad, a todo lo “periférico” de su ser, antes que herir o destruir su núcleo íntimo: Su espiritualidad, transcendencia, responsabilidad, solidaridad.

El valor moral se realiza cuando una persona descubre que el bien supremo para ella consiste en realizar su excelsa dignidad de “un ser libre”, en todo el significado extenso y profundo del concepto.

nada que ver con la religiosidad convencional, ritualista, costumbrista. Y en la religión encuentra y acepta las raíces más profundas de su ser y el punto de llegada de su existencia; encuentra el “sentido último” de su persona y de su vida. Por eso la religión así entendida es un valor absoluto.

¿Tenemos, entonces, dos valores absolutos: el moral y el religioso?. No. Un absoluto es único en su orden. El valor moral y el valor religioso son las dos caras de la misma medalla: La suprema dignidad, la perfecta libertad, la plena realización del hombre. La relación con Dios (correctamente entendida y vivida, desde luego) es la perfección de la ética, puesto que da a la ética su último fundamento, la certeza de sus principios y normas, y la fuerza para llevarlas a la práctica., puesto que el valor moral queda personalizado: Dios es el Bien Supremo, Dios es la Fuente de la obligación moral, Dios es la Fuerza para realizarlo en la vida concreta.

Conclusión

El valor moral se realiza cuando una persona descubre que el bien supremo para ella consiste en realizar su excelsa dignidad de “un ser libre”, en todo el significado extenso y profundo del concepto. Cuando vive su verdadera libertad humana y se abre así al conocimiento de sí mismo y se decide a vivir siendo fiel a ella, realiza el valor moral; es como si se revistiera de una hermosa vestidura que antes no tenía, o mejor aún, experimenta una transfiguración de su persona. Quizá esa palabra, transfiguración, expresa bien la esencia del valor moral, puesto que es una irradiación desde dentro que llena de luz a toda la persona y su acción, porque vivir en la verdad y en el bien consciente y libremente es la máxima realización del espíritu humano. Como observó Alexis Carrell:

“Rara vez se encuentran en la civilización moderna individuos cuya conducta esté inspirada por una idea moral. Sin embargo, dichos individuos todavía existen. No es imposible dejar de notar su aspecto cuando los encontramos. La belleza moral es un fenómeno excepcional e inolvidable. El que la ha contemplado, aunque sólo sea una vez, nunca olvida su aspecto. Esta forma de belleza es mucho más impresionante que la belleza de la Naturaleza y de la Ciencia. Da a aquellos que la poseen sus dones divinos, una fuerza extraña e inexplicable. Aumenta el poder intelectual. Establece la paz entre los hombres. Más que la Ciencia, el Arte y los ritos religiosos, la belleza moral es la base de la civilización” (op.c., pag.131)

Todo lo que hoy se suelen llamar “valores morales” son sólo momentos o aspectos del valor moral, que mejor deberían designarse “virtudes morales” puesto que son hábitos de comportamiento en el respeto de bienes específicos: la vida, la verdad, el dominio de sí mismo, la justicia, etc. Pero lo que da sentido y hace posible esos comportamientos virtuosos es haber comprendido que el bien supremo es no traicionar la propia dignidad ni ofender la dignidad ajena, porque para eso nos hizo el Creador, porque esa es nuestra esencia profunda: Espíritu/persona abierto a la realidad, especialmente a los otros seres espirituales/personas y, por sobre todos ellos, al Espíritu Absoluto.

El legado de Leo Strauss

Introducción

En la historia de la ideas se ha desarrollado una importante discusión sobre la trayectoria y la obra de uno de los filósofos políticos más controversiales de nuestra época. Se trata del pensador de origen alemán residiendo por largo tiempo en los Estados Unidos, Leo Strauss.

La principal relación que se le otorga al legado de Strauss es la aparente vinculación que tienen con ese autor importantes asesores y hombres de gobierno en la administración del presidente Bush. A juicio de algunos conocedores de la política norteamericana, estos decisores le deben a Strauss su formación a través de la lectura de sus libros y el aporte y las enseñanzas de sus discípulos, como es el caso del profesor Allan Bloom.

En efecto, la visión crítica que se tiene de la impronta del pensamiento straussiano descansa en la idea que dentro del gobierno de Bush existe una especie de secta maléfica que ha orientado la política de defensa, la estrategia electoral y la política exterior de los Estados Unidos en los últimos cinco años.

Bajo este supuesto se comenta que el compromiso de Bush sobre la defensa de la civilización occidental, la lucha en contra del terrorismo y la justificación de la invasión de Irak están fundamentadas en una idea central de Strauss, ampliada por Bloom: la necesidad de promover las ideas occidentales pre-modernas, en especial las que nos brinda la civilización griega, verdadera depositaria de los grandes temas políticos: la relación entre gobernantes y gobernados, la relación entre el Estado y la sociedad y las tensiones entre la Fe y Razón.

La vinculación entre el pensamiento de Strauss y el gobierno de Bush la han puntualizado sectores liberales (en el sentido norteamericano) y radicales críticos de la presidencia de Bush. Estos sectores tratan de alertar a los ciudadanos de su país y al mun-

do en general sobre las supuestas tendencias autoritarias de ese pensamiento, sobre la ortodoxia política que representan las tesis de Strauss y sobre cómo el presidente Bush está rodeado de "halcones" que tendrían grandes vinculaciones con el gran capital y con sectas conservadoras, dentro y fuera de los Estados Unidos.

Desde luego que esta visión tan simplista oscurece de alguna manera la importancia de Leo Strauss y de sus seguidores en lo que se ha caracterizado como la más importante discusión académica que se ha dado en los últimos veinte años dentro de las ciencias sociales norteamericanas: se trata del ya difundido, pero lamentablemente distorsionado debate entre quienes defienden a los valores occidentales y el discurso anti-occidental plasmado en las tesis multiculturalistas.

¿Qué es lo que está en juego? Se busca de precisar cómo las tesis multiculturalistas, basadas en los aportes marxistas, liberales-radicales-rousseauianos, religiosos y antropológicos han venido descalificando el legado de Occidente y presentando como alternativas las tesis antiglobalizadoras, la crítica a la civilización científico-técnica, la descalificación de importancia de la libertad por la repontenciación del bienestar como el fin primordial de la vida política y sobre todo, la de insinuar que otras civilizaciones, otras culturas y otras tradiciones tienen el mismo valor o más valor que el legado occidental. De esta manera Occidente, dicen los representantes de esa visión, no sólo capturó para sí los criterios de verdad y de la virtud, sino que también ocultó por siglos elementos provenientes de la irracionalidad, con el fin de establecer un sistema de dominación mundial definido en forma restrictiva en las ideas de la racionalidad política, la secularización y la separación entre el Estado y la Sociedad.

▶ **Carlos A. Romero.**
Profesor Universidad
Metropolitana.
Profesor Titular, UCV.

A juicio de algunos conocedores de la política norteamericana, estos decisores le deben a Strauss su formación a través de la lectura de sus libros y el aporte y las enseñanzas de sus discípulos.

Es cierto que nuestro personaje fue un intelectual bastante controversial: En la década de los cuarenta y en la década de los cincuenta del siglo XX, Strauss se enfrentó a politólogos que rechazaban a la filosofía política como antigua y pre-científica.

Esta discusión comenzó a desarrollarse en los ambientes de los departamentos de Lenguaje y Literatura de las más importantes universidades norteamericanas y en los círculos filosóficos. Del mismo modo, se expandió a las ciencias sociales, en especial en la antropología y en la ciencia política, área por cierto que ha recibido una profunda crítica por parte de los seguidores de los multiculturalistas y de los que promueven los estudios culturales. Algunos de ellos han decretado la “defunción” de nuestra disciplina, en cuanto que sus bases fundamentales, el Estado, la secularización, la soberanía de los Estados, la ciudadanía y el principio de la igualdad ante la ley son parte de la historia.

Desde luego que hay una importante reacción a este movimiento. Autores como Brian Barry, filósofo inglés radicado ahora en los Estados Unidos, Allan Bloom, quién hasta su muerte prematura fungió como el “sumo sacerdote” de los seguidores del pensamiento de Strauss, Harold Bloom y otros académicos más jóvenes han venido insistiendo en que la civilización occidental está en peligro por el avance de las ideas multiculturalistas, en lo que Samuel Huntington denominó el “Choque de las Civilizaciones” (Huntington, 1997).

En este marco es que Leo Strauss debería ser abordado. Si bien, las críticas más feroces a su legado y a su vinculación con algunos decisores de la actual administración norteamericana llegan al punto de categorizarlo como fascista y conservador, el estudio pormenorizado de su obra nos indica otra cosa: En realidad, lo que Strauss dejó para la historia de las ideas fue algo diferente.

Es cierto que nuestro personaje fue un intelectual bastante controversial: En la década de los cuarenta y en la década de los cincuenta del siglo XX, Strauss se enfrentó a politólogos que rechazaban a la filosofía política como antigua y pre-científica.

Estos antagonistas, al decir de un autor de esa época cambiaron la discusión de las ideas y los libros por el laboratorio y la bata blanca, militando en el movimiento conocido como el “Conductismo”. (Bloom, 1987)

Para Strauss, la raíz del pensamiento político tenía que encontrarse en la obra de los antiguos griegos, en especial en Platón quién no sólo había comprendido la necesidad de “frenar” el poder ilimitado de la asamblea, es decir de la democracia directa, sino que sugería que a través del filósofo político la política podía y debía estar sujeta a valores.

Al mismo tiempo, Strauss, quién era judío y alemán, sufrió en carne propia la decadencia de la República de Weimar y la expansión del Nazismo. Y a su vez, conoció y sostuvo un profundo debate con dos de los “mandarines” de la vida intelectual de Alemania quienes apoyaban al Tercer Reich: Martin Heidegger y Carl Schmitt. Sobre éste último Strauss alertó sobre la orientación autoritaria de Schmitt, quién le daba en sus escritos una preeminencia, por lo demás abusiva, al papel del Estado en la regulación de la sociedad.

Por otra parte, el autor que consideramos en este artículo, no sólo se enfrentó a esos importantes académicos, sino que también sostuvo un cordial pero fuerte debate con los Conductistas, presentando también dos importantes ideas originales: por una parte, condenó a Maquiavelo por ser el iniciador en la Edad Moderna de la tradición que ve a la política como un instrumento del poder alejado de las consideraciones valorativas. Por la otra, Strauss consideró que la mayoría de los pensadores políticos eran unos perseguidos en su época y que por esa razón debían leerse entre líneas (Strauss, 1996).

¿Pero, quién era en realidad Leo Strauss y en que consiste su legado intelectual?

Leo Strauss

Leo Strauss nació en Kirchhain, Hesse, Alemania, en 1899 y murió en Annapolis, Estados Unidos, en 1973. Desde temprana edad, Strauss se distinguió por ser un aventajado estudiante tanto de las materias escolares como de la religión judía, su fe familiar. Su inclinación por el estudio de la antigüedad y de la filosofía lo llevó a doctorarse en el año de 1921 en la Universidad de Hamburgo. A partir de ese momento se acercó a los estudios de la filosofía griega y de la filosofía y la teología occidental y oriental, al tiempo que debatía con algunos de sus maestros, entre los cuales se encontraban Husserl y Heidegger.

Como judío y académico, Strauss experimentó el derrumbe de la República de Weimar y el surgimiento de la experiencia nazi y al igual que pasó con otros de sus colegas, esa experiencia tuvo dos facetas. La primera de ellas, fue la intelectual, dada la tardanza en reconocer lo que estaba pasando en Alemania, dada la crítica solapada al modelo liberal que ellos mismo formulaban, y que sin querer, contribuía con el vacío de poder que se estaba presentando en Alemania. La segunda faceta consistió en percatarse como judío y como demócrata, del intenso y progresivo sufrimiento que comenzaba a afectar a su propia comunidad, al igual que a los cristianos, los liberales y todo aquel que se negara a apoyar al Tercer Reich.

Así que Leo Strauss aceptó una beca que lo llevó a dejar a su país en 1932. Enseñó e investigó en París y en Cambridge, Inglaterra hasta el año de 1938 y luego se trasladó a los Estados Unidos en donde obtuvo una cátedra en la New School of Social Research, hasta el año de 1949, en la Universidad de Chicago, hasta el año de 1968, en el Claremont College y finalmente en el St. John College de Annapolis, lugar donde falleció.

Strauss aprovechó muy bien la vida académica y teórica que podía tener, prestándole un énfasis especial en sus estudios a la obra de Sócrates, Platón, Maimónides y Averroes, al considerar que estos autores representaban a su vez, en sus respectivas religiones y tradiciones, el compromiso de formar un buen gobierno y una sociedad virtuosa, teniendo como norte el compromiso de la búsqueda de la verdad, de la amistad y de la vida buena.

Strauss planteaba que estos autores y otros de la Antigüedad y de la Edad Media habían sido perseguidos y se habían enfrentado al poder establecido y que en esa condición eran difíciles de leer y de comprender, dado que escribían entre líneas, es decir, de forma esotérica.

En este contexto, Leo Strauss inició una lucha que se prolongó durante toda su existencia intelectual en contra del nihilismo, el historicismo y el positivismo. En esa medida, él insistió que era necesario comprender el legado de la antigüedad en su propia dimensión para así conocer la verdadera esencia de la filosofía política, disciplina que había sido, según el autor, mancillada y mal interpretada a partir de la obra de Nicolás Maquiavelo. (Strauss, 1987c)

Ese maltrato se expresaba, según Strauss en una errada comprensión del aporte de los clásicos y de la Biblia, de la razón y de la fe que como un todo más bien promocionaban las virtudes cívicas y la relación positiva entre la naturaleza y el ser humano, todo lo contrario de lo que pensó el pensamiento moderno. En este marco, Strauss enfatizó que la razón y la revelación no se podían refutar y que el legado occidental debía considerarse como un legado "universal" en la mejor tradición eurocéntrica.

El autor que estudiamos desarrolló, a través de sus debates epistolares, a través de la docencia y a través de su obra escrita una importante visión del papel de la filosofía política y de su misión principal,

Leo Strauss inició una lucha que se prolongó durante toda su existencia intelectual en contra del nihilismo, el historicismo y el positivismo. En esa medida, él insistió que era necesario comprender el legado de la antigüedad en su propia dimensión para así conocer la verdadera esencia de la filosofía política.

En el campo específicamente político, Strauss trató con mucha elegancia temas difíciles en la historia de las ideas como el problema de los límites y la naturaleza de la política, el problema de la representación democrática en sociedades no pequeñas y sobre todo el papel del Estado en la formación de las comunidades políticas.

la búsqueda de un orden político justo, en contraste con la creciente admiración que despertaban las ciencias llamadas "duras", sobre todo a partir de la segunda guerra mundial, en una academia norteamericana e inglesa asombrada por los avances tecnológicos y los avances económicos y comerciales.

Strauss dirigió certeros ataques en contra de esa academia científicista, la cual creía en la neutralidad de la técnica, en la manipulación tecnocrática y en una ciencia libre de valores. Del mismo modo se enfrentó con el marxismo-comunismo y el marxismo heterodoxo representado por antiguos conocidos como los miembros de la Escuela de Frankfurt.

En el campo específicamente político, Strauss trató con mucha elegancia temas difíciles en la historia de las ideas como el problema de los límites y la naturaleza de la política, el problema de la representación democrática en sociedades no pequeñas y sobre todo el papel del Estado en la formación de las comunidades políticas.

En cada uno de estos "tratamientos", nuestro autor insistió en que la libertad no se podía sacrificar, ni por la preeminencia del Estado ni por la preeminencia del libertinaje, ya que la pregunta fundamental de la política es la de "cómo reconciliar el orden que no sea opresión, cómo reconciliar la libertad que no sea licencia" (Strauss, 1996: 51).

Un apartado especial en la obra de Strauss es el referido a su crítica al liberalismo norteamericano. Para nuestro autor, el liberalismo de su país de adopción se había fundamentado en el legado de Hobbes y de Locke y no directamente de la tradición democrática-liberal que ya se puede advertir en el pensamiento griego.

Es por ello que según Strauss, los autores norteamericanos que impulsaron el liberalismo en la patria de George Washington confundieron el concepto de "liberty" con el concepto de "freedom" y el con-

cepto de "self-restraint" con el concepto de "equality", eliminando así la gran enseñanza platónica: que el ciudadano, al serlo, tenía que ser controlado por las instituciones y que de dejarse libre, tocaría fondo, al romper el equilibrio que debía tener la vida plena, la razón y la pasión. Para Strauss, en resumen, se tenía que promover un modelo de democracia liberal que reconociera la libertad y la igualdad natural del ser humano (Cropsey, 1987).

Esta crítica de Strauss al liberalismo norteamericano le causó, a él y a sus seguidores una fuerte reacción en el seno de las universidades norteamericanas y se constituyó en la base conceptual de la actual crítica a la administración Bush por parte de quienes profesan el liberalismo radical en los Estados Unidos.

Leo Strauss y George W. Bush

En la campaña electoral del año 2004, George W. Bush se refirió en varias ocasiones a las enseñanzas de Strauss y no faltó quién de manera acertada comentara que la campaña por la presidencia de los Estados Unidos fuera era realidad un debate entre partidarios de Strauss y los partidarios del liberalismo radical norteamericano, representados respectivamente por el candidato republicano que estaba buscando por segunda vez la presidencia de los Estados Unidos, George W. Bush, y del candidato demócrata, John Kerry. Según esos analistas no era casual que Kerry fuera un senador por el estado de Massachusetts y que tuviera su residencia en la aristocrática Beacon Street de la ciudad de Boston. Y por si fuera poco, a Kerry lo apoyaba el senador Edward Kennedy, figura sacrosanta del liberalismo norteamericano, y que en fin de cuentas, Kerry tuviera el "look" (aunque no un origen) de "yankee" y que en su pasado político fuera un fuerte crítico de la guerra de Vietnam.

Pero es en la formulación y en implementación de la política exterior en donde se ha analizado con mayor profundidad la vinculación parcial entre el movimiento straussiano y la presidencia de George W. Bush.

El presidente Bush, por el contrario, siendo un “yankee” con más “pedigree” que Kerry, pero sin grandes hazañas que mostrar en lo personal, se concentró en dar una imagen de hombre sencillo con valores religiosos y comprometido con la defensa de la cultura occidental.

Como ejemplo de ello, cabe destacar el diseño de las campañas electorales del presidente Bush en el año 2000 y sobre todo en el año 2004, campañas ideadas por su principal consultor en asuntos electorales, Karl Rove. No es casual que en varias ocasiones el Presidente Bush se haya referido con orgullo al papel jugado por Rove en sus campañas electorales, refiriéndose a él como el “arquitecto”, en clara referencia a una de las más complejas y profundas ideas platónicas (Strauss, 1987b).

De igual modo, al preguntársele al presidente Bush que pensaba sobre el mayoritario apoyo que la “gente de Hollywood” (artistas, productores guionistas, empresarios y medios de comunicación social) le había dado al senador Kerry, él contestó: “Muchos de nosotros no miramos a Hollywood como la fuente de nuestros valores. El corazón y el alma de América está aquí, en Wilkess-Barre, Pennsylvania” (pequeño pueblo de ese estado, una comunidad pequeña, una “polis”) (Holland, 2004). Recordemos que la izquierda norteamericana y mundial apoyó a Kerry al igual que lo hiciera la academia dedicada a la promoción del post-modernismo, el multiculturalismo y el desconstruccionismo.

Pero es en la formulación y en implementación de la política exterior en donde se ha analizado con mayor profundidad la vinculación parcial entre el movimiento straussiano y la presidencia de George W. Bush.

La nueva propuesta de política exterior fue concebida por una alianza de académicos conservadores y antiguos burócratas liberales que comparten una visión global de la política basada en la

crítica a los programas sociales y en el apoyo a una política exterior intervencionista, antiterrorista y con beneficios estratégicos (West, 2004)

Son hombres y mujeres como el Vice-Presidente de los Estados Unidos Dick Cheney, el secretario de Defensa, Donald Rumsfeld y la asesora presidencial y ahora Secretaria de Estado Condoleezza Rice, destacados conservadores nacionalistas norteamericanos; y con un mayor énfasis y un mayor arraigo intelectual, el sub-secretario de la Defensa de ese país, Paul Wolfowitz, otros funcionarios como Richard Perle e intelectuales como William Bristol y Robert Kagan, quienes se inspiran en la obra de Strauss. Ambos grupos coinciden en su desdén por las instituciones internacionales y en la tesis de la guerra preventiva como un imperativo moral para la preservación de la Nación y la seguridad de sus ciudadanos (Schlesinger Jr, 2003: 25).

Este grupo de intelectuales, burócratas y hombres de negocios consideran que la guerra de Irak fue hecha para defender a Occidente y para eliminar a un Estado forajido con armas de destrucción masiva y con vinculaciones con el terrorismo. (Atlas, 2003; Drew, 2003).

Al decir de un importante conocedor de la materia, los “neocoms” (así se les conoce: neo-conservadores) no son unos usurpadores. Ellos conforman el nuevo *establishment* estratégico norteamericano. “Al menos desde los “Wise Men”, quienes formularon en sus comienzos la política de la Guerra Fría para Harry Truman a finales de los años cuarenta y desde que los “cerebros” de Harvard asesoraron a John Kennedy, unos intelectuales habían tenido tanto impacto directo en la política de la Nación. Desde luego que esas dos administraciones produjeron diferentes resultados. Los “Wise Men” hicieron de los Estados Unidos la fuerza mundial estabilizadora más grande del planeta a través

Su compromiso con el estudio del pensamiento antiguo, tanto el proveniente de la civilización grecorromana como el proveniente de las religiones pioneras como el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, lo consagran como uno de los grandes pensadores de nuestro tiempo.

del Plan Marshall y la OTAN. Sus herederos en las administraciones de Kennedy y Johnson, fueron conocidos como los "*Best and the Brightest*", por la famosa frase de David Halberstam. Y no está seguro que resultados se verán ahora, a pesar de la confianza y la proclamada autoridad moral que tienen los "*neocoms*" (Tanenhaus, 2003:118).

En este marco, lo que se ha estado denominando como la "Doctrina Bush" significa una ruptura fundamental con posiciones estratégicas oficiales norteamericanas del pasado reciente, enfatizando ahora que se está en una nueva era y con nuevos enemigos. Esto, bajo la tesis de la unipolaridad, manifestada en el rechazo a resoluciones de las Naciones Unidas que lesionen el interés nacional norteamericano, en la negativa del gobierno Bush de firmar el Protocolo de Kyoto sobre el calentamiento global, al rechazo norteamericano a la firma del acuerdo de creación de la Corte Penal Internacional, en el abandono unilateral del Tratado ABM (Anti-Balistic Missiles), en la interpretación de la presencia militar norteamericana a nivel global como algo sin discusión, en el aumento de los gastos de defensa, en la creación de las alianzas compactas y homogéneas ideológicamente "*Coalitions of the Willing*" (formada por "quienes estén dispuestos") y en el rechazo a la tesis del multilateralismo asertivo.

Estos elementos han dado lugar a que la política de prevención diseñada por la actual administración norteamericana cuestione la tesis de la disuasión (no se trata de responder un ataque en forma defensiva sino de adelantarse al mismo y rápidamente, ("*shock and awe policy*"), la tesis de la contención (no se trata de contener la expansión de un país enemigo sino de procurar un cambio de régimen en el mismo) y la tesis de la dirección militar sobre la dirección política (ahora se trata de pri-

vilegiar al Departamento de la Defensa sobre el Departamento de Estado a la hora de tomar decisiones y definir políticas).

Así las cosas, se observa en el documento "The National Security Strategy" del gobierno norteamericano que: "Los conceptos tradicionales sobre amenaza no funcionarán más en contra del terrorista enemigo" (...) "Durante la Guerra Fría, especialmente después de la Crisis de los Cohetes, nosotros confrontamos un adversario con riesgo mutuo dentro de un "*status quo*. La amenaza nuclear (*Deterrence*), fue una defensa efectiva. Pero esa amenaza que estuvo basada solamente en la retaliación no parece funcionar en contra de los líderes de los Estados forajidos dispuestos a tomar riesgos y a jugar con la vida de nuestra gente y con las riquezas de nuestras naciones" (En: The Presidency of the United States, 2002: cap. V, p. 15; Hoffman, 2003).

Conclusiones

Leo Strauss significa mucho para el mundo de las ideas y en especial para la historia de las ideas políticas. Su compromiso con el estudio del pensamiento antiguo, tanto el proveniente de la civilización grecorromana como el proveniente de las religiones pioneras como el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, lo consagran como uno de los grandes pensadores de nuestro tiempo.

En este marco, hay que recordar que dentro de su agitada y controversial carrera académica, Leo Strauss trató de responder a los grandes interrogantes de la política, trató de manera platónica de alertar lo fácil que es caer en la tiranía, pero también lo fácil que es caer en la demagogia y la anarquía, cuando las élites y las masas no tienen un límite ante el poder.

¿Qué si nuestro autor desconfió de las masas? Sí, como lo hicieron Sócrates, Platón y Aristóteles.

Pero de igual forma, Strauss desconfió de los gobernantes sin instituciones y sin leyes. De ahí su comprometida visión sobre la necesidad de promover la sociedad frente al Estado y de regular a éste último, como se expresa en su polémica con Schmitt y Weber (Strauss, 1996).

De igual forma, nuestro autor trató de enfrentar el problema de la tensión entre la fe y la razón, un problema fundamental de la política que ha sido estudiado en profundidad por la teología política, pero que también estuvo presente en el pensamiento antiguo. Esta tensión la ocultaron de manera interesante los pensadores modernos como Maquiavelo, empeñados en separar los valores de los hechos.

Las consideraciones políticas que giran alrededor de la adopción que por convicción y pragmatismo de las ideas de Strauss han hecho un número importantes de decisores públicos en los Estados Unidos no oscurece sino por el contrario proyecta su legado intelectual. Se trata de rescatar a un actor que se enfrentó con muchos de los mismos problemas y estuvo sujeto a las mismas tensiones que los filósofos clásicos.

Es por ello que a la hora de alertar de cómo se está destruyendo la esencia del pensamiento occidental, es menester retomar la obra de Leo Strauss, la de sus admiradores como Raymond Aron y Allan Bloom y la de hombres y mujeres jóvenes que en la academia mundial, pero en particular en la academia norteamericana, debaten sobre los temas referidos, se inspiran en el legado de Strauss y defienden con sólidas argumentaciones la cultura occidental.

Referencias

-
- Atlas, James (2003); "A Classicist's Legacy: New Empire Builders". The New York Times Weekly in Review. Sunday, May 4, 2003. Vol. CLII, n° 52473, pp. 1 y 3.
-
- Bloom, Allan (1999); Gigantes y Enanos. La Tradición Ética y Política de Sócrates a John Rawls. Barcelona, Gedisa.
-
- Bloom, Allan (1988); The Closing of American Mind. Touchstone Edition. Simon and Schuster Inc.
-
- Cropsey, Joseph (editors) (1987); *Leo Strauss and the History of Political Philosophy*. En: Leo Strauss and Joseph Cropsey; Op. Cit, pp. 907-939
-
- Drew, Elizabeth (2003); "The Neocoms in Power". The New York Review of Books. Vol. I, n° 10, pp. 20-22.
-
- Hoffman, Stanley (2003); "America Goes Backward". The New York Review of Books. Vol. I, n° 10, pp. 74-80.
-
- Holland, Steve (2004); "Bush says Kerry weak on terror". The Washington Post. Edición del 23 de Octubre de 2004. Reproducido en el Daily Journal, el 23 de octubre de 2004, p. 13.
-
- Huntington, Samuel P. (1997); *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York, Touchstone Edition. Simon and Schuster Inc.
-
- Ringer, Fritz .K (1995); El Ocaso de los Mandarines Alemanes. La Comunidad Académica Alemana: 1890-1933. Barcelona Ediciones Pomares..
-
- Schlesinger Jr., Arthur (2003); "Eyeless in Irak". En: The New York Review of Books. November 13, 2003. Vol. I. Number 18, pp. 24-28.
-
- Strauss, Leo (1996); Persecución y Arte de Escribir y otros ensayos de filosofía política. Valencia, España. Editions Alfons El Magnanim-IVEI.
-
- Strauss, Leo and Joseph Cropsey (editors) (1987a); *History of Political Philosophy*. University of Chicago Press.
-
- Strauss, Leo (1987b) "Plato, 427-347 BC". En: Leo Strauss and Joseph Cropsey; Op. Cit, pp. 33-89.
-
- Strauss, Leo (1987c); "Niccolo Machiavelli, 1469-1527". En: Leo Strauss and Joseph Cropsey; Op. Cit, pp. 296-317.
-
- Tanenhaus, Sam (2003); "Bush's Brain Trust". Vanity Fair. July 2003, n°515, pp. 114-118; 164-165; 168-169.
-
- The Presidency of the United States. (2002); "The National Security Strategy of the United States of America". The White House. Washington.
-
- West, Thomas G 82004); *Leo Strauss and American Foreign Policy*. Claremont Review of Books. Summer 2004, pp. 45-52.
-

▶ **José R. Bello S.**
Profesor Universidad
Metropolitana
Vicerrector Académico

Los retos de la educación superior y el futuro de las universidades ante la sociedad conectada en red



Introducción

La educación superior mundial enfrenta un conjunto de retos que la hacen vulnerable. Algunos de ellos se encuentran presentes en la educación superior venezolana.

Los retos derivan del valor de los conocimientos en el desarrollo de la sociedad y de una economía global y de la intervención de las tecnologías de información y comunicación.

Las tecnologías de información y comunicación afectan las actividades humanas y en particular la educación superior. Diferentes autores plantean la necesidad de una profunda transformación de la educación superior para afrontar los retos planteados por la sociedad de conocimientos.

Expresan, ante la lentitud de los cambios de la educación superior, la amenaza de la aparición de empresas educativas y la utilización de las redes de tecnología de información y comunicación como medios para la conversión de la educación en una actividad comercial.

En este trabajo se desea precisar las causas que obligan a la transformación de la educación superior y los desafíos que ésta enfrenta ante la existencia de nuevos planteamientos educativos. A tales consideraciones le sigue una exposición acerca del proceso de adaptación de la educación superior y de los aspectos que inciden sobre las universidades y condicionan su evolución y finalmente, una sección contentiva de proyecciones sobre el futuro de las universidades.

La nueva economía y las tecnologías de información y comunicación

Una nueva economía emergió en los últimos 25 años del Siglo XX a escala mundial. Castells (Manuel Castells, *The Rise of the Network Society*, 2000) la denomina economía informacional, global y en

red para identificar sus aspectos distintivos fundamentales y para enfatizar la interdependencia entre tales distintivos aspectos. Es informacional porque la productividad y la competitividad de los agentes económicos en esta economía dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar eficientemente conocimientos de base informativa. Es global porque las actividades medulares de producción, consumo y transferencia, así como sus componentes (capital, trabajo, materias primas, gerencia, información, tecnologías y mercados) están organizados a escala global directamente o mediante redes de conexiones entre agentes económicos. Es en red porque bajo esta nueva condición histórica tanto la productividad como la competencia se desarrollan en una red global de interconexiones entre redes de negocios. La conexión histórica entre conocimientos de base informativa de la economía, su alcance planetario, su modalidad organizativa basada en redes y la revolución de las tecnologías de información y comunicación han dado nacimiento a un nuevo y singular sistema económico.

Información y conocimientos han sido siempre componentes críticos del crecimiento económico y la evolución de la tecnología ha determinado en elevado grado la capacidad productiva de las sociedades y de sus niveles de vida, así como las formas sociales de organización de la economía. Pero, expresa Castells, estamos siendo testigos de una etapa de discontinuidad histórica representada por la aparición de un nuevo paradigma tecnológico organizado alrededor de una nueva, más poderosa y más flexible tecnología de la información que hace posible que la información misma sea el producto de su propio proceso de producción. Precisa Castells: los productos de las nuevas industrias de la tecnología de información y comunicación son

artefactos de procesamiento de información o procesadores de información que actúan sobre todos los dominios de las actividades humanas y hacen posible el establecimiento de conexiones infinitas entre diferentes dominios, así como entre los agentes y los elementos determinantes de tales actividades. Esto es, ha emergido una economía en red profundamente interdependiente, capaz de transformarse crecientemente para aplicar su propio progreso en tecnologías, conocimientos y gerencia, así como en la gerencia misma de las tecnologías y de los conocimientos. Se trata de un círculo virtuoso conducente a elevar la productividad y la eficiencia, proporcionando las condiciones para la presencia de igualmente cambios significativos organizacionales e institucionales.

La economía informacional es global. Una economía global es históricamente una nueva realidad distinta de lo que se ha denominado economía mundial, expresa Castells. La economía mundial es aquella en la que la acumulación de capital proviene de todo el mundo. La economía global es diferente: es una economía cuyos componentes medulares tienen la capacidad institucional, organizativa y tecnológica para trabajar como una unidad a escala planetaria en tiempo real o en un momento predeterminado. La economía mundial se convirtió en una economía global en los últimos veinticinco años del pasado siglo, cuando se establecieron nuevas infraestructuras provistas por las tecnologías de información y comunicación, con la ayuda decisiva de las políticas desreguladoras y liberalizadoras implantadas por los gobiernos y las organizaciones internacionales.

Algunos consideran que la humanidad tiene en perspectiva un profundo cambio estructural comparable con el Renacimiento, con la era de los descubrimientos o con la revolución industrial. Expres-

La conexión histórica entre conocimientos de base informativa de la economía, su alcance planetario, su modalidad organizativa basada en redes y la revolución de las tecnologías de información y comunicación han dado nacimiento a un nuevo y singular sistema económico.

Las sociedades se adentran en una nueva era que requiere un sistema educativo, dotado de nuevos conocimientos y de nuevas metodologías para estar adaptados a un ambiente cambiante con nuevos requerimientos en las dimensiones de la calidad humana.

san que si bien las materias primas han sido las impulsoras del desarrollo en épocas anteriores debe destacarse que ellas constituyen recursos agotables, a diferencia de los conocimientos, bases del desarrollo actual, los cuales son inagotables. Por otra parte, la producción industrial está desviándose de productos y materiales provenientes de procesos intensivos en mano de obra y en energía hacia productos y servicios proveniente de procesos intensivos en conocimientos. Se está en un período de transición en el cual el capital intelectual, está reemplazando el capital financiero y físico como cuestiones clave para la prosperidad y el bienestar.

La nueva economía está transformando el empleo y la incidencia de las tecnologías de información y comunicación en todas las actividades humanas, afectan la educación y en particular la educación superior. Esta se encuentra expuesta a dos fuerzas: por una parte a las exigencias de adaptación a las demandas de la nueva economía y a la consiguiente modificación de los requerimientos y calificaciones de profesionales universitarios y, por la otra, a la incidencia de las tecnologías de información y comunicación sobre la educación.

Las causas de la transformación educativa

La conformación de una economía global determinada por la capacidad institucional, organizativa y tecnológica para trabajar como una unidad a escala planetaria en tiempo real o en un momento predeterminado produce transformaciones en las economías de los países. Las sociedades se adentran en una nueva era que requiere un sistema educativo, dotado de nuevos conocimientos y de nuevas metodologías para estar adaptados a un ambiente cambiante con nuevos requerimientos en las dimensiones de la calidad humana. Las econo-

mías de los países dejan de estar basadas en su riqueza material o financiera y comienzan a depender de la calificación, las habilidades y los conocimientos de sus ciudadanos.

A medida que los conocimientos adquieren mayor importancia, también la adquiere la educación superior. Los países necesitan educar a mayores contingentes de su población joven con una educación de calidad. Una certificación comienza a ser requerida para realizar muchas actividades laborales. La calidad de los conocimientos generados por instituciones de educación superior y la accesibilidad a una economía global son críticas para lograr competitividad. La segunda parte del siglo pasado y el tiempo transcurrido del presente siglo, han sido el periodo de mayor expansión mundial de la educación superior, pero también han crecido las grandes diferencias en la igualdad de oportunidades de acceso a la educación

En la rápida evolución hacia una sociedad basada en conocimientos, ha sido significativo el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (computadores, redes de comunicaciones digitales, multimedios y realidades virtuales)..

Para participar en una economía basada en conocimientos se requieren nuevas destrezas humanas. Las personas requieren elevadas calificaciones y ser capaces de tener mayor independencia intelectual. Deben ser flexibles y capaces de continuar aprendiendo mucho más allá de los años de escolaridad. Sin el mejoramiento del capital humano, los países inevitablemente se quedarán atrás y experimentarán un aislamiento intelectual y económico cuyo resultado será la continuación o el incremento de la pobreza.

A medida que las tendencias continúen, la brecha entre los países desarrollados y los subdesarrollados aumentará más. Las instituciones de educación superior en tanto son las principales creadoras

y transmisoras de conocimientos deben estar al frente de los esfuerzos para disminuir la separación

Diferentes pensadores señalan que a pesar de estas enormes diferencias y desigualdades, se reconocen unas constantes universales en el mundo del empleo, que pueden servir de hipótesis de trabajo en orden a diseñar estrategias educativas que tengan validez en contextos económicos y sociales diferentes. Algunas de ellas son:

- a. Amplios sectores económicos se enfrentan a una reconversión masiva para hacer frente a la aceleración de los cambios tecnológicos y de organización del trabajo.
- b. Las nuevas tecnologías destruyen unos empleos y crean otros, pero además transforman la manera de ejercerlos y las calificaciones exigidas.
- c. La mayor creación de empleos se produce en el sector terciario, fenómeno más importante en los países con más alto nivel de bienestar, pero igualmente presente en los de menor desarrollo. Esta mayor creación de empleos en el ámbito de los servicios va asociada a la búsqueda de la excelencia de los mismos.
- d. En búsqueda del incremento de la productividad, la integración vertical de las empresas está siendo sustituida por una acción de concentración en las actividades económicas medulares y la consiguiente exclusión de las actividades subordinadas, lo cual se traduce en una modificación del empleo derivado de las nuevas empresas creadas para asumir con los mismos niveles de calidad aquellas actividades subordinadas.
- e. Adquiere importancia creciente el trabajo independiente, el autoempleo de trabajadores que crean su propio negocio, su propia empresa. Las pequeñas y medianas empresas, con un escaso capital económico pero sustentadas en un valioso



capital humano de emprendedores, asumen un papel relevante en la transformación de las estructuras económicas.

- f. La necesidad de proteger el medio ambiente ha impuesto normas para contar con un desarrollo económico sostenible. Las repercusiones en el empleo se irán manifestando con la desaparición de industrias contaminantes. Pero, por otra parte, van a ser necesarios profesionales con una formación multidisciplinaria, dada la complejidad de los problemas del medio ambiente.

Todos estos fenómenos, que ocurren en todo el mundo en mayor o menor grado, determinan la naturaleza cambiante del mercado de trabajo. Como consecuencia de los mismos, los empleos y las calificaciones se transforman. La capacidad de aprender y de adaptación, basada en una formación flexible, se convierte en el principal seguro para la empleabilidad y en el principal objetivo de la educación superior.

La era del conocimiento tiene un significado más profundo para la educación superior, en tanto los conocimientos constituyen el objeto de las universidades. Mediante las actividades de descubrimiento, modelaje, logros, transmisión y aplicación de los conocimientos, las universidades sirven a la sociedad en muchas vías: educando a la juventud, preservando la herencia cultural, proveyendo inves-

tigaciones básicas esenciales para el bienestar, entrenando a los profesionales y certificando sus competencias. En estas condiciones, algunos pensadores opinan que a medida que la prosperidad y la seguridad del mundo, basadas en conocimientos, se incrementen y a medida que se tengan más personas preparadas, la sociedad verá a las universidades como máquinas del crecimiento económico en tanto responsables de la generación y aplicación de conocimientos.

Las necesidades de educación derivadas de una economía basada en conocimientos anuncia que en el futuro habrá una población universitaria más amplia en las características humanas, en edad, sexo, raza y en condiciones socioeconómicas. Los estudiantes casados con familia requerirán más educación para hacer carrera y desarrollarse y hacerlo a lo largo de la vida. Habrá estudiantes adultos demandantes de títulos relevantes y de calidad.

Esto hace que la educación comience a ser vista como una actividad diferente de la tradicional, calificada socialmente como una manifestación de servicio público.

Los desafíos de la educación superior

Las consideraciones expuestas determinan que la educación superior está expuesta a grandes desafíos. El sistema de educación superior imperante es el producto de la era de la industrialización. Su debilidad es crecientemente evidente al confrontarlo con los retos de una sociedad globalizada basada en conocimientos que rápidamente se nos acerca. La educación superior debe cambiar:

- En vez de una educación superior cerrada se requiere una abierta
- En vez de una educación superior fragmentada se requiere una interdisciplinaria y conectada en red
- En vez de una educación superior diseñada para una parte de la vida, se requiere una educación diseñada para estar educándose durante toda la vida
- En vez de una educación superior centrada en exámenes se requiere una educación centrada en las calificaciones de competencias humanas.

Estos son desafíos a ser afrontados por la educación superior no solamente en los países desarrollados. Están presentes en todos los países.



Las universidades sirven a la sociedad en muchas vías: educando a la juventud, preservando la herencia cultural, proveyendo investigaciones básicas esenciales para el bienestar, entrenando a los profesionales y certificando sus competencias.

La educación debía expandirse del concepto de “educación para todos” al concepto de “educación superior para todos” y que se requeriría proveer a todos de una educación durante toda la vida.

La urgencia de los cambios en las universidades determinan serios compromisos para el despegue de una amplia aplicación de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza universitaria, que lleve a un verdadero proceso de cambio, entendido éste como el mejoramiento de la calidad de la educación presencial y su transformación de un proceso de enseñanza centrado en el profesor a un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, de una educación sincrónica de encuentros del profesor con sus estudiantes a una misma hora y en un mismo espacio a otra modalidad, de encuentros diferidos, en la que el profesor se convierte en facilitador de aprendizajes mediante actividades colaborativas entre los estudiantes y entre estos y el profesor.

Un segundo compromiso, no menos importante, se encuentra en la aplicación de las tecnologías de información y comunicación en la educación virtual en tanto alternativa para extender la educación superior frente a los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Tales desafíos están condicionados por grandes tensiones (Jacques Delors. Educación: La Utopía necesaria; 1996) que se harán presentes a medida que el mundo se adentra en el Siglo XXI:

Las tensiones entre lo global y lo local

Las tensiones entre las tradiciones y la modernidad

Las tensiones entre el largo plazo y el corto plazo

Las tensiones entre competir y lograr igualdad de oportunidades

Las tensiones entre la extraordinaria expansión de los conocimientos y la capacidad de los seres humanos para asimilarlos

Las tensiones entre lo espiritual y lo material

Adicionalmente, la educación superior enfrenta el desafío resultante de la tensión causada, de un lado, por la cultura en la que ella se sustenta y de su tradición organizativa expresada por la búsqueda de consensos para tomar decisiones y, de otro lado, las fuerzas impulsoras en búsqueda de rápidos cambios. Pero además, principalmente en sociedades desarrolladas, se encuentran sujetas al escrutinio creciente que éstas están adoptando al exigir rendición de cuentas a las universidades.

En respuestas a estos requerimientos y en búsqueda de hacerse más adaptables a los cambios y al escrutinio de la sociedad, muchas universidades han estado aplicando técnicas gerenciales derivadas de los sectores empresariales tales como planificación estratégica, reingeniería de procesos, rendición de cuentas, procesos de evaluación y definición de programas de mejoras.

La adaptación de las universidades a nuevos paradigmas educativos

El Informe Faure de los años 70 (Edgar Faure. Aprender a ser; 1970) y el Informe Delors de los años 90 presentados a la UNESCO anticipaba que ante una sociedad basada en conocimientos, en ciernes, la educación debía expandirse del concepto de “educación para todos” al concepto de “educación superior para todos” y que se requeriría proveer a todos de una educación durante toda la vida.

Tal concepto fue recogido en la declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por UNESCO (Paris, Octubre 1998) en la cual, además, se enfatizó la accesibilidad a la educación superior por todos sobre la base de méritos y un llamado en el sentido de proporcionar a los aprendices amplias posibilidades de escogencia y flexibilidad para entrar y salir del sistema, lo cual implica no sólo masificación y universalidad sino

Se está configurando en el mundo un sistema diversificado de instituciones de educación superior con diferentes objetivos y para diferentes tipos de aprendices. Para algunos tal proliferación favorecerá las posibilidades educativas de una población estudiantil en crecimiento.

también diversificación y profundos cambios en la educación superior.

Duderstadt (James J. Duderstadt. *A University for the 21st Century*; 2000) señala que si bien las respuestas de las universidades del mundo desarrollado a las exigencias de los cambios han sido numerosas y variadas, pocas, sin embargo, han asumido transformaciones fundamentales de su carácter y de su misión en armonía con el mundo cambiante. Es decir, pocas universidades del mundo desarrollado han adoptado una aproximación estratégica ante el futuro. Uno de los reclamos más intensos formulados a las universidades se encuentra en la oposición para enfrentar las amenazas del cambio y la posición de defensa del estatus existente. Indica Duderstadt que las universidades tienen un estilo de gobierno que busca la protección del pasado en vez de la preparación para el futuro y señala, como una de las causas, la complejidad de la gobernabilidad de las universidades fundada en decisiones colegiadas.

Las exigencias por más educación superior está conduciendo a un proceso de diferenciación entre instituciones educativas. Esto está ocurriendo tanto horizontalmente en la medida en que nuevos proveedores de educación entran al sistema y verticalmente en la medida en que proliferan diferentes tipos de instituciones y de oportunidades de estudio. Se está configurando en el mundo un sistema diversificado de instituciones de educación superior con diferentes objetivos y para diferentes tipos de aprendices. Para algunos tal proliferación favorecerá las posibilidades educativas de una población estudiantil en crecimiento. Para otros, la proliferación entraña un giro hacia la comercialización de la educación y en consecuencia el cambio de la educación como servicio público a la educación como actividad comercial.

Algunos consideran que se asiste a una inflación de ofertas educativas en la que destacan ofertas no convencionales tanto de cursos en línea, como de experiencias de aprendizaje abiertas y flexibles. Cualquier persona con una conexión a INTERNET puede inscribirse en los cientos de cursos que aparecen en la red. También en el terreno de la formación continua y superior se observa un incremento de las demandas de aprendizaje. Este incremento del mercado de formación lleva consigo mayores oportunidades y mayor competitividad, tanto para las instituciones existentes, como para las de nueva creación.

En esta situación, la preocupación de las universidades debe centrarse en los aspectos pedagógicos y en los contenidos, más que en los aspectos tecnológicos. La adecuación de los sistemas de distribución de los materiales de aprendizaje o de los sistemas de comunicación a través de los que se implantan estos sistemas, los cambios de estrategias didácticas de los profesores o las metodologías más adecuadas, son aspectos que necesitan de estudio e investigación y que suelen quedar sobreentendidos en las experiencias de formación superior por medio de tecnologías de información y comunicación.

Es fácil perder el prestigio como institución universitaria con rigor académico si se cae en la trampa de considerar que todo vale en la educación virtual y ofrecer cursos sin la debida calidad. Las universidades deben cambiar. Pero deben, además, mantener la responsabilidad por el rigor académico y por la certificación de los contenidos y de la calidad de sus productos educativos y esto implica:

- Flexibilidad de su profesorado y capacidad para adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por las nuevas tecnologías

- Certificación de la calidad de los contenidos. Ningún servicio tendrá utilidad educativa si la oferta educativa no es de calidad. Es obvio que lo medular es cuidar los contenidos y el componente pedagógico y evitar el deslumbramiento del diseño gráfico
- Interactividad no sólo en la relación profesor-alumno, puesto que algo fundamental en la formación superior es el intercambio de experiencias y conocimientos entre los participantes del programa

El éxito de estos proyectos dependerá de la transformación de algunas de las actuales estructuras que provocan el aislamiento institucional. El profesorado debe hacer suyo el concepto que la educación presencial se potencia cuando se conjugan la calidad de los contenidos, la interacción profesor-alumnos en el aula, la interacción diferida entre estudiantes y de estos con el profesor, la entrega de componentes educativos en otros espacios, así como la intervención de especialistas docentes y profesionales ubicados fuera del ámbito de la Universidad. Todo ello mediante redes de información y comunicación haciendo uso de diseños instruccionales apropiados, de plataformas de informática educativa y de multimedia.

Las universidades y el concepto tradicional que se tiene de ellas, están sufriendo importantes cambios ante la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado y a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva. Están dejando de tener el monopolio del saber y sus respuestas ante la competencia de nuevos proveedores educativos de formación continua y superior representa un desafío adicional.

Pero las universidades pueden considerar que los cambios en las modalidades de entrega de conocimientos no las afectará y que el estilo de toma

de decisiones imperante no debe ser modificado o debe hacerse mediante cambios incrementales que aseguren la dirección correcta de tales cambios. Esta posición las puede convertir en universidades no competitivas.

Se infiere que las universidades deben acometer procesos de redefinición institucional. Los conceptos fundamentales en la redefinición institucional de las universidades comprenden: la educación presencial apoyada en tecnologías de información y comunicación, la educación virtual, la educación de adultos y el concepto de educación permanente. Es posible que se haya llegado al punto de crisis de la educación superior cuando se necesita reconstruir los paradigmas de las universidades a partir de sus elementos fundamentales. Quizás reinventar la universidad.

Por otra parte, también está claro que las universidades:

- Deben transformarse a sí mismas para adquirir mayor flexibilidad y capacidad para cambiar y servir a la sociedad
- Deben transformarse por sí mismas si desean preservar sus tradiciones más fundamentales y sus valores

Esta transformación debe ser conducida estratégicamente en vez de reactivamente, con una profunda comprensión del rol y del carácter de las institución universitaria, de la importancia de sus tradiciones y valores y con una clara y comprometida visión de su futuro.

El futuro de las universidades

Algunos pensadores avizoran peligros en las universidades a medida que los conocimientos sean más condicionantes de la empleabilidad de las per-

Las universidades y el concepto tradicional que se tiene de ellas, están sufriendo importantes cambios ante la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado y a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva.



Las universidades tienen muchos objetivos importantes, pero vulnerables ante las fuerzas del mercado, entre los que destacan sus objetivos cívicos de transmitir la herencia cultural y de formar ciudadanos.

sonas y de las posibilidades de desarrollo personal. Se plantean preocupaciones ante las posibilidades de que la evolución hacia una economía global fundada en conocimientos, conviertan a estos en servicios transables con valor de mercado.

En esta sección se exponen algunas consideraciones sobre el futuro de las universidades y las amenazas que se ciernen sobre ellas.

Expresa Duderstadt, que si bien las universidades deben ingresar a un mercado global de conocimientos, sería desacertado y peligroso considerar a la educación superior simplemente como una actividad comercial. Las universidades tienen muchos objetivos importantes, pero vulnerables ante las fuerzas del mercado, entre los que destacan sus objetivos cívicos de transmitir la herencia cultural y de formar ciudadanos. Observa que, en su opinión, no está en peligro el reconocimiento de que el "campus" universitario provee un único y rico ambiente para la formación y el saber. Pero si el futuro de la educación superior va a estar determinado por las fuerzas del mercado, puede estar preparándose una situación en la que solamente tendrían acceso a la educación superior en "campus" los ricos y privilegiados, mientras que el resto de la población estaría sometida a una educación estandarizada, transmitida por nuevos medios masivos de comunicación.

Señala Duderstadt, que la educación superior debe asumir el reto de transformarse a sí misma o la transformarán los imperativos financieros, las cambiantes demandas sociales y las tecnologías emergentes, puesto que aparecerán nuevos competidores que, en respuesta a las fuerzas del mercado, concebirán una nueva empresa de conocimientos, cambiando los procesos mediante los cuales las universidades organizan, gerencian y entregan oportunidades de aprendizajes.

Observa que la mayoría de las universidades en los Estados Unidos están evolucionando en función de los retos y de las oportunidades presentadas por un mundo cambiante. Están evolucionando para servir a una nueva era. Pero lo están haciendo dentro de los paradigmas tradicionales empleando el tiempo necesario para la reflexión y la búsqueda de consensos característicos del ambiente académico y, ante la lentitud de los cambios, cabe preguntarse si la sociedad creará nuevas instituciones que pasarán por encima de las existentes y si las fuerzas del mercado crearán nuevas entidades con fines de lucro basadas en las tecnologías de información y comunicación.

Cabe resaltar las aseveraciones de Duderstadt sobre las tendencias para cambiar el concepto educativo vigente en las universidades, fundamentado en la absorción de conocimientos que preceden a la necesidad de uso, expresado como "educación en caso de ..." a un concepto educativo determinado por programas estandarizados cortos no conducentes a títulos, resultante de las necesidades del trabajo y traducido como "educación justo a tiempo", y a otro concepto de educación personalizada, hecha a la medida del estudiante en su rol de demandante, expresada como "educación exclusivamente personal".

Puede afirmarse que la universidad convencional basada en una educación "centrada en profesores" está afectada por la competencia determinada por un mercado basado en una industria global de conocimientos.

Muchos profesores universitarios piensan que el movimiento de transformación universitaria para adaptarse a la sociedad del conocimiento y a las demandas sociales de aprendizaje durante toda la vida afectará solamente las instituciones universita-

La educación deberá enfocarse en aquellos a quienes sirve. Las instituciones educativas transformarán sus actividades de enseñanza centradas en el profesor a actividades de aprendizajes centradas en el estudiante.

rias marginales. Consideran que las universidades no deben ser conductoras del proceso sino estabilizadoras del mismo. Otros visualizan los cambios como etapas incrementales de evolución a largo plazo compatible con los valores, la cultura y la estructura de la Universidad contemporánea. Otros más, piensan que la rapidez de los cambios impedirá que las universidades evolucionen gradualmente y que su aceleración hará que colapsen antes de que puedan cambiar.

¿Qué puede esperarse de las universidades en el futuro?

La diversidad de instituciones de educación superior indica que habrán muchas alternativas. Pero habrán unos temas comunes que estarán presentes:

- **Centralización en el aprendiz.** La educación deberá enfocarse en aquellos a quienes sirve. Las instituciones educativas transformarán sus actividades de enseñanza centradas en el profesor a actividades de aprendizajes centradas en el estudiante
- **Accesibilidad.** La sociedad exigirá que los servicios educativos estén al alcance de los integrantes de la sociedad. Mientras esto ocurre debe reconocerse que la sociedad (en todo el mundo) no seguirá tolerando los altos costos y la baja productividad de las instituciones de educación superior
- **Aprendizaje durante toda la vida.** En una era de conocimientos se hace necesario que los ciudadanos estén preparándose durante toda la vida y que las instituciones educativas suministren oportunidades para que puedan hacerlo. La educación será un continuo conformado por la educación primaria y la educación secundaria, la de pregrado y la de postgrado, la educación profesional, el entrenamiento en el trabajo y la educación continua.
- **Aprendizaje interactivo y colaborativo.** Habrá nuevas formas pedagógicas: de aprendizajes asíncronos (en cualquier momento, en cualquier sitio) que utilizará tecnologías de información y comunicación para romper las restricciones de tiempo y de espacio haciendo las oportunidades de aprendizajes interactivas y colaborativas ajustadas a la era digital, más compatibles con el estilo de vida y las necesidades de desarrollo personal
- **Educación diversificada.** La gran diversidad característica de la educación superior continuará ajustándose a la diversidad creciente de poblaciones con diferentes necesidades y objetivos.
- **Educación inteligente y adaptativa.** El conocimiento y la tecnología de inteligencias artificiales permitirán crecientemente la construcción de ambientes de aprendizaje no sólo a la medida sino adaptados a las necesidades cambiantes del aprendiz.

La educación durante toda la vida será pronto una realidad, haciendo que el aprendizaje esté disponible, para todos quienes quieran aprender, en el momento y en el sitio que escojan sin mucho esfuerzo personal y a bajos costos. Algunos futurólogos plantean la evolución de la educación hacia un sistema proveedor de aprendizajes (tipo seguro de salud) concebido para asegurar mediante pago anticipado la provisión de educación cuando esta se necesite en cualquier momento de la vida. Lo más cerca de tal especie de servicio de mantenimiento educativo es algo como un "corredor de bolsa" (broker), es decir un "corredor de servicios educativos" que vincule el aprendizaje específicamente deseado por un aprendiz (por el asegurado) con la provisión de tal aprendizaje a través del sistema de servicios educativos.

Las redes de aprendizaje operarán mejor en la medida en que entreguen servicios educativos verdaderamente requeridos. Es decir aquella educación basada en los criterios de “justo a tiempo” y de “educación exclusivamente personal”.

Las redes de aprendizaje servirán también para unir diferentes niveles educativos. Por ejemplo, los estudiantes de educación media pueden entrar a las universidades con créditos aprobados haciendo uso de ofertas en la red. De la misma manera, las redes de aprendizaje permitirán a muchas universidades mejorar anticipadamente la preparación de los aspirantes. Y en el otro extremo, los adultos podrán buscar oportunidades en la red para responder a los cambios en los requerimientos de sus planes de desarrollo personal.

Las redes de aprendizaje operarán mejor en la medida en que entreguen servicios educativos verdaderamente requeridos. Es decir aquella educación basada en los criterios de “justo a tiempo” y de “educación exclusivamente personal”.

Es posible imaginar que las redes de aprendizaje evolucionarán hacia un continuo educativo sin separaciones entre niveles educativos integrado por oportunidades y servicios educativos en una sociedad en la que los “grados” y los “títulos” serán cada vez menos relevantes. Adquirirán cada vez más significación lo que la persona sabe y sus competencias. Las “certificaciones” dejarán de tener el significado de acreditar conocimientos para transformarse en la credencial para proseguir a una siguiente etapa de aprendizaje.

Se avizora la creación de comunidades de aprendizajes en red, según temas e intereses específicos, su multiplicación y su diversificación, constituyéndose en núcleos portadores de las acciones compartidas de aprendizaje durante toda la vida. Adicionalmente, las diferencias entre aprendiz, profesor e investigador se harán indefinidas. Todos estarán en capacidad de aprender de todos y de contribuir al aprendizaje.

Finalmente, cabe conjeturar que las universidades mantendrán su importante función de creación,

preservación, transmisión y aplicación de los conocimientos. Pero cambiará su operación. Serán organizaciones responsables de la provisión de contenidos de conocimientos mediante métodos cada vez más sofisticados de producción, mercadeo y de entrega en red. La provisión de contenidos intelectuales demandados por la sociedad provendrán de las investigaciones de los profesores y las universidades jugarán un importante papel en la certificación de los conocimientos generados por empresas de conocimientos aliadas.

¿Qué deben hacer las universidades como las nuestras; como la Universidad Metropolitana para estar más fortalecidas y afrontar el futuro?

Se plantea la ejecución de acciones en torno a los siguientes lineamientos:

- Transformar la Universidad en una institución emprendedora para contribuir a su sostenimiento mediante la creación de fuentes de financiamiento adicionales a la matrícula y modelar acciones educativas dirigidas a lograr graduados mejor preparados para emprender y crear desarrollo
- Tener profesores comprometidos con un modelo educativo fundamentado en el estudiante como centro del proceso formativo y en el profesor como eje promotor de aprendizajes colaborativos entre estudiantes y entre estos y el profesor, en los que los estudiantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes
- Tener profesores comprometidos con la ejecución de acciones de aprendizaje en el aula conjugadas con acciones de aprendizaje diferidas, a distancia, desde diferentes ambientes, mediadas por redes de información y comunicación, apoyadas en plataforma de informática educativa y en recursos de multimedios.

- Fundamentar el proyecto educativo en el concepto de educación permanente apoyada en redes de información y comunicación para atender las demandas educativas solicitadas por los graduados a lo largo de sus vidas y por quienes habiendo abandonado sus estudios aspiren completar su formación o lograr nuevas competencias para la empleabilidad
- Vincular la universidad con la educación media y establecer un sistema de admisión que anticipe la preparación de los aspirantes para los estudios universitarios y reconozca las diferencias de formación
- Sensibilizar a los estudiantes ante los problemas restrictivos del desarrollo social de Venezuela, fortalecer sus valores, procurar un desempeño apegado a la ética y hacerlos responsables de contribuir mediante su desempeño profesional a la construcción de capital social en el país
- Introducir técnicas gerenciales tales como la planificación estratégica, la reingeniería de procesos, el compromiso de rendir cuentas, los procesos de autoevaluación, de evaluación de desempeños, de reconocimiento de logros, de formulación de programas de mejoras y de acreditación institucional por organizaciones certificadoras.

Conclusiones

La educación superior mundial enfrenta un conjunto de retos derivados del valor de los conocimientos en el desarrollo de las sociedades y de la necesidad de su profunda transformación ante la intervención de las tecnologías de información y comunicación.

A la lentitud de los cambios de las instituciones universitarias se contraponen la aparición de empresas educativas y la utilización de las redes de tecnología de información y comunicación que ame-



nazan convertir la educación superior en una actividad comercial.

Por otra parte, ante el proceso de adaptación de la educación superior para afrontar los desafíos de los nuevos planteamientos educativos, es necesario lograr una educación superior abierta, interdisciplinaria y conectada en red, diseñada para la educación del ser humano durante toda la vida, según una modalidad centrada en las calificaciones de competencias humanas.

La gran diversidad de organizaciones educativas previstas en el futuro habrán de afrontar temas comunes entre los que se destacan: la centralización de la educación en el aprendizaje, el alcance a la educación por todos los integrantes de la sociedad y las modalidades educativas basadas en aprendizajes interactivos y colaborativos

Para afrontar los desafíos de la educación superior, las Universidades deben transformarse en instituciones emprendedoras y deben lograr graduados capacitados para aprender y para crear desarrollo en función de competencias logradas; deben tener profesores comprometidos y hacer de la educación permanente el eje orientador del proceso de transformación; deben lograrse graduados sensibilizados ante los problemas restrictivos del desarrollo y, finalmente, manteniendo el cumplimiento de los objetivos trascendentes de las instituciones universitarias, deben aceptar la introducción de modalidades gerenciales propias de las actividades empresariales.

Para afrontar los desafíos de la educación superior, las Universidades deben transformarse en instituciones emprendedoras y deben lograr graduados capacitados para aprender y para crear desarrollo en función de competencias logradas.

Wittgenstein y Popper

► **Carlos Blank**
Profesor Universidad
Metropolitana
Departamento
de Humanidades

“Die richtige Methode der Philosophie wäre eigentlich die: Nichts zu sagen, als was sich sagen lässt, also Sätze der Naturwissenschaft also etwas, was mit – Philosophie nichts zu tun hat–, und dann immer, wenn ein anderer etwas Metaphysisches sagen wollte, ihm nachzuweisen, dass er gewissen Zeichen in seinen Sätzen keinen bedeutung gegeben hat. Diese Methode wäre für den anderen unbefriedigend –er hätte nicht das Gefühl, dass wir ihn Philosophie lehrten- aber sie wäre die einzig streng richtige”

Ludwig Wittgenstein

“Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache”

Ludwig Wittgenstein

“Todos los hombres y todas las mujeres son filósofos; o, permítasenos decir, si ellos no son concientes de tener problemas filosóficos, tienen, en cualquier caso, prejuicios filosóficos. La mayor parte de estos prejuicios son teorías que inconscientemente dan por sentadas, o que han absorbido de su ambiente intelectual o de la tradición”

Karl Popper

“Language analysts believe that there is no genuine philosophical problems, or that the problems of philosophy, if any, are problems of linguistic usage, or of the meaning of words. I, however, believe that there is at least one philosophical problem in which all thinking men are interested. It is the problem of cosmology: *the problem of understanding the world –including ourselves, and our knowledge, as part of the world.* All science is cosmology, I believe, and for me the interest of philosophy, no less than science, lies solely in the contributions which it has made to it. For me, at any rate, both philosophy and science would lose all their attraction if they were to give up that pursuit. Admittedly, understanding the functions of our language is an important part of it; but explaining away our problems as merely linguistic ‘puzzles’ is not.”

Karl Popper

“Was ist dein Ziel in der Philosophie?- Der Fliege den Ausweg aus den Fliegenglas zeigen”

Ludwig Wittgenstein

Siempre nos ha seducido la idea de abordar el pensamiento de Wittgenstein y Popper en un mismo trabajo. En parte ello obedece a que nuestro propio desarrollo intelectual está signado por estos dos grandes pensadores, pero también porque ambos constituyen, sin ningún género de dudas, dos figuras indispensables de la filosofía del siglo XX y, posiblemente, de todos los tiempos. Si los grandes filósofos son aquellos capaces de afectar nuestro sistema de creencias, de cambiar profundamente nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo en que vivimos, no cabe la menor duda de que ambos se ubican entre los grandes de todos los tiempos, conforman esos hombros de gigantes que nos permiten ver un poco más allá en el horizonte.

Cada uno representa filosofías diferentes. Más aún, cada uno representa una forma diferente de comprender el oficio del filósofo, aunque detrás de estas diferencias podemos encontrar similitudes sorprendentes. Si en algo resulta ilustrativo comparar a Wittgenstein y Popper es para poner de manifiesto hasta que punto pueden llegar a separar o dividir un lenguaje común, un medio cultural común o un tiempo histórico común.

En efecto, aunque Popper era trece años menor que Wittgenstein, los dos formaron parte del rico medio intelectual vienes, participaron del elevado refinamiento cultural propio de la capital del Imperio austro-húngaro, en el que las artes—en particular la música y la arquitectura—, las ciencias y la filosofía, no estaban segregadas entre sí, sino que estaban finamente entrelazadas dentro de la atmósfera intelectual vienesa. Ambos sufrieron los rigores de las dos guerras mundiales y pudieron apreciar cómo una gran civilización o una gran cultura también engendra grandes atrocidades y barbaridades. Ambos fueron profundamente críticos del

método tradicional de enseñanza predominante en Austria y participaron activamente en la reforma escolar emprendida en ese país a comienzos del siglo XX. Lo que llevó a Wittgenstein a dar clases de primaria en pequeñas aldeas del sur de Austria, y a Popper a elaborar su tesis doctoral sobre estos temas bajo la tutela de Karl Bühler y posteriormente recibirse como profesor de física y matemáticas para escuelas de bachillerato. Los dos también mantuvieron estrechas relaciones e intereses comunes con ese movimiento de renovación filosófica conocido como “Círculo de Viena” o “Wiener Kreis”, aunque nunca se identificaron plenamente con sus tesis y mantuvieron cierta distancia crítica frente al grupo, lo que es mucho más evidente en el caso de Popper. Igual distancia crítica mantuvieron siempre frente al valor científico del psicoanálisis, otro producto vienes típico, criticismo que era bastante extendido entre los grandes intelectuales vieneses como Heinrich Gomperz, Robert Musil, Arthur Schnitzler, Egon Friedell, Karl Krauss o Karl Bühler. En cambio, ambos valoraban positivamente la ciencia y sus ideas tuvieron un impacto decisivo sobre su imagen y sobre los debates en torno a ella. La propia filosofía de la ciencia puede ser resumida como un debate de Popper contra las tesis positivistas del primer Wittgenstein, y del segundo Wittgenstein contra las tesis de Popper. Por otro lado, la polémica de Kuhn o de Feyerabend, con clara inspiración en el segundo Wittgenstein, puede ser vista también como una radicalización de la tesis popperiana de que nunca nos aproximamos a los problemas desprovistos de algún marco conceptual, de que siempre vemos la realidad desde alguna luz particular, de que toda observación está cargada de teoría o de que nunca partimos de cero sino de algún conocimiento de trasfondo previo.

Cada uno representa filosofías diferentes. Más aún, cada uno representa una forma diferente de comprender el oficio del filósofo, aunque detrás de estas diferencias podemos encontrar similitudes sorprendentes.

Dentro de cada contexto
en que se legitima
un determinado juego
de lenguaje,
la imposibilidad
de trascender los límites
que éste impone,
aunque a menudo
embistamos contra ellos
como la mosca que está
encerrada en la botella.

Pero a pesar de todos estos rasgos comunes, que se solapan y entrecruzan entre ambos filósofos, a pesar de ese “aire de familia” que podemos advertir entre ellos, existen diferencias no menos notables y, en algunos casos, insalvables. A continuación nos ocuparemos de ellas.

Como se sabe, toda la filosofía de Wittgenstein gira en torno al lenguaje. Mejor dicho: en torno a dos concepciones del lenguaje. La primera, expuesta en su *Tractatus* y conocida como la teoría pictórica del lenguaje, plantea la posibilidad de un lenguaje lógicamente ideal que refleje el estado de cosas de la realidad. Para él, es la ciencia natural la llamada a operar esta adecuación perfecta entre el lenguaje y la realidad; sólo la ciencia natural está autorizada a decir algo acerca del carácter contingente de los hechos del mundo. Es imposible decir nada acerca del mundo que rebase este marco conceptual en el que opera la ciencia. Toda proposición que rebase este marco se ubica fuera del lenguaje y, por lo tanto, del mundo. Por eso, la recomendación final de Wittgenstein es: “Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen”.

La segunda concepción del lenguaje, expuesta principalmente en su obra, *Investigaciones filosóficas*, critica la excesiva ingenuidad y simplicidad del *Tractatus*, producto, para él, del hechizo o embrujo que ejerce el lenguaje en nuestras mentes, sin que nos percatemos de ello. Ahora niega que exista un lenguaje ideal que refleje la realidad. En cambio, existen múltiples lenguajes, mejor dicho, múltiples usos lingüísticos o juegos de lenguaje, los cuales corresponden a determinadas formas de vida. La consigna es: “No preguntes por su significado, pregunta por su uso”. Como diría también Austin, el lenguaje no es solamente una forma de describir cosas, sino también, y sobre todo, una forma de hacer cosas, de actuar en el mundo. To-

dos estos juegos de lenguaje deben seguir ciertas reglas, aunque estas reglas varíen bastante entre sí, al punto de que entre todos estos juegos sólo podemos reconocer un cierto “aire de familia”. La pretensión de aprehender una sola realidad a partir de un solo lenguaje pierde toda legitimidad y fundamento. Con todo, sigue siendo cierto, dentro de cada contexto en que se legitima un determinado juego de lenguaje, la imposibilidad de trascender los límites que éste impone, aunque a menudo embistamos contra ellos como la mosca que está encerrada en la botella. Estamos, por así decirlo, atrapados dentro de nuestras propias tradiciones e instituciones, dentro de juegos de lenguaje dados y formas de vida concretas. De este modo se mantiene plenamente la idea expresada en el *Tractatus*: “*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt*”.

A todas estas, la concepción de la filosofía de Wittgenstein se conserva relativamente la misma. Para él, la filosofía carece de contenido, no habla acerca de nada significativo ni puede hacerlo. No existen genuinos problemas filosóficos o eso que suele llamarse: “los problemas reales de la filosofía” o “los grandes problemas de la filosofía”. Esos profundos problemas filosóficos surgen porque no sabemos como funciona realmente el lenguaje, surgen cuando la maquinaria del lenguaje opera en el vacío o cuando el lenguaje se va de vacaciones. La perplejidad filosófica es producto de estos rompecabezas lingüísticos y desaparece tan pronto como le mostramos a la mosca cómo salir de la botella. Ese es el verdadero método de la filosofía, dejar de filosofar cuando queremos, percatarnos de la imposibilidad de solucionar los problemas filosóficos y, así, hacerlos desaparecer o disolverlos. Así, la filosofía es entendida o bien como una actividad orientada a la aclaración de la lógica del lenguaje,

o bien como formas de terapia que pretenden liberarnos del hechizo o del embrujo que el lenguaje ejerce sobre nosotros.

Es bien conocida la posición crítica de Popper frente a las dos filosofías de Wittgenstein y, en particular, contra la concepción de la filosofía sostenida por él. Critica esa combinación de positivismo antimetafísico y de misticismo romántico, de nostalgia por la unidad perdida, que aparece en el primer Wittgenstein. Igualmente critica el relativismo radical que está encerrado en la concepción del segundo Wittgenstein. Pero sobre todo va a criticar la concepción de la filosofía que subyace en el pensamiento de Wittgenstein. Para Popper la filosofía existe por derecho propio, así como existen problemas genuinamente filosóficos. En algunos casos podemos incluso resolver estos problemas, pero en todo caso lo que no podemos hacer es dejar de plantearlos. Los problemas filosóficos no son, o no deben ser, meros "puzzles" o rompecabezas lingüísticos, meros encantamientos o hechizos verbales de los cuales debemos desembarazarnos. Por el contrario, los verdaderos problemas filosóficos apuntan a cuestiones reales y tienen con frecuencia una importancia decisiva. Este es el caso de los problemas éticos o epistemológicos, por ejemplo. Es posible que algunos problemas filosóficos tengan su origen en confusiones de tipo verbal, pero de allí a afirmar que *todo* problema filosófico es producto de una confusión puramente verbal, hay un gran paso. Si algo critica Popper precisamente es esa tradición esencialista que cree poder resolver problemas reales mediante definiciones precisas o de respuestas a preguntas sobre ¿qué es?. Buena parte de la esterilidad y de la excesiva verbosidad de la filosofía responde a este enfoque esencialista. Es cierto que algunos problemas filosóficos están mal planteados y deben ser reformu-

lados para poder ser resueltos y verse libres de paradojas, como el problema tradicional de la soberanía o el problema tradicional del significado. Pero ello no quiere decir que no se refieran a importantes cuestiones reales o que nos estamos ocupando únicamente de cuestiones puramente verbales o que podamos resolverlas de una forma puramente verbal. Los problemas filosóficos deben hundir sus raíces en la realidad, en los propios planteamientos de disciplinas extrafilosóficas, así como las ciencias se nutren permanentemente de los problemas metafísicos que plantea la filosofía. Por eso debemos ser extremadamente cautelosos a la hora de aplicar la navaja a los problemas de índole filosófica y evitar reproducir esos mismos problemas que creíamos haber resuelto.

Popper tampoco niega que nuestros puntos de vista estén condicionados parcialmente por nuestras tradiciones o formas de lenguaje, aunque tampoco cree que se trate del tipo de afirmación que nos lleve muy lejos. En el fondo, se trata de una afirmación trivialmente verdadera. En vez de ser prisioneros de nuestras tradiciones, de nuestros lenguajes o formas de vida compartidas, debemos tratar siempre de escapar de esas prisiones, debemos escapar en lo posible de las distintas cavernas en las cuales estamos prisioneros, para lo cual sólo disponemos, y esto es lo esencial, del ejercicio crítico de la razón o de la función argumentativa del lenguaje, no de alguna facultad mística superior. Para Popper, Wittgenstein es la mejor ilustración de ese prisionero incapaz de liberarse a sí mismo, de la mosca atrapada en la botella cazamoscasas, es un caso wittgensteiniano. En lugar de liberar a la mosca de la botella, el filósofo debe tener siempre la mosca detrás de la oreja- si se nos permite la expresión-, debe estar siempre precavido frente a los cantos de sirena que le dicen que se ha liberado de

Debemos ser extremadamente cautelosos a la hora de aplicar la navaja a los problemas de índole filosófica y evitar reproducir esos mismos problemas que creíamos haber resuelto.

todo prejuicio filosófico y que ha alcanzado “la justa visión del mundo”, que ha logrado la contemplación definitiva del mundo, “la visión del mundo sub especie aeterni”.

En general, Popper reconoce que los filósofos no lo han hecho muy bien y que la filosofía se tropieza con escollos o peligros que amenazan con desnaturalizarla. Uno de estos peligros es la especialización y el apartarse de los problemas reales que atañen a los seres humanos de carne y hueso. Aunque la especialización puede tener algunas ventajas y ha servido para resolver problemas técnicos específicos, puede llevar a la banalización de la filosofía, a filósofos diminutos ocupados en resolver problemas diminutos, a los terribles simplificadores que pretenden encontrar una solución simple a un problema complejo. Si la especialización en la ciencia es una necesidad, en filosofía es un pecado mortal, dice Popper.

El otro pecado mortal en el que con frecuencia incurren los filósofos es el de la arrogancia, el egotismo, la prepotencia o la soberbia intelectual. Es la visión de que la filosofía puede ser llevada a cabo exclusivamente por una élite de seres superiores o superdotados, que el filósofo es un ser dotado de facultades especiales que lo convierten en el llamado a develar los grandes misterios, los grandes secretos del mundo y de la historia, o, más aún, el único realmente capaz de gobernar al resto de los mortales, al rebaño humano ignorante. Popper va a atacar despiadadamente ese estilo oracular del filósofo que se cree en posesión del saber y de la verdad, esa jerigonza altisonante, que seguramente atrapa a más de un incauto, que pretende saber todo acerca de todo, y que desprecia al resto que no ha sido tocado por el dedo de la gracia divina, lo que, en el fondo, no puede sino provocar la carcajada de los dioses. Este esti-

lo de filosofar suele abrogarse el derecho de hablar en el nombre de la razón, de la verdad, del bien, del hombre, aunque en el fondo demuestra un gran desprecio por todos ellos. Para contrarrestar esta impostura, la deshonestidad y soberbia típica de algunos filósofos e intelectuales, él recomienda que regresemos a la olvidada sabiduría de algunos presocráticos, y sobre todo de Sócrates, la cual nos recuerda constantemente lo poco que sabemos, nos recuerda permanentemente nuestra propensión al error y al engaño, así como la fragilidad de la condición humana. Este mensaje, que es también el mensaje del auténtico cristianismo, ha sido revivido tantas veces como veces ha sido olvidado. En particular, algunos filósofos son propensos a olvidar esta antigua sabiduría y se creen en posesión de la clave para eliminar todos los males de la humanidad, para resolver todos los problemas de la sociedad. Para él, estos bienintencionados filósofos redentores son los más peligrosos de todos, pues ese deseo de imponer sus sueños al resto de la humanidad, puede traducirse en horribles pesadillas de las cuales resulte difícil despertarse. En todo caso, la responsabilidad del filósofo sería la de aliviar en lo posible los males de la humanidad, no, desde luego, el contribuir a que estos males aumenten, como ocurre con frecuencia. Para Popper esto sería lo que le da valor permanente a la filosofía, aunque algunos lo vean como un objetivo modesto o, incluso, vulgar.

En el fondo, el contraste entre Wittgenstein y Popper contiene todos los matices dramáticos de la tensión entre dos formas arquetipales del filósofo. La primera de estas formas es la de “un *anima mundi*, un guía espiritual de carácter casi sobrenatural, un sacerdote y médico, una figura hermética o *spiritus mercurialis*, un espíritu o prisionero en la

materia", como diría Bartley, la de un *philosophe soleil*, taumaturgo, demiurgo y nigromante, que se encuentra temporalmente atrapado en este mundo material, aunque su esencia pertenece a otro mundo, a un mundo eterno e incorruptible, por lo que conserva siempre una cierta distancia olímpica frente los asuntos humanos.


En cambio, en el otro arquetipo, el filósofo es un hombre común y ordinario, que no pretende ejercer ninguna fascinación mágica ni se considera a sí mismo en posesión de alguna facultad superior sobrenatural, no se cree la encarnación de un ser divino o de un espíritu puro, y que se ocupa de los asuntos humanos que conciernen al resto de los demás hombres comunes y ordinarios, al resto de los mortales, y que elabora su filosofía a partir del suelo común y del barro del que están hechos todos los hombres.

Es el propio contraste que Popper establece entre "el alado y divino Platón", que se vio obligado a huir de Siracusa y fue vendido luego como esclavo, y el humano y terrenal Sócrates que, pudiendo huir de Atenas, prefirió morir en defensa de la libre expresión de sus ideas y en defensa de las propias leyes que lo condenaban. O en tono menos dramático, es el contraste entre el filósofo que defiende su verdadero oficio y el que abandona olímpicamente el lugar donde se discuten estos asuntos humanos, quizás por considerarlos demasiado humanos y considerar peligroso que alguien tan común rompiera su propio hechizo o encantamiento. En fin, se trata del viejo contraste entre el filósofo que apunta con su dedo hacia arriba, mientras que el otro apunta con su mano extendida hacia abajo, inmortalizado en el lienzo de Rafael.

Algunos filósofos son propensos a olvidar esta antigua sabiduría y se creen en posesión de la clave para eliminar todos los males de la humanidad, para resolver todos los problemas de la sociedad.

La educación jurídica

en la UNIMET

 **Rogelio Pérez Perdomo**
Profesor Universidad
Metropolitana
Decano de la Facultad
de Estudios Jurídicos
y Políticos

Después de más de 30 años de fundada, la Universidad Metropolitana decidió crear los estudios jurídicos y recibió los primeros estudiantes de derecho en 2002. Es una universidad con un sólido prestigio de innovación y excelencia académica en carreras como las ingenierías, los negocios, la educación y los idiomas modernos. ¿Qué sentido tiene que haya creado una escuela de derecho, cuando en Venezuela existen ya 30, con unos 40.000 estudiantes? El país tiene 90.000 abogados. ¿Hacen falta más?

En Venezuela llamamos “abogados” a los graduados en derecho y ya sabemos que existen muchas prevenciones respecto de ellos. Se dice que ya hay demasiados, o que su actividad no contribuye con el desarrollo económico. ¿Por qué una universidad privada, muy comprometida con la actividad económica y con la creación de capital social crea una escuela de derecho? Intentaremos responder esas interrogantes.

El tema de cuántos abogados son suficientes no es sencillo. En 1802 el Decano del Colegio de Abogados de Caracas se alarmaba porque pronto se llegaría a la cifra de 100 abogados en el territorio de la Audiencia de Caracas (o Capitanía General de Venezuela). ¿Deberíamos alarmarnos ahora porque pronto llegaremos a los 100.000?¹

Una forma de plantearnos el problema es la comparación internacional, pero no es fácil porque no siempre es lo mismo lo que se compara. En Brasil, Estados Unidos, Francia, y Japón, por ejemplo, la habilitación para ejercer como abogado requiere exámenes posteriores al grado universitario. En Inglaterra se distingue entre *barristers* y *solicitors*, y para estos títulos profesionales se exigen estudios y exámenes posteriores a los universitarios. Otros países, como Chile, restringían el ingreso a la profesión a través de las universidades, que tenían un número

cerrado de plazas para derecho. Aún otros, como Argentina, Colombia, Costa Rica, España y México han tenido tradicionalmente la política de falta de restricciones que caracteriza a Venezuela. Para simplificar algo complicado, puede decirse que las cifras venezolanas no son especialmente altas, comparadas con las de graduados en derecho de otros países. La comparación internacional no nos ayuda a saber si son necesarios más o menos abogados. La mirada tiene que dirigirse a qué hacen los abogados en Venezuela y qué puede esperarse de nuestras transformaciones políticas y económicas.

Lamentablemente nos movemos en un terreno con pocos datos porque en Venezuela no se ha hecho nunca un censo de abogados ni estudios de mercado de la profesión. Así que no sabemos cómo se distribuyen los abogados en las distintas ocupaciones posibles de la profesión. Sabemos que los llamados “abogados litigantes”, es decir, aquellos que derivan la mayor parte de sus ingresos de casos que llevan en los tribunales, son una fracción relativamente pequeña. Probablemente haya un mayor número de abogados que asesoran empresas públicas o privadas, entes públicos y organizaciones no gubernamentales. Están también los abogados directamente empleados por el estado, en funciones de jueces, registradores, notarios y otros muchos cargos que requieren el título de abogado. En otros casos, los abogados desempeñan funciones que no requieren el título, pero en las cuales los conocimientos jurídicos pueden ser muy útiles. Así por ejemplo, hay un número de abogados que son jefes civiles, funcionarios de tribunales, y empleados públicos de categoría diversa. Sabemos también que hay un número de abogados que tienen enormes dificultades para ingresar en el mercado profesional y tienen otras ocupaciones que generalmente no se consideran deseables. Hay los abo-

gados-buhoneros, taxistas o policías, o tal vez haya un folklore sobre esta categoría, porque no parece ser numerosa.

¿Cómo se relacionan los estudios jurídicos con las múltiples ocupaciones de los abogados? La verdad es que lo que se enseña y cómo se lo hace está fijado por la tradición. La lista de asignaturas ha permanecido más o menos incólume en los últimos 50 años, la metodología educativa ha sido tradicionalmente la clase del profesor. No ha habido estudios de mercado de la profesión y, hasta muy recientemente, ninguna escuela de derecho parece haber considerado un segmento especial para diseñar el plan de estudios en función de categorías ocupacionales específicas. Tal vez sólo el abogado litigante ha servido como modelo muy general.

A pesar de la permanencia del plan de estudios existe una percepción de un descaecimiento de los estudios jurídicos. Es decir, se piensa que los abogados graduados en la última década están menos bien preparados que los abogados de antaño. Esto puede ser falso y más bien corresponder a la deformación en la percepción que lleva al adagio nostálgico que todo tiempo pasado fue mejor. Puede también deberse al desajuste entre las ocupaciones de los abogados y la enseñanza. Por ejemplo, en un tiempo lamentablemente lejano, cuando yo era estudiante, muchos de nosotros vivían momentos muy tensos en el último año de estudio porque sentíamos que teníamos la cabeza llena de reglas y principios, pero que no habíamos aprendido a como desempeñarnos profesionalmente.

La verdad es que tradicionalmente la escuela de derecho proveía sólo una pequeña parte del entrenamiento. Se esperaba que los estudiantes trabajaran en los tribunales o en los escritorios de abogados y que allí hicieran su entrenamiento práctico. Por supuesto, cuando se incrementó el número

de estudiantes de derecho, las plazas para estudiantes trabajadores en los tribunales y estudios de abogados se redujeron relativamente, y el sistema dejó fuera a mucha gente. Se comenzó a hablar de crisis de los estudios de derecho y de la deficiente formación de los estudiantes.

Otra percepción que debe ser considerada es que las escuelas de derecho difieren entre sí. Los abogados de una universidad pueden ser considerados mejores que los de otra. La diferencia entre las escuelas no parece estar en el plan de estudios sino en otros elementos, como la selección de los profesores, de los estudiantes, el tamaño de los cursos y las facilidades para obtener la información.

En resumen, el mercado de trabajo para los abogados existe y en términos reales se expandió enormemente en la segunda mitad del siglo XX. Si los estudiantes han preferido estudiar derecho a estudiar letras, no es porque leer códigos y leyes sea más interesante que leer novelas. Es porque creen que tienen más oportunidades de trabajo. En la práctica, la mayor parte acertó, pero hay un número de graduados en derecho que le ha ido peor que a los graduados en letras. En términos de los sociólogos, se habla de una estratificación profesional. Todos los títulos de abogado no valen igual.

Ante una situación como ésta, la Universidad Metropolitana se ha propuesto un abogado distinto, creemos que más adaptado a una sociedad cambiante, que requerirá nuevos conocimientos y actitudes diferentes si desea distinguirse en un ambiente difícil y competido. El modelo ocupacional adoptado no es el abogado litigante, sino más bien el integrado a la actividad económica, que asesorará empresas y personas; que sabrá litigar, pero que estará muy consciente que la misión del abogado es prevenir los litigios.

La Universidad Metropolitana se ha propuesto un abogado distinto, creemos que más adaptado a una sociedad cambiante, que requerirá nuevos conocimientos y actitudes diferentes si desea distinguirse en un ambiente difícil y competido.

La pasantía se propone enseñar a trabajar en un ambiente profesional, pero también propone una reflexión sobre lo que el estudiante hace y sobre lo que ve hacer a los profesionales.

Dentro de la Unimet la escuela de derecho no es una excepción: la propuesta es formar profesionales más emprendedores, comprometidos con la integridad de la sociedad venezolana, con elevada competencia técnica y con imaginación para adaptar sus conocimientos y habilidades a los requerimientos de una sociedad cambiante. En líneas generales, la idea es considerar a la Universidad como una institución donde se aprende a hacer, a crear y convivir. El acento está en la formación de actitudes, valores, competencias y destrezas. Por supuesto, la transmisión de conocimientos también es importante, pero no tiene el lugar central que la tradición le concedía.

Por ejemplo, en la Universidad Metropolitana un rasgo importante a destacar es la obligatoriedad de la pasantía, en los estudios jurídicos como en cualquier otra carrera. La pasantía se propone enseñar a trabajar en un ambiente profesional, pero también propone una reflexión sobre lo que el estudiante hace y sobre lo que ve hacer a los profesionales. En relación con el sistema jurídico, esto es muy importante porque la práctica del derecho puede tener aspectos cuestionables, y es importante que los jóvenes tomen conciencia de lo que pueden ayudar a corregir en vez de adaptarse tranquilamente a prácticas éticamente condenables.

Además de la pasantía, es obligatorio para los estudiantes participar en las prácticas profesionales sociales, cuya expresión en derecho es la clínica jurídica. La educación a través de la clínica jurídica es conocida en otras universidades, pero donde existe, es una actividad optativa. Para la Unimet es muy importante que los estudiantes desarrollen una conciencia social, conozcan los problemas de la gente desfavorecida socialmente y se planteen cómo el derecho puede ayudar. Esperamos así que tanto en la clínica jurídica como en la pasantía, los

estudiantes aprendan a hacer, pero también que fortalezcan su formación ética y su conciencia social. En otros términos, los abogados recién egresados de la Universidad Metropolitana no sólo conocerán reglas y principios jurídicos, sino que sabrán actuar bien tanto en el aspecto técnico como en el ético.

Para los estudiantes de derecho, como para los demás estudiantes de la Universidad Metropolitana, el idioma inglés es un requisito de graduación. Los profesores podemos asignarles lecturas en inglés sin que se arme una poblada y, para mi grata sorpresa, algunos alumnos en derecho comparado tomaron lecturas en francés y en italiano para presentar en el curso. El conocimiento de idiomas extranjeros, y en especial del inglés, dejó de ser una señal de distinción social para ser un instrumento importante de trabajo en el mundo más interrelacionado en que vivimos. En la misma categoría de habilidades importantes que pedimos que todos los estudiantes desarrollen está la computación.

Otras asignaturas en nuestro plan de estudio son poco frecuentes en las escuelas de derecho tradicionales. Por ejemplo, es obligatoria la asignatura negociación, en la cual los estudiantes deben aprender a negociar y no sólo la teoría de la negociación. Se ha incluido como asignatura obligatoria porque todo abogado, con independencia de su ocupación específica, debe ser un negociador hábil. También es obligatoria la asignatura contratación, en la cual los estudiantes aprenden a hacer contratos, además de los aspectos básicos teóricos de los contratos. Consideramos que esto substituye con ventaja la tradicional asignatura de derecho civil de contratos.

Entre las asignaturas obligatorias, aparte de las mencionadas que están muy dirigidas a aprender a hacer, tenemos las asignaturas que pueden considerarse el corazón tradicional de las escuelas de

derecho: derecho constitucional, administrativo, civil, penal, procesal, laboral, tributario. Estas asignaturas tienen un contenido que respetamos, porque allí está la base del lenguaje y los conocimientos comunes de los abogados. La innovación está allí en el enfoque. Insistimos en que la actividad no sea sólo la comprensión de reglas y principios, sino que se aprenda a razonar jurídicamente y que se relacione lo jurídico con su contexto económico y político. En ese sentido, en la Universidad Metropolitana hacemos un esfuerzo importante para hacer que existan materiales de lectura que los estudiantes preparen antes de la sesión y que éstas sean realmente participativas.

Un rasgo muy importante es la flexibilidad del plan de estudios. La carrera de derecho tiene 160 créditos, de los cuales unos 50 son electivos. Es decir, los estudiantes escogen las asignaturas en función de lo que ellos piensan va a ser su vida futura. Las asignaturas electivas están divididas por categorías. Por ejemplo, en las áreas de formación general y básica, el estudiante podrá escoger materias que son comunes con otras carreras, como oratoria, literatura, historia. Dependerá de qué le interese al estudiante. En el área de formación básica específica, podrá escoger, por ejemplo, entre filosofía del derecho y análisis económico del derecho, entre varias otras opciones. En el área de formación jurídica profesional puede escoger entre asignaturas como derecho del ambiente, de las telecomunicaciones, del comercio electrónico, o el minero y petrolero. Los estudiantes pueden organizar las electivas concentrándolas en grandes áreas. Estas concentraciones, que llamamos diplomados, son acreditadas específicamente.

Hay diplomados en estudios jurídicos internacionales, en derecho público, en derecho procesal y litigio, y en derecho y orden político. El diploma-

do en administración y gerencia, que es ofrecido por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, está incorporado a nuestro plan de estudio y nos complace que la mayor parte de los estudiantes de derecho lo estén tomando.

La flexibilidad del plan de estudio permite que los estudiantes hagan la carrera a velocidad variable. Si el estudiante toma 16 créditos por semestre, que es una carga relativamente ligera, puede concluir en 10 semestres, o cinco años. Pero con cargas mayores, de 18 ó 20 créditos, o utilizando las vacaciones largas para estudios intensivos o para la pasantía, los estudiantes pueden avanzar más rápidamente. De todas maneras, la idea central es que los estudios no concluyen con el esfuerzo indispensable para el grado sino que pensamos que los estudiantes tendrán interés en realizar más de un diplomado. Compartimos plenamente la idea de la educación permanente.

El elemento de investigación también es muy importante, pues permite formar una mente dispuesta para la creación del conocimiento. Por ellos hay asignaturas que están diseñadas para que los estudiantes aprendan a investigar. Entre ellas están la sociología del derecho y la metodología de la investigación. En esta última los estudiantes deben preparar o comenzar al menos su tesis o trabajo de grado, que es un requisito de graduación. Que la sociología del derecho tenga un papel importante en la investigación dice mucho del tipo de tesis que espera producir esta escuela.

Conocemos también las limitaciones de lo que estamos tratando de realizar. Una educación como la que intentamos es cara, requiere inversión en equipos y biblioteca, de profesores especialmente bien preparados. Nuestro profesor típico es graduado en una buena universidad, con postgrado y excelentes credenciales académicas, y de preferencia

La idea central es que los estudios no concluyen con el esfuerzo indispensable para el grado sino que pensamos que los estudiantes tendrán interés en realizar más de un diplomado. Compartimos plenamente la idea de la educación permanente.

Creemos firmemente que hay unos valores permanentes en el derecho y que es importante que los profesionales del derecho tengamos muy bien grabados estos valores si es que en el futuro la expresión Estado de Derecho va a tener sentido.

con publicaciones o experiencia docente. La Universidad también es selectiva de los estudiantes: la admisión se hace a través de examen, curso o entrevista individualizada, según el tipo de estudiantes. Los cursos son pequeños (la mayor parte entre 20 y 35 estudiantes), y la proporción de estudiantes por profesor es reducida.

Por todo lo explicado, hemos concebido una escuela de derecho pequeña. Cuando alcance su desarrollo pleno esperamos que tenga unos 500 estudiantes, con promociones anuales aproximadamente de 100 abogados. De esta manera la Universidad Metropolitana espera no contribuir con la sobre población de abogados sino con un número bajo, pero significativo, de abogados con una sólida formación general y ética, con capacidad para negociar, creativos, bien entrenados para buscar la información jurídica relevante y utilizarla adecuadamente. Sabrán derecho, y sobre todo, sabrán adaptarse a los cambios del derecho, en una época en la cual el cambio social y el cambio de las normativas jurídicas son la regla y no la excepción.

Volvamos a las preguntas del inicio. ¿La educación jurídica que proponemos tiene sentido en la Venezuela de hoy y en la previsible de los próximos años y décadas? Este es un tema que hemos debatido largamente entre los profesores y también con los estudiantes. Estamos conscientes que la característica principal del mundo de hoy es el cambio y que en Venezuela esos cambios son seguramente menos previsibles que en otros países. Si el derecho estuviera fijado para siempre no es seguro que tenga sentido atiborrar a los estudiantes de principios y reglas que se consideran inmutables. En un mundo cambiante, es seguro que tal propósito carece de sentido. La educación que ofrecemos es importante para vivir en un mundo cambiante. Por otra parte, creemos firmemente que hay unos va-

lores permanentes en el derecho y que es importante que los profesionales del derecho tengamos muy bien grabados estos valores si es que en el futuro la expresión Estado de Derecho va a tener sentido. Por ello pensamos que los estudios jurídicos en la Universidad Metropolitana es una opción válida para los jóvenes o no tan jóvenes que piensan que Venezuela podrá ser un Estado de Derecho, un país bien integrado a la economía mundial, incluso socialmente. Para jóvenes y no tan jóvenes que tengan conciencia que la prosperidad y el éxito no nos serán brindados por la providencia de nacer o vivir en un país con riquezas naturales o por cualquier otra bendición divina o humana. El proyecto de la Universidad Metropolitana, y de los estudios jurídicos dentro de ella, tienen sentido no porque el país próspero, integrado a la economía mundial y funcionando como Estado de Derecho existan, sino porque tenemos que construirlos.

Notas

1 / Para datos y análisis sobre los abogados en Venezuela y en América Latina remito a mis libros: *Los abogados en Venezuela/ Estudio de una elite intelectual y política 1780-1980* (Monte Ávila, Caracas 1981) y *Los abogados de América Latina/ Una introducción histórica* (Universidad Externado de Colombia, Bogotá 2004). Para datos comparativos: Friedman & Pérez Perdomo (eds): *Legal culture in the age of globalization. Latin America and Latin Europe* (Stanford University Press, Stanford 2004) y Abel & Lewis (eds): *Lawyers in society*. University of California Press. Berkeley 1988.

La Iniciativa de Capital Social

y el compromiso histórico de la UNIMET con su entorno

► **Cecilia Vicentini**
Profesora Universidad Metropolitana
Directora de la Oficina de Desarrollo Estratégico y Promoción Institucional

El concepto de Capital Social es nuevo, algunas de sus prácticas no lo son, por esa razón desde su fundación, en la UNIMET se han venido ejecutado acciones, orientadas hacia la vivencia de un compromiso de la Universidad con el entorno y con la sociedad en general, y así aparece explícito en su misión y visión, las cuales conjugan un planteamiento en la modernidad conservando el espíritu de sus fundadores, de lo cual se deriva una de sus fortalezas más significativas. Las palabras de Eugenio Mendoza pronunciadas en 1976, en los eventos fundacionales de la Universidad Metropolitana, continúan teniendo vigencia: “...*el ejercicio de la profesión no debe estar dirigido únicamente al beneficio personal, debe manifestarse en un profundo espíritu de servicio y una constante preocupación frente a las grandes necesidades que nos rodean.*”

Es así que siguiendo la trayectoria de este compromiso, se crea en 1984 el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF) como una respuesta a la situación que vivía la infancia venezolana, necesitada de programas que contribuyeran a un mejoramiento de la calidad de la vida en general. De igual manera, la Facultad de Ciencias y Artes, a través de la Escuela de Educación participó

en los años 1990, en procesos de entrenamiento de docentes de Educación Básica, a través de un programa cofinanciado por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. De igual manera el Departamento de Didáctica ha venido desarrollando la Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas en la cual han participado tanto directivos de instituciones oficiales como privadas.

A partir del año 2000, la responsabilidad social universitaria se convierte en un eje estratégico fundamental del modelo académico de la Universidad Metropolitana, fecha en la cual se inician varias acciones entre las que resalta la creación de la Dirección de Proyectos Sociales (2001), adscrita al Vicerrectorado Académico, con el propósito de fortalecer la responsabilidad social de sus estudiantes integrando el “Programa Proyectos Sociales” al currículo de estudio para reforzar la sensibilidad, conciencia social y capacidad emprendedora de los estudiantes unimetanos.

En el año 2002 se inicia la Iniciativa Rectoral de Capital Social, acción que viene a potenciar los programas de responsabilidad social universitaria, en el marco de la cual se realiza el Seminario Internacional de Ética, Capital Social y Desarrollo:

La metodología del Programa sigue de cerca nuevos planteamientos de desarrollo sustentable, magistralmente expresados en una verdadera joya de la participación comunitaria, el libro de Simcha Salach (1993)

los desafíos de la Gobernabilidad Democrática y se formula el “Proyecto Construyendo Puentes” en conjunto con la Universidad Privada Boliviana, con el propósito de consolidar el compromiso de las universidades andinas con el desarrollo sostenible de la región, a través del diseño y ejecución de un proyecto de carácter interdisciplinario en comunidades que se encuentran en situación de pobreza, promoviendo la confianza, la asociatividad, la conciencia cívica y la solidaridad, de manera de conformar redes que fortalezcan los liderazgos y potencialidades sociales, económicas y educativas de las personas que habitan en las poblaciones sujeto del proyecto.

De esta manera se inicia, a principios de este año, el Programa “Construyendo Puentes,” actualmente en ejecución, el cual está siendo cofinanciado por la Corporación Andina de Fomento (CAF), y está ubicado en el Municipio Páez del Estado Miranda, específicamente en Tacarigua de La Laguna extendiendo su impacto a comunidades vecinas el mismo Municipio, como Belén, Valle La Cruz, Las Casitas, Río Chico y El Guapo. Las metas del Programa están enmarcados en los Objetivos de Desarrollo el Milenio; en particular dirigidos a que las comunidades se hagan dueñas de su propio destino, dejando de ser objetos del desarrollo para pasar a ser sujetos de su propia vida a través de la participación y ejercicio de la ciudadanía democrática. La metodología del Programa sigue de cerca nuevos planteamientos de desarrollo sustentable, magistralmente expresados en una verdadera joya de la participación comunitaria, el libro de Simcha Salach (1993) quien relata su experiencia de crecer en una comunidad “desaventajada” en Israel –la Morasha- donde promovió, diseñó y ejecutó un programa de atención a la infancia, en la cual tomó, como ella dice, “la teoría y la puso a funcionar”

convirtiéndose en agente interno y externo del propio desarrollo de su comunidad. La autora del libro “En Primera Persona del Plural” ofrece una visión novedosa de la intervención social, basada en la promoción de lo que hoy Vallaey (2004) denomina el autodesarrollo cuando dice:

“ No hay nada más simple que darle un regalo a alguien que tiende una mano vacía, nada más fácil que dar unas muletas a alguien que renunció a caminar con sus propios pies. Un programa de rehabilitación –social- de esa naturaleza es una tarea simple con resultados que son rápidos y visibles, pero por eso mismo, duran poco. Frecuentemente, hace más daño que bien, no a quien ofrece el regalo, sino a aquel que continúa regresando a aceptarlo, cada vez más débil, más dependiente y menos él mismo” (p.34).

En el logro de las metas de “Construyendo Puentes” es fundamental la construcción de una red o tejido social en el cual participe tanto la comunidad universitaria como los habitantes de Tacarigua; y, en efecto, se mantiene una estrecha relación con la Dirección de Proyectos Sociales de manera que los estudiantes *unimetas* tengan la oportunidad de realizar sus Prácticas Profesionales Sociales en las diferentes áreas del proyecto, supervisados por profesores tutores. Estas áreas son: mejoramiento de la calidad de la educación y a través del acompañamiento de estudiantes de liceos de la zona para potenciar su rendimiento académico, realizado por los estudiantes de la UNIMET; capacitación en desarrollo humano; diálogo, negociación y resolución de conflictos, prevención de la violencia, microemprendería, conservación ambiental, mejoramiento urbano y rescate de la memoria histórico-cultural de la zona.

El Programa tiene una duración de 24 meses y hasta el momento se han realizado las siguientes actividades: Construcción de los Objetivos Específicos y Plan del Programa “Construyendo Puentes” en actividad conjunta Comunidad-UNIMET, utilizando metodologías participativas comunitarias (participaron 40 representantes de la comunidad, 15 representantes de la UNIMET entre profesores y estudiantes y un representante de la Corporación Andina de Fomento); elaboración de un Diagnóstico Comunitario Participativo (participaron 96 habitantes de la comunidad y representantes de la UNIMET), Cursos de Empoderamiento para la Participación Ciudadana (dictado por el INFOEM), Cursos Prevención de la Violencia; Ética, Capital Social y Desarrollo a través de la Participación Ciudadana; Formación de Microempresarios y Mapeado Comunitario (con un total de 205 participantes de Tacarigua y comunidades vecinas). Para responder a una necesidad altamente sentida por la comunidad se realizó un evento de Rescate de la Memoria Histórico Cultural de la Región donde participó un número significativo de los habitantes de Tacarigua lo cual permitió la realización de una investigación sobre “El imaginario colectivo de la mujer de Tacarigua de La Laguna,” la cual fue presentada en el IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET (mayo 2004) por las profesoras Laura Febres, Jacqueline Hanoman y Luisa Bettina Vincenti y el profesor Luis Guillermo Escalante.

Se está preparando un programa de mejoramiento del casco urbano y arborización de Tacarigua de La Laguna en el cual participará la Maestría en Diseño Urbano, así como una segunda actividad de rescate de la memoria cultural. De igual manera se detectó la necesidad de replicar el programa de formación en microemprededuría y también el desarrollo de una investigación etnográfica con los

pescadores de La Laguna. En la actualidad hay una tesis de grado en desarrollo y se preparan tres más. En todas estas actividades han participado tanto profesores como estudiantes de la UNIMET así como docentes y estudiantes de los liceos de la zona.

La Iniciativa de Capital Social de la UNIMET constituye un espacio para la promoción de nuevas concepciones del desarrollo, alejadas de una visión asistencialista, y en su lugar se promueve el auto-desarrollo a través de una participación real como un componente indispensable para que no se genere dependencia en la comunidad así como lograr que las acciones y resultados del Programa se mantengan en el tiempo por la propia comunidad, lo cual en definitiva es la mejor definición de sostenibilidad. Esta Iniciativa es un programa de emprendeduría social cuyos resultados pueden ser transferibles y dar lugar a la formulación de políticas públicas; conformando una Iniciativa, que tal como lo expresa Nico van Oudenhoven, de la Fundación Bernard Van Leer de Holanda, se está convirtiendo en la historia de un viaje –personal y colectivo- de todos los actores del Proyecto, un viaje a veces diferente de las corrientes convencionales de intervención social, diferente de la práctica de aferrarse a patrones de comportamiento social instaurados en la experticia del desarrollo que no se sostiene, emprendiéndose un camino a favor de superar las indecisiones que paralizan a una comunidad que no extiende más la mano sino que es capaz de transformarse y realizar los cambios que necesita por sí misma.

Esta Iniciativa es un programa de emprendeduría social cuyos resultados pueden ser transferibles y dar lugar a la formulación de políticas públicas.

Educar en libertad y para la libertad

► **Rafael Acosta Sanabria**
Profesor Universidad
Metropolitana
Departamento
de Humanidades



Introducción

Educar en libertad y para la libertad es una tarea comprometedora, difícil, exigente y complicada. Los grandes pedagogos han señalado que éste debe ser un objetivo principal de la educación. Pero la práctica educativa está lejos de alcanzarlo. ¿Por qué? Porque tenemos miedo a la libertad; porque vivir en libertad supone asumir la autenticidad como valor humano fundamental; supone también aceptar la autodeterminación, la disensión, la diversidad, la pluralidad, la independencia... y ello no resulta siempre "agradable". Los educadores tenemos la tendencia de imponer a nuestros educandos

no sólo conductas determinadas que consideramos adecuadas, de acuerdo al modelo de ser humano que pretendemos inculcar, sino que impedimos que el educando reflexione y decida sobre su modo personal de ver y entender la realidad que le rodea. Seguimos anclados en el conductismo pedagógico y/o adoctrinamiento pedagógico que no forma, sino que "instruye" a los seres humanos.

La sociedad, de múltiples maneras, condiciona a las personas. La actuación, las ideas y los pensamientos de unos son constantemente tamizados por la crítica de los otros. Muchas personas viven con una fe ciega, sin saber el por qué de las cosas y sometidos a una sumisión constante. Se enseña a obedecer sin espíritu crítico, sin libertad y mucho menos sin compromiso voluntario. El ser humano debe poder ejercer su capacidad de razonar y de elegir, sin otro límite que su propia conciencia, respetando, eso sí, las decisiones de los demás y teniendo siempre en cuenta el bien común de la sociedad.

Lamentablemente, una actitud frecuente en nuestra sociedad es la de aparentar. La actuación de las personas está sometida al criterio de los otros, al qué dirán, y es difícil encontrar a alguien que actúe pensando por sí mismo, con independencia de los demás. No podemos encubrir la realidad con formas artificiales, como sucede con frecuencia. Cuando una sociedad vive de la apariencia, está sometida a la manipulación de quien detenta el poder, sea éste político, económico, social o religioso. Yo no debo "parecerme a", yo debo ser yo mismo. Esto no quiere decir que desconozcamos el buen ejemplo y las virtudes de los otros; simplemente quiere decir que yo debo ser único, porque cada ser humano es único e irreplicable (biológica, psíquica y espiritualmente). Y esto no está en contradicción con la necesidad que tiene todo ser humano de vivir en sociedad; más bien refuerza esa realidad: en la medida en que las

personas sepan respetarse y aceptarse, siendo divergentes y distintos, en esa misma medida lograrán una sociedad realmente justa y libre.

La libertad, como explica Fermoso (2000), es una prerrogativa humana, que exige la convergencia de múltiples elementos. En el acto libre actúan solidariamente la inteligencia y la voluntad, que son capacidades específicas del ser humano; la inteligencia, formulando un juicio de valor, la voluntad aprobándolo. El acto libre es un acto vital de un sujeto que sabe aquello que quiere; es el exponente más genuino de la existencia humana, en el que culmina toda la estructura antropológica, en armoniosa síntesis de las dimensiones integradoras del hombre. Nada queda excluido del acto libre; intervienen la apetencia, la cognoscibilidad, el espíritu, los fundamentos biológicos de la personalidad, la afectividad; en una palabra, todo el ser humano.

La libertad y su ejercicio perfeccionan al ser humano, porque es en ella y en su ejercicio donde el hombre verifica aquello que más puede engrandecerle: comprometerse y arriesgarse. En el acto libre el ser humano fabrica su propio ser, al autodecidir respuestas y conductas. En este sentido se afirma que el hombre es una suma de potencialidades y de realizaciones. El ser humano se transforma en el ejercicio de su libertad, porque ésta presupone la racionalidad. El tema de la libertad del ser humano, por tanto, es fundamental para pronunciarse sobre el quehacer educativo.

Cada persona debe saber escoger, entre múltiples posibilidades, libre de cualquier coacción o imposición de otros. Quienes educan, enseña Domínguez (1998), deben facilitar los datos, los hechos, pero dejando que cada individuo los interprete a su modo. Imponer las ideas de un modo imperativo es la peor forma de manipular a los seres humanos. Es necesario enseñar a vivir con liber-

tad real y no como un simple enunciado demagógico. Resulta imperioso plantear la cuestión de que la libertad bien entendida, supone que cada individuo debe encontrar, él mismo, las razones para actuar de una manera u otra.

El concepto de persona y la libertad

La educación es una realidad que acaece sólo en los seres humanos, es decir, es una realidad constitutivamente humana. Kant (1996: 73) sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica precisamente en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación. La educación se realiza en función y al servicio de la persona humana. El hombre es educable, porque es libre: la libertad del ser humano es el exponente supremo del ser espiritual del hombre. Aunque está condicionada, porque no es absoluta, no está determinada por funciones biológicas, hereditarias, ambientales, etc. Mientras el ser humano goce de esta indeterminación, puede esforzarse en su autocreación, y eso es la educabilidad. El hombre es dueño de sus decisiones y del rumbo de su caminar, y andando hace camino, se perfecciona (Zubiri: 1948).

El concepto de persona podemos entenderlo de dos modos: como principio y como resultado (García Hoz, 1982). Como principio, se entiende que la persona es origen de sus acciones, libre, y por consiguiente responsable. En este sentido, podemos afirmar que es la persona quien se autodirige y se autoeduca. Como resultado, la persona se entiende como consecuencia de factores sociales, biológicos o técnicos, por tanto, no se le puede atribuir libertad ni responsabilidad alguna, ya que la persona humana vendría determinada por tales factores, anteriores a ella; en este sentido no existe, por tanto, educación ni libertad. En este trabajo, entendemos a la persona como principio.

En el acto libre el ser humano fabrica su propio ser, al autodecidir respuestas y conductas. En este sentido se afirma que el hombre es una suma de potencialidades y de realizaciones.

El ser humano en última instancia es siempre libre de actuar o no, de afirmar o negar, de decir sí o decir no. "El hombre es un quien, un alguien, ciertamente, pero en carnes y en medio de una concreta historia social, a la que debe imprimir rumbo.

La consecuencia inmediata es que la educación de la persona humana, su perfeccionamiento, depende principalmente de ella misma, porque como principio de su actividad, la persona se halla en el origen de sus propios actos, con anterioridad a cualesquiera otros elementos biológicos o sociales, y por ese motivo es responsable de sus acciones y tiene el derecho de autodirigirse y, por consiguiente, de autoeducarse.

Sin embargo, cuando usamos el concepto de persona como principio, no queremos decir que sea un principio absoluto. La experiencia enseña que el ser humano es dependiente (es un ser participado, afirman los filósofos), de otros. Por una parte, ha recibido el ser de otros y por otra, necesita relacionarse con el exterior para poder vivir. De ello podemos deducir que si el ser humano es participado, limitado, su libertad no puede ser absoluta. Existen leyes (físicas, morales, sociales...) que lo condicionan, aunque no le impiden una actuación distinta: el ser humano en última instancia es siempre libre de actuar o no, de afirmar o negar, de decir sí o decir no. "El hombre es un quien, un alguien, ciertamente, pero en carnes y en medio de una concreta historia social, a la que debe imprimir rumbo. Cada ser humano es un nombre propio, un quien, y no un nombre común, un lo que: pero para serlo tiene que jugárselas en la existencia histórica y biológica" (Fullat, 1979: 219).

La diferencia entre el ser humano y el ser animal radica en que el ser humano fabrica proyectos y el animal no. Proyectar significa escapar de los propios ritmos biológicos entendidos como necesidades inmediatas, determinadas, rígidas, precisas. El ser humano no actúa mediante errores y aciertos sino a través de proyectos. El ser humano no sólo es algo hecho: un ser biológico; también es lo que tiene que hacer: una biografía. El ser humano, por-

que es persona, dota de sentido a las cosas, y en este su quehacer nunca está terminado. Su crecimiento sólo termina con la muerte. "El hombre es un ente que nunca ha cumplido del todo. Hállase en constante tensión de cumplimiento hasta alcanzar la muerte. Si el hombre es "deber ser" se debe a que antes es "poder ser", es perfectibilidad, es libertad. Cuando el educador se vierte a su tarea no puede, por tanto, perderse en proporcionar un acopio instructivo de noticias al educando; tiene que despertarle el "deber ser", la libertad" (Fullat, 1979:221).

Libertad y autonomía

Como expresa Rodríguez (1991), la libertad es fundamentalmente autodeterminación: en la acción libre es cada persona la que decide y decide sobre sí mismo. Pero la libertad es también intencionalidad: la persona se autodetermina con relación a ciertas posibilidades operativas proyectadas en su horizonte. De ello se desprende que en el acto por el que la persona se orienta deliberadamente hacia ciertos objetos (intencionalidad), está siempre en juego de algún modo el bien de la persona (autodeterminación). La realización de un acto libre es también realización de la persona en el acto o, si se prefiere, existe un nexo indisoluble entre la libertad de la persona y su bien completo.

Como persona única e irreplicable, el ser humano tiene que conseguir en su actuación la autonomía de criterio y de acción que le corresponde, para hacer innecesaria la dependencia de los demás, que es la causa principal de la pasividad y de la inautenticidad que caracteriza algunas personas. Vivir con autonomía no significa inflar el propio yo, sino integrarse en la sociedad sin perder la identidad y la independencia. "El fenómeno social se realiza precisamente allí, en la unión de autonomías y

en su concordancia. Autonomía que trasciende el egoísmo y la sumisión impuesta, la usurpación y la entrega involuntaria. Los seres humanos deben descubrir su derecho a la autodeterminación y a defenderse de la fraudulenta glorificación de la ciudadanía inerte, infantilizada por una tiranía disfrazada de paternalismo” (Domínguez, 1998: 28).

Como ser libre, la persona debe actuar siempre con criterios claros y valientes, valorando su capacidad crítica, y no dejándose deslumbrar por los tópicos y las opiniones impuestas por otros. Cada persona es un ser original y, por tanto, con capacidad suficiente para ser creativo y productivo. Todo depende de él mismo. Fullat (1979) explica que la libertad es sinónimo de creatividad o de imaginación creadora, de duda, de profetismo, de crítica, de fidelidad, de aventura, de riesgo, de fraternidad, de locura, de arte. Los educadores debemos tener conciencia clara que educamos para la libertad y en libertad, no para la sumisión.

Como señala Domínguez (2000: 76), “El hombre inteligente no se presta a ser instrumento. Hasta que el hombre no desarrolle sus capacidades, se sentirá irremediamente esclavo. Siempre el tonto ha sido y será el juguete de los inteligentes”. Resulta más cómodo enseñar a seres inertes, pasivos, que a seres inteligentes y libres. En el primer caso nuestra misión se reduce a transmitir nuestro modo de conocer y entender la realidad y a imponer conductas que catalogamos de adecuadas, de acuerdo a nuestro punto de vista. En el segundo caso, favorecemos el pleno desarrollo de la persona humana en su originalidad creadora.

No se educa en libertad cuando no ayudamos a las personas a desarrollar su propio juicio, en base a unas capacidades previas que deben ser potenciadas; cuando utilizamos argumentos de autoridad, que no entienden los educandos, especialmen-

te en relación a los valores morales; cuando imperamos conductas concretas que no son producto de una decisión inteligente y libre de quien las asume. “El día que todos los hombres se den cuenta de que son inteligentes, será imposible la dominación del hombre por el hombre, y nos estaremos asomando al verdadero concepto de democracia, de igualdad de derechos en todos los hombres y, por tanto, a la delegación auténtica del poder, más allá del peligroso juego de la conquista del poder por medios coercitivos, sinuosos o falaces” (Domínguez, 2000: 80).

García Hoz (1982) ha señalado que todos los reduccionismos pedagógicos, que tienen su fundamentación en los reduccionismos filosóficos y científicos, desconocen en realidad la libertad humana y privan de su sentido más profundo a la educación. Si entendemos que la educación tiene como finalidad hacer al ser humano capaz de formular y realizar su proyecto personal de vida, debemos reconocer que ello se logra exclusivamente en un clima de libertad y de responsabilidad individual y social. El ser humano puede ser de muchas maneras, tiene capacidad de decidir, de proyectar su actividad y su forma de vida. Cualquier intento de unificar al ser humano, en lo personal, iría en contra de su misma naturaleza y de su misión en el universo. La educación debe realizarse en función del individuo, debe estar al servicio de la persona, sólo de este modo estará en función de toda la sociedad. Es por ello que el fundamento real de la educación está en el ser personal del hombre. La libertad se entiende, entonces, como manifestación de la peculiar dignidad que el ser humano tiene en virtud de la cual se siente sujeto: realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodean. En la medida en que el hombre es un ser libre, la educación se halla al servicio de la libertad. Estas

Cada persona es un ser original y, por tanto, con capacidad suficiente para ser creativo y productivo.

Cuando se habla de libertad hay que distinguir la mera libertad interior del ser espiritual, y la libertad en cuanto cualidad de un determinado ambiente o sociedad.

reflexiones conducen a plantear la necesidad de asumir la educación como un proceso que requiere una conceptualización clara de la libertad. “El sentido profundo de la libertad impregna toda la educación. Cualquier decisión, cualquier elección y cualquier procedimiento educativo tiene por condición el criterio de la libertad creciente. No debe tomarse la libertad como un valor a respetar, sino como el principio conformador de toda actuación educativa” (Altarejos, 1999: 23).

La educación de la persona humana exige, a mi entender, tener en cuenta dos aspectos principales: uno es interior: cada ser humano debe desarrollar, él mismo, su propio proyecto de vida, en base a una decisión personal libre; el otro es exterior: ello sólo será posible si la persona vive y crece en un ambiente que respete y favorezca su desarrollo personal y social. Con respecto al primer aspecto señalado, considero importante entender lo que Ruiz (2000) expresa con especial claridad: “Las acciones de la persona humana, son propiamente suyas cuando esas acciones no son realizadas de manera inducida o “causada” desde una instancia exterior a la persona, sino que tienen su origen en la forma de causalidad que denominamos libertad. En cambio, la persona no es libre cuando no alcanza la realidad sino que recibe la orientación de su acción desde una instancia externa a ella. En este sentido la acción no libre, es semejante a la de un ciego que no puede percibir la realidad y es conducido por otro”.

Como el mismo autor señala, además de las condiciones “internas” en la persona que actúa, es necesario un “ambiente” propicio a la acción libre, que es el ámbito de la libertad. Los hombres más ricos de vida detectan cuándo se encuentran en un ámbito libre. Pero casi todas las personas experimentan el gozo de un ambiente en que pue-

den actuar libremente. Por eso cuando se habla de libertad hay que distinguir la mera libertad interior del ser espiritual, y la libertad en cuanto cualidad de un determinado ambiente o sociedad. Así, hay veces que se dice que el hombre es siempre libre, pero otras veces se clama pidiendo libertad. La relación entre estos dos significados de la palabra “libertad” se encuentra en que la falta de libertad ambiental no sólo impide el despliegue pleno de la libertad personal sino que además suele repercutir en las condiciones orgánicas de la libertad de la persona humana.

La libertad tiene unos enemigos bien definidos: la manipulación (intervenir con medios hábiles y a veces arteros para servir los intereses propios o ajenos); la coacción (fuerza o violencia que se hace a una persona para obligarla a que diga o ejecute una acción); la coerción (contener, refrenar, sujetar); el dogmatismo presunción de los que quieren que su doctrina o sus aseveraciones sean tenidas por verdades inconcusas); el adoctrinamiento (instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias); y la imposición (exigencia desmedida con que se trata de obligar a uno a pensar o a ejecutar algo).

Pero la libertad tiene también sus afirmaciones: la autodeterminación (capacidad de decidir sobre sí mismo); el autodomio (dominio y disposición de sí mismo); la elección (deliberación voluntaria); el juicio moral propio (juicio que nace de la conciencia personal); y la autenticidad (veracidad consigo mismo y con los demás). Estas últimas constituyen las dimensiones educativas de la libertad.

Consecuencias pedagógicas

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, podemos sacar dos consecuencias pedagógicas de gran alcance:

1 / La educación debe estimular y orientar la capacidad de hacer uso responsable de la libertad, por medio de la cual el ser humano gobierna su vida de acuerdo con las exigencias de su dignidad como persona. En otras palabras, el uso responsable de la libertad requiere tener criterio personal; en eso debe centrarse la educación: en la formación de criterio del ser humano, para que actúe libre y responsablemente. Como lo expresa Rigobello (1990: 1224-1225): "Educar para la libertad significa, en última instancia, educar para la propia maduración personal: se es libre cuando se es uno mismo. Esto no significa solamente descubrir la propia identidad temperamental y actitudinal, sino realizar en nosotros la humanidad de los valores que la fundan como tal. Educar para la libertad es, por tanto, educar a realizar en nosotros al hombre, educar para la autoconciencia y la autodisciplina. La persona es conciencia crítica y dominio de sí. La educación para la libertad, por consiguiente, no se agota en una enseñanza orientada a desarrollar en el chico las técnicas para la propia autonomía decisional, sino que estas técnicas, indispensables por sí mismas, deben servir de soporte a la expresión de la libertad en sentido fuerte, es decir, a la realización completa de los valores humanos".

Educar para la libertad es sobre todo educar en responsabilidad y en compromiso. El educando debe poder comprometerse ante sí mismo a seguir el camino elegido, firme en su decisión, responsable de sus consecuencias, sin declinar en su empeño ante las dificultades. Siguiendo a Dürr (1971), podemos establecer tres compromisos fundamentales: 1) El compromiso del espíritu, que incluye el compromiso ante sí mismo. 2) El compromiso social, que es la consecuencia pública y comunitaria del compromiso del espíritu. 3) El compromiso pedagógico, que obliga al educador a indagar metó-

dicamente la verdad, a someter a verificaciones sus hipótesis, atenerse a realidades y ser fiel a sí mismo en la cátedra; y que lleva a respetar la independencia del alumno.

¿Cómo educar para la libertad? Con Rigobello (1990) afirmamos que educamos para la libertad cuando educamos al ser humano para la humanidad. Toda educación debe ser una promoción de humanidad, de libertad.

2 / La educación debe desenvolverse en un ambiente y a través de unas técnicas en las que la iniciativa y la responsabilidad de los que se educan tengan ocasión constante de manifestarse; es decir, en un ambiente de libertad, de respeto y de tolerancia, de autonomía e independencia por parte de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Si no hay libertad, la educación se convierte en un amaestramiento, en una manipulación o adoctrinamiento por parte de otro o de otros, ya sea porque se le impone al educando coactivamente unas conductas que implican la adquisición de hábitos exteriores para hacer algo, o condicionando su actividad de tal suerte que sus obras estén de acuerdo con criterios ajenos al mismo sujeto que las lleva a cabo. La institución escolar no podrá transformar al educando en libertad, si ella misma está oprimida y manipulada por leyes públicas, por presiones sociales, por intolerancia del equipo docente, por intransigencia del alumnado o por los padres o representantes de los alumnos, o por toda la comunidad educativa. Aunque la institución escolar esté administrada por el poder público, "tiene que admitir que el hecho educativo trasciende la institución, que tiene un fundamento en las profundidades mismas de la naturaleza humana: que cada chico tiene derechos originarios, mediados en primer lugar por la familia y sólo en segunda instancia por la sociedad política" (Rigobello, 1990: 1225).

Si no hay libertad, la educación se convierte en un amaestramiento, en una manipulación o adoctrinamiento por parte de otro o de otros.

La libertad social es una condición indispensable para educar en libertad; por ello la primera condición para educar en libertad es una sociedad libre en materia educativa.

La sociedad en la que está inserta la institución escolar favorece o dificulta la educación en libertad, porque ella proyecta en la escuela su cosmovisión y su respeto por la dignidad humana. La libertad social es una condición indispensable para educar en libertad; por ello la primera condición para educar en libertad es una sociedad libre en materia educativa. Esto supone aceptar la indispensable autonomía de la escuela: "Sólo una escuela que tenga autonomía puede a su vez ofrecer el ámbito necesario donde la libre iniciativa y la responsabilidad de los escolares puedan irse desarrollando hasta llegar a ser éstos verdaderamente hombres capaces de hacer un uso responsable de su libertad" (García Hoz, 1982: 113).

Por parte del educador, la educación en libertad requiere respeto a su ideología, a su persona, a su concepción política, a sus iniciativas y al ejercicio profesional. En este sentido, sin embargo, cabe destacar, que cuando hablamos, por ejemplo, de "libertad de cátedra" no entendemos con ello un derecho para avasallar e imponer las propias ideas, sin respetar el criterio de los educandos. "La verdadera libertad de cátedra ha de amparar al ser en desarrollo, sin manipularle, y ha de respetar el poder de inventiva y de creación personal del docente, sin que se abogue por un libertinaje irresponsable, que o transmite verdades aún no contrastadas, o verdades a medias, o verdades emocionalmente vertidas, o verdades de difícil asimilación por los alumnos, o falacias encubridoras de aparentes verdades o claras imposiciones partidistas, o demagógicas enseñanzas impropias de una cátedra" (Fermoso, 2000: 307).

Por tanto, educar para la libertad sólo es posible cuando el educador (y las instituciones educativas en general) asumen actitudes, métodos y pre-

ocupaciones respetuosas de la libertad misma. En una sociedad democrática, el pluralismo debe ser asumido como valor. Si entendemos por pluralismo en su sentido original (Rigobello, 1990), como una sociedad organizada según cuerpos intermedios (familia, asociaciones, comunidad local, Estado y comunidad internacional) y jerárquicamente articulados, la educación debe tener en cuenta y respetar este ordenamiento. Si nos acogemos al sentido más reciente del término pluralismo, como pluralismo ideológico, social y político, afirmamos que la educación debe respetar la libertad de cátedra, la libertad familiar, la libertad política y social de las personas y de las instituciones.

Referencias Bibliográficas

- Altarejos, F. (1999) Dimensión ética de la educación. Pamplona: Eunsa.
- Domínguez, N. (1998) Antinomias Pedagógicas. San Juan: ICEI.
- Domínguez, N. (2000) Requiem y Aleluia por la Educación. Antinomias Pedagógicas II. Caracas: ICEI.
- Dürr, O. (1971) Educación en la libertad. Madrid: Rialp.
- Fermoso, P. (2000) Teoría de la Educación. México: Trillas.
- Fullat, O. (1979) Filosofías de la Educación. Barcelona: Dossat.
- García Hoz, V. (1982) Calidad de Educación, Trabajo y Libertad. Barcelona: Dossat.
- Kant, E. (1966) Réflexions sur l'éducation. Paris: Vrin.
- Rigobello, A. (1990) Libertad. En: Diccionario de Ciencias de la Educación. Barcelona: Paulinas.
- Rodríguez, A. (1991) Ética General. Pamplona: Eunsa.
- Ruíz R., A. (2000) El ser humano y su mundo. Algunas claves de antropología cristiana. Madrid.
- Zubiri, X. (1948) Naturaleza. Historia. Dios. Buenos Aires: Poble.