

LA RUTA SOCIAL DE LA RAZÓN

LA RUTA SOCIAL DE LA RAZÓN

Ensayo sobre la universidad

Francisco Cortés Rodas

Instituto de Filosofía
Universidad de Antioquia

© Francisco Cortés Rodas, 2014

CONTENIDO

Presentación	9
1. Fundamentos filosóficos de una propuesta de reforma de la educación superior	18
1.1 Universidad y autonomía	
1.2 ¿Es posible crear en Colombia universidades de investigación?	
1.3 La universidad y el humanismo	
Referencias bibliográficas	
2. La contienda entre las dos culturas	43
2.1 Los retos de la política en América Latina ante el poder económico global	
2.2 La irrupción de una nueva política científica	
2.3 Ciencia, la frontera sin límites	
2.4 Apuntes críticos al modelo de universidad de investigación	
2.5 De nuevo: la idea de universidad	
Conclusión	
Referencias bibliográficas	
3. La ruta social de la razón en la universidad	77
3.1 Introducción	
3.2 La universidad como el “espacio de la razón”	
3.3 La democracia en la encrucijada	
Referencias bibliográficas	
4. El derecho a la educación como derecho social fundamental en sus tres dimensiones: educación primaria, secundaria y superior	93

4.1 La educación no es un derecho	
4.2 La educación es un derecho fundamental	
4.3 La Constitución y la educación	
Referencias bibliográficas	
5. La democracia y el problema de la representación en la universidad pública	116
5.1 La política en la universidad pública	
5.2 Universidad y violencia	
5.3 El poder democrático en la universidad	
5.4 El gobierno en la universidad y la representación	
5.5 ¿La designación del rector por el Consejo Superior y la consulta a los estamentos tienen el mismo valor como mecanismos democráticos?	
5.6 Representación	
5.7 Representación universitaria	
Conclusión: La política como lucha de la comunidad universitaria	
Referencias bibliográficas	
6. La autonomía universitaria y sus límites: la vigilancia administrativa, el régimen disciplinario y la intervención policial	144
6.1 El Estado de derecho y la universidad	
6.2 Autonomía	
6.3 La autonomía y sus límites. Orden público, procesos disciplinarios	
6.4 La política disciplinaria	
6.4 ¿Qué política debe implementarse ante las formas violentas de la lucha política?	
Referencias bibliográficas	

PRESENTACIÓN

La ruta social de la razón. Ensayo sobre la universidad presenta una reflexión sobre la idea de la universidad y sobre el papel que debe tener en ella una educación científica, humanística, ética y política, la cual es necesaria hoy en la Universidad de Antioquia —y en Colombia— para enfrentar los serios problemas que se producen como resultado de una crisis de valores, de la democracia y de la educación.

Es un libro que contiene, además, un conjunto de ideas centrales que se presentan a la comunidad universitaria como una propuesta rectoral para la Universidad de Antioquia, 2015-2018.

Las consecuencias negativas de una sociedad sin valores, sin educación ética ni política, se manifiestan de forma dramática en la corrupción de las élites económicas (casos actuales como los de Agro Ingreso Seguro e Interbolsa, por ejemplo), en la instrumentalización de las instituciones políticas al servicio de los intereses de unas minorías (Consejo de Estado, Consejo Superior de la Judicatura, Parlamento) y en el aumento de actitudes centradas en la violencia, la fuerza, el afán de ganancia y de lucro (mafias de la droga, bandas criminales). Estos hechos negativos se presentan ocasionalmente, pero de forma dramática, en la Universidad de Antioquia: destrucción de

bienes públicos, intimidación a profesores y directivos, vandalismo, plagio, niveles preocupantes de consumo de alcohol y drogas.

La pérdida de las orientaciones valorativas básicas con las que debe contar todo universitario tiene una causa fundamental: deficiencias en el tipo de educación que se imparte en las instituciones de educación superior.

A propósito, el problema central que plantea el texto es la crisis de la educación en las universidades, determinada, en gran parte, por un cambio en su misión básica, que se produjo desde el momento en que tanto estas como las agencias gubernamentales del Estado dieron mayor prioridad a los proyectos de ciencia, tecnología e innovación y promovieron especialmente los valores de la competitividad y la productividad, dejando de lado el cultivo de la ciudadanía, de la persona, y la formación en valores sociales, éticos y culturales. Cuando en la universidad se sobredimensiona una cultura como la de ciencia y tecnología, en comparación con otras como las ciencias sociales, las humanidades y las artes, se limita su sustancia espiritual.

La relevancia económica de la investigación científica convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para el crecimiento de los países. Esto es inobjetable. Lo problemático es que otras capacidades, igualmente fundamentales, corran el riesgo de perderse en la concurrencia del mercado; capacidades vinculadas con las humanidades y referidas al conjunto de disciplinas que corresponden a las llamadas artes liberales, que deben servir, en el contexto de la formación universitaria, para el cultivo del ideal de la sabiduría humana.

Colombia, al igual que otros países, está buscando soluciones de fondo para aumentar el crecimiento económico y combatir la pobreza mediante el aseguramiento de la paz, la consecución de la equidad social y la formación de las capacidades humanas como cimientos esenciales de la política de desarrollo económico y social. En este contexto, el sistema de educación superior colombiano se enfrenta a nuevos problemas y realidades determinados por los cambios producidos por la globalización económica y las transformaciones en el orden internacional, que inciden en modificaciones de forma y misión de las instituciones de educación superior.

Frente a estas situaciones, es necesario proponer una nueva idea de universidad, ya que estamos ante el momento de decidir entre una concepción de universidad centrada en el conocimiento científico, la innovación, la renta y el crecimiento económico, y otra en la que se conjuguen el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

Teniendo esto en cuenta, es necesario plantear una visión estratégica de largo plazo de la universidad en el contexto de los grandes lineamientos de la política nacional, regional y mundial. Hay que superar las concepciones de corto plazo de la política educativa que conciben la universidad en función de intereses y problemas locales, para proponer la idea de la universidad como un proyecto de la sociedad que se realiza en el largo plazo, en áreas de las ciencias, las humanidades y las artes, y se extiende a las regiones, educando y formando a más estudiantes de acuerdo con las necesidades y características locales. Una universidad como la Universidad de Antioquia tiene que pensar y anticipar el futuro del país y las regiones,

de su población y sus necesidades, para poder ofrecer soluciones a los distintos problemas de nuestra sociedad.

Por esto, se requiere una reestructuración de la educación superior a nivel nacional, en la que se conformen modelos educativos que desarrollen un nuevo proyecto de educación terciaria para el país, en el cual se articule: a) un sistema universitario orientado a la producción de conocimiento mediante investigación de frontera en universidades e institutos de investigación; b) un grupo numeroso de universidades centradas especialmente en docencia, y c) subsistemas regionales de educación superior que den respuesta a la educación de un país de regiones.

Igualmente, la Universidad de Antioquia debe abordar los problemas del clima, el medio ambiente y la energía, pues uno de los temas claves del siglo XXI es ¿cómo puede un número mucho mayor de individuos hallar un medio de vida digno en el futuro, en un mundo con recursos naturales escasos? Buscar respuestas a esta pregunta le exige a la universidad ir más allá de una investigación individual o de pequeños grupos, y articular investigadores de la biología, la medicina, la salud pública, las ciencias sociales, etc., en torno a grandes proyectos con investigadores de otras universidades. Es necesario que la Universidad participe en la creación de grandes institutos nacionales de investigación en los que se les dé prioridad a ciertos temas relevantes para el desarrollo del conocimiento y el crecimiento de la economía (ciencias naturales, ingenierías, medicina); pero es fundamental el fomento y la financiación de otras disciplinas investigativas de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

La Universidad de Antioquia debe fortalecer de mejor manera

sus programas relacionados con los procesos de crecimiento de la economía (ciencias naturales, medicina, ciencias económicas, ingenierías, veterinaria y zootecnia —y llegar a triplicar o cuadruplicar el número de graduados en estas áreas—) y ampliar su participación en proyectos tecnológicos y de innovación, puesto que la innovación, la creación de empresas, la utilización de nuevas bases tecnológicas, podría ganar un impulso aun mayor y más articulado desde la universidad.

Es necesario emprender procesos de investigación sobre el impacto de las instituciones económicas globales en nuestras economías. A partir de estos análisis, se podría plantear cómo es posible una transformación de las relaciones de poder en el orden económico y político internacional que permita la defensa y la protección de las economías latinoamericanas frente a los efectos negativos de la crisis del capitalismo contemporáneo, que debilitan hoy a Europa y pueden llegar a afectarnos.

Colombia está *ad portas* de terminar un proceso de negociación con las guerrillas, de ponerle fin a una larga época de violencia y terror y de iniciar una etapa de reconstrucción de la sociedad mediante la puesta en juego de una serie de mecanismos de justicia transicional y de políticas de posconflicto. La Universidad tiene que jugar un papel fundamental en este contexto: contribuyendo con la preparación de las personas que lideren los procesos de reconstrucción de la memoria histórica, que moldeen los procesos de reparación y reconciliación, y que formen a los nuevos ciudadanos que surjan de la terminación del conflicto. Por otro lado, la Universidad también debe emprender los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la innovación de una forma equilibrada con la naturaleza, y al servicio de una sociedad cada vez más equitativa e igualitaria.

Igualmente, la Universidad de Antioquia debe encontrar un equilibrio entre los procesos formativos propios del pregrado y los procesos investigativos más específicos de la maestría y el doctorado. En los últimos años, se ha dado cierta desatención de la docencia en el pregrado, determinada especialmente por la reducción del número de profesores vinculados al pregrado y las difíciles condiciones de trabajo de los profesores de cátedra. Una razón que puede explicar la disminución del número de profesores vinculados al pregrado radica en la política universitaria de investigación, que busca el incremento de la producción científica, el aumento del número de doctorados y el fortalecimiento de las estructuras de investigación para las maestrías y doctorados. Esto, por supuesto, no está mal, pero se ha llevado a cabo descuidando la docencia en los primeros años de la formación superior. Y aunque esto no ha sucedido en algunas facultades, puede decirse que se trata de un problema general.

En la medida en que la investigación presupone una descarga en el plan de trabajo de los profesores, el porcentaje de docencia en el pregrado se disminuye, por esto la Universidad se ve obligada a encargar estas actividades básicas a los profesores ocasionales y de cátedra, lo cual tampoco está mal, pero se ha hecho sin la atención que merece la docencia que debe impartir un profesor ocasional o de cátedra. Así, el pregrado ha quedado, en muchas facultades, escuelas e institutos, bajo la orientación de profesores con menor preparación académica y científica, y sin vínculos institucionales fuertes.

Otro asunto que debe ser discutido en este momento en la Universidad es qué debe significar la política democrática: El gobierno universitario se construye mediante mecanismos representativos;

sin embargo, en algunas universidades públicas, particularmente en la Universidad de Antioquia, existen serias deficiencias de representación y participación en los consejos universitarios, especialmente en el Superior y el Académico. Durante varios años, algunos académicos han criticado con vehemencia esta situación, y han señalado que las reglas que definen hoy la representación en las universidades públicas no son claras y permiten una utilización puramente instrumental del poder. Para superar y corregir esto es necesario desarrollar los mecanismos de participación democrática que hagan posible establecer la vinculación de cada uno de los representantes con sus representados no solamente para la elección de aquellos, sino para poder determinar sus responsabilidades políticas y controlar su gestión. En la universidad pública, entonces, se deben crear las condiciones para que se dé una forma verdadera, auténtica y transparente de la representación política; para ello, también es necesario desarrollar todos los mecanismos adecuados para que la administración universitaria sea transparente y libre de cualquier tipo de corrupción.

Otro aspecto que se debe seguir fortaleciendo es la relación de la universidad con la sociedad y la cultura. Para esto, la Extensión como función misional de la Universidad de Antioquia debe hacer posible la interacción entre el conocimiento sistemático de la academia, y los saberes y las necesidades de la sociedad, y de las organizaciones e instituciones que hacen parte de esta.

Asimismo, el ambicioso proyecto de regionalización que se ha desplegado en los últimos años debe avanzar hacia la consolidación de universidades regionales autónomas, desarrollando programas

en consonancia con las particularidades específicas de las regiones. Es fundamental la interlocución con las instancias educativas del Departamento con el fin de articular *Antioquia la más educada* con el programa de regionalización de la Universidad. Pero la Universidad también debe ampliar su proyección internacional mediante la suscripción de convenios con universidades de otros países, la participación en redes y grupos de investigación, y a través del intercambio profesoral y estudiantil.

En cuanto a la relación Universidad-Empresa-Estado, se debe decir que gracias a ella la Universidad ha conseguido un acercamiento con el sector productivo, que ha servido para apoyar el desarrollo de la Universidad. Aunque esta relación es valiosa, sería muy importante considerar su ampliación a la relación Universidad-Sociedad-Estado, que asumiría la empresa como parte de la sociedad. En esta nueva formulación, los empresarios contribuirían en la definición de los sectores prioritarios de la economía que deben ser objeto de investigación, de acuerdo con las exigencias de competitividad nacional y mundial; pero se debe limitar su intervención en las directrices de la investigación y la docencia.

En los capítulos que componen este libro se exponen de manera amplia los anteriores temas y otros adicionales. El pensamiento básico es presentar una idea de universidad en la que se articulen el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes. Como se mencionó, esta idea constituye el núcleo de la propuesta rectoral para la Universidad de Antioquia, 2015-2018, que se presenta en este libro a la comunidad académica.

En esta presentación se han expuesto algunas ideas y propuestas desarrolladas por un grupo de profesores de diferentes dependencias académicas, a quienes nos une el interés común de presentar a la comunidad universitaria una propuesta rectoral basada en el estudio de una serie de temas que afectan la vida universitaria y de alternativas y cursos de acción para enfrentarlos. Estos análisis, ideas y proyectos los hemos construido en un proceso de discusión con profesores, estudiantes, egresados y trabajadores en reuniones y claustros, con la intención no solamente de ofrecer una argumentación razonada y fundamentada para ser discutida con la comunidad académica, sino también de servir así al crecimiento e ilustración de la Universidad de Antioquia.

Algunas versiones previas de estos capítulos han sido publicadas y corresponden a distintos años y situaciones. Contienen, por tanto, repeticiones que ameritan la comprensión del lector. Este libro es resultado del trabajo de investigación desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Repensar la democracia: reflexiones en torno a los criterios de legitimación del poder político en el contexto de un mundo globalizado”, aprobado por el Centro de Investigación de la Universidad de Antioquia CODI. Aprovecho esta oportunidad para expresarles mi agradecimiento a las directivas de la Universidad de Antioquia por haberme brindado en todos estos años las condiciones institucionales y materiales que han hecho posible mi trabajo de docencia e investigación.

Finalmente, quiero también agradecer a muchos colegas que me han animado a escribir este libro: a María Teresa Uribe, Beatriz Restrepo, Carlos Vásquez, José Luis Villacañas, Miguel Giusti, Joao Carlos Salles, Álvaro Corral, Adriana González, Marta Lorena Salinas, Camilo Morales, Sergio Orozco, Jairo Alarcón, Eufrasio

Guzmán; con quienes he discutido estos capítulos, quienes han sido muy buenos críticos y me han advertido sobre problemas de mi argumentación. Asimismo, he aprendido mucho en foros, claustros y simposios de las críticas y sugerencias que me han hecho estudiantes y profesores.



FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE UNA PROPUESTA DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR⁽¹⁾

La propuesta de reforma del sistema de educación que presentó el gobierno del presidente Juan Manuel Santos en 2011 fue rechazada por un movimiento estudiantil que la consideró contraria a la idea de universidad pública. Los puntos fundamentales del desacuerdo con el proyecto del gobierno fueron: a) la propuesta de crear universidades con ánimo de lucro, b) la idea de aumentar los recursos para las universidades públicas mediante la entrada del capital privado, c) las muy limitadas políticas de financiamiento para las universidades públicas. Después de tres años del fracaso de esta propuesta de reforma, el sistema universitario de educación superior debería ser objeto de un cambio radical mediante una nueva propuesta de ley de educación.

Cuando la estructura universitaria definida por una ley no sirve ya a los propósitos para los que fue creada, cuando cambian las circunstancias económicas, científicas, culturales y sociales de la comunidad universitaria en las que esa institución cumple sus fines, esa estructura debe ser modificada, reformada o reinventada y la comunidad universitaria debe poder participar en los debates que sean necesarios para hacer una nueva ley de educación superior y, por ende, otra universidad.

La universidad que requiere Colombia tiene que plantearse de nuevo sus fines y misión para poder ir más allá de la universidad

(1) Este artículo fue publicado en la revista *Co-herencia*, Vol. 10, N.º 20, enero-junio, Departamento de Humanidades, Universidad EAFIT, Medellín, 2014, pp. 215-233. Agradezco a la revista la autorización para publicarlo en este volumen.

definida en la mencionada ley. Para encontrarle respuesta a los problemas nacionales (el post-conflicto, la reconciliación, la pobreza, una educación con muchas deficiencias y bajos índices de cobertura en los niveles secundario y universitario, un deplorable sistema de salud, la ausencia de políticas de desarrollo rural y minero) es necesaria una mejora educativa que implique profundas transformaciones en la producción del conocimiento. Por ello se requiere una reestructuración de la educación superior en la que se conformen modelos educativos que desarrollen un nuevo proyecto de educación terciaria para el país, en el cual se articule un sistema universitario orientado a la producción de conocimiento con subsistemas regionales de educación superior que den respuesta a la educación de un país de regiones. La universidad tiene que avanzar más allá de lo planteado en los planes de desarrollo y de acción actuales, y proponerse la consolidación de una comunidad investigadora, formadora y educadora, tal como la planteó el alemán Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien se ocupó de la reforma de la administración en Prusia y, en relación con la universidad, propuso una idea fundamental hasta el día de hoy: es necesario aunar la enseñanza y la investigación, colocándolas en pie de igualdad.

La Constitución de 1991 considera la educación como un derecho fundamental, que debe ser garantizado por el Estado. La Corte Constitucional ha reconocido el carácter fundamental del derecho a la educación, afirmando que esta se constituye como un valor del Estado social de derecho,⁽²⁾ lo cual determina que el Estado debe comprometerse a una adecuada financiación de las universidades, para permitirles la materialización de ese derecho fundamental. Para exponer algunas ideas sobre una propuesta de reforma de la educación superior en Colombia presentaré primero la relación en-

tre universidad y autonomía, luego desarrollaré la relación entre la investigación y la docencia y, finalmente, mostraré la importancia del humanismo en la formación universitaria.

1.1 Universidad y autonomía

En las sociedades contemporáneas se requieren instituciones del saber para formar a su población mediante programas de cualificación avanzada e investigación, con el fin de promover los cambios sociales y el progreso que deben conducir a una sociedad del conocimiento. La universidad debe responder a la idea de formación de la persona y del avance del conocimiento para fortalecer las diversas profesiones intelectuales; buscar que con la investigación científica y la preparación de futuros investigadores, profesionales y humanistas se encuentren soluciones a muchos de los problemas de la sociedad; producir un conocimiento sensible a los problemas ecológicos globales; promover la cultura para la consolidación de la sociedad, en programas de pregrado y posgrado mediante procesos educativos de aprendizaje, investigación y extensión solidaria; preparar a los estudiantes en las competencias de la vida política y ciudadana. En términos políticos, a la universidad no le corresponde realizar actividades políticas de tipo partidista relacionadas con el problema del poder, ni puede convertirse en un campo de batalla en la

(2)La Corte Constitucional en la Sentencia T-543 de 1997 aseveró: “Además de su categoría como derecho fundamental plenamente reconocido como tal en el ordenamiento jurídico superior y por la jurisprudencia reiterada de la Corte Constitucional, la educación constituye una función social que genera para el docente, los directivos del centro docente y para los educandos y progenitores, obligaciones que son de la esencia misma del derecho, donde el Estado se encuentra en el deber ineludible e impostergable de garantizarla realmente como uno de los objetivos fundamentales de su actividad y como servicio público de rango constitucional, inherente a la finalidad social del Estado no solamente en lo concerniente al acceso al conocimiento, sino igualmente en cuanto respecta a su prestación de manera permanente y eficiente para todos los habitantes del territorio nacional, tanto en el sector público como en el privado”.

lucha por el poder. Esto niega su autonomía. La dimensión política universitaria tiene que ver con los procesos administrativos y de gobierno, con las respuestas que debe dar la comunidad universitaria frente a proyectos del gobierno o de otros actores externos, o frente a amenazas y otras formas de violencia externas o internas contra la universidad (Hoyos L, 366, 2009).

Esta idea de universidad, que no es otra que la de la búsqueda de la verdad, práctica de la libertad y ejercicio de la razón en la perspectiva de la realización del bienestar individual y colectivo, de la consecución de la equidad y la realización de los derechos individuales y de los demás bienes y valores de la cultura, es un ideal regulativo y normativo para los universitarios. Para Humboldt, el sentido de autonomía universitaria es el que determina las relaciones entre la universidad y el Estado. Así, considera que la ciencia y las instituciones dedicadas a su cultivo constituyen una esfera autónoma que requiere libertad para su propio desarrollo. Pero también entiende que solo el Estado puede institucionalizar esta libertad y garantizar la autonomía de la universidad, e insiste en que la política educativa del Estado debe partir del reconocimiento de que la vida científica descansa en sí misma y sólo en esa forma debe ser potenciada por el Estado (Humboldt, 1903).

Humboldt y Kant entienden la autonomía como el espacio de libertad que el Estado le otorga a la universidad para que desarrolle todo tipo de investigación sin interferencia de ninguna clase. La universidad debe cumplir con su fin fundamental que es la producción del conocimiento científico, tecnológico y social de calidad, y el Estado debe garantizar las condiciones financieras para que la universidad funcione, sin intervenir en sus asuntos académicos o investigativos. La universidad debe tener por misión principal el de-

sarrollo de la ciencia: el cultivo de las ciencias básicas y aplicadas, las artes, las humanidades y las ciencias sociales. Y el desarrollo de estas disciplinas posibilitado por la investigación es uno de los centros de la actividad en la universidad (Humboldt, 1903).

Para los fundadores de la universidad moderna, la política educativa del Estado debe partir del reconocimiento de que la vida científica descansa en sí misma y solo en esa forma debe ser potenciada por el Estado. “La autonomía de la universidad necesita ser merecida y justificada debido a su dependencia del dinero público. Aceptar subsidios implica aceptar la responsabilidad de gastarlos de manera acertada, eficiente y transparente. Una de las consecuencias es que las universidades deben comprometerse ellas mismas con una administración financiera cuidadosa y que esa administración esté bajo el control público” (Oosterlinck, 2004: 119).

Frente a la crisis de la universidad y la sociedad que se dio después de la segunda guerra mundial, el filósofo alemán Karl Jaspers propone renovar *la Idea de universidad alemana* planteada por Humboldt, que comprende la idea de autonomía:

La universidad desempeña [dice Jaspers] la tarea de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y alumnos. Es un organismo con autonomía propia: bien por deber los medios de su existencia a fundaciones, a antiguas propiedades o al Estado. Esta vida propia, cuya libertad autoriza el Estado, se basa en una idea imperecedera, supranacional y mundial: La universidad reivindica para sí la libertad académica. Esto implica que debe enseñar la verdad al margen de deseos o mandatos que pretenden restringirla desde dentro o desde fuera (Jaspers, 2013: 17).

Los defensores de la universidad moderna consideraron que para desarrollar una investigación básica, libre y autónoma, lo más conveniente en

un Estado de derecho es el sistema de educación pública. La existencia de tal sistema quiere decir que el Estado debe financiar la universidad para que esta genere productos científicos, tecnológicos, sociales, artísticos y culturales.

La autonomía de la universidad reclama para sí, como un derecho esencial, la libertad académica. Esta incluye el derecho inalienable a decidir sobre el contenido de investigación que cada investigador busque y de expresar su propia opinión en el salón de clase; la única limitación es el estándar del método científico en general y de la disciplina particular en la que cada uno es activo.

La libertad académica no existe por sí misma. Ella existe para servir al gran propósito de la universidad, que es la creación, acumulación y diseminación del conocimiento. La libertad académica no es por tanto absoluta. Es una libertad con un propósito particular. Por consiguiente, la libertad académica incluye automáticamente la responsabilidad académica por la universidad como una totalidad y del profesor individual o investigador. La libertad académica es lo que nos otorga el Estado bajo la condición de que nos la merecemos, es decir que nosotros cumplimos con las expectativas de quien nos apoya: el Estado y la sociedad (Oosterlinck, 2004: 120).

Ahora bien, la libertad académica no puede ser nunca una excusa para un pobre cumplimiento o para refutar los controles a la calidad académica internos o externos. La libertad académica comprende el derecho a equivocarse, pero no el derecho a un desarrollo mediocre.

La idea de autonomía se plasmó en el artículo 69 de la Constitución de 1991: “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”. Esto quiere decir que las universidades, en ejercicio de su autonomía, tienen libertad para determinar cuáles

habrán de ser sus estatutos, definir su régimen interno, estatuir los mecanismos referentes a la elección, designación y periodos de sus directivos y administradores, entre otros. Pero el constituyente no concibió la autonomía de forma absoluta, y en la Ley 30 de 1992 estableció precisamente el marco general que determina los límites que restringen la autonomía universitaria, que son: el orden público y los principios y valores del Estado de derecho, el respeto a los derechos fundamentales, el interés general y las exigencias provenientes del mandato constitucional de inspección y vigilancia que tienen a cargo los diferentes entes gubernamentales de control.

1.2 ¿Es posible crear en Colombia universidades de investigación?

En el sistema de la educación superior, las universidades de investigación desempeñan un papel fundamental en la formación de científicos e investigadores que los países necesitan. En Colombia, como en otros países de América Latina, se está planteando la necesidad de transformar algunas universidades en instituciones de rango mundial con desempeño destacado en investigación de punta. Voy a discutir los alcances, límites y consecuencias de este proyecto de transformación de la universidad para el caso de Colombia.⁽³⁾

En la idea de universidad que se impone en nuestros tiempos de globalización y mundialización, universidad de investigación, se plantea como aspecto fundamental la necesidad de centrar los esfuerzos de la universidad en el trabajo de investigación y en la labor educadora de científicos. Pero en los años más recientes se han dado en el mundo tres fuertes cambios que afectan el futuro de la universidad de diversas maneras:

a) El dominio del mercado: las universidades en Europa, Estados Unidos y América Latina han perdido una parte importante

⁽³⁾ Asunto que se presentará de manera más amplia en el capítulo 2 del libro, “La contienda entre las dos culturas”.

del apoyo proveniente del sector público y de fundaciones privadas como consecuencia de la última crisis económica del capitalismo. Esto ha tenido como consecuencia que, por una parte, las universidades han tenido que recurrir al mercado para conseguir los recursos para sostener la calidad y asegurar la estabilidad y, por otra, se ha generado una comercialización de muchos bienes académicos y servicios que la universidad produce. Comparados los recursos de investigación de las universidades con los que pueden generar las compañías multinacionales en investigación, los presupuestos universitarios para la investigación son muy pocos, especialmente los que provienen del gobierno.

b) La cambiante naturaleza de la investigación: el proceso de crear nuevo conocimiento ha evolucionado rápidamente en los últimos años, pasando del investigador solitario a los grupos de investigación, los cuales se extienden sobre un número de disciplinas y una variedad de universidades. “El tiempo del investigador solitario no se ha acabado del todo, pero la investigación se ha convertido definitivamente en un trabajo de grupos” (Oosterlinck, 2004: 122). La investigación sobre el cambio climático global, las nuevas nanotecnologías, la ingeniería mecatrónica, la ingeniería bioquímica, las enfermedades tropicales, la violencia, la justicia transicional, por ejemplo, requieren amplios equipos de investigación de diversas disciplinas, que en muchos casos tienen su sede en diferentes universidades. Esto tiene implicaciones en la forma de organización de la universidad, en la medida en que la organización por facultades tiene que dar paso a una organización más flexible que haga viable el crecimiento de la investigación interdisciplinar.

c) El impulso de las nuevas tecnologías electrónicas: el mundo ha sido transformado por la tecnología digital que se desarrolla a una

velocidad exponencial. “El número de personas vinculadas a través de tecnologías digitales crecerá en los próximos años de millones a billones en la medida en que actuarán en el comercio digital, el gobierno digital y en el aprendizaje digital. El impacto de esas tecnologías en la universidad será profundo, rápido e ininterrumpido tal y como ha sido y continuará siendo en la economía y en el conjunto de instituciones que hacen parte del Estado” (Zemsky, Duderstadt, 2004: 20).

Estos elementos han producido un cambio fundamental en la universidad, uno de los cuales es la necesidad que tienen hoy las universidades de conseguir ingresos recurriendo al mercado. Esto es resultado de reconocer que los ingresos obtenidos a través de impuestos no pueden ser suficientes para sostener las universidades en economías orientadas por el conocimiento y para satisfacer las demandas de una creciente proporción de la población que aspira a un grado universitario. En este sentido, muchos rectores y estudiosos de asuntos educativos en Europa y Estados Unidos afirman que el modelo convencional de universidades financiadas con fondos públicos, con énfasis en subsidios y bajas matrículas, es insostenible (Zemsky, Duderstadt, 2004: 23).

La suma de estos elementos —el dominio del mercado, la crisis de la economía, la cambiante naturaleza de la investigación, el impulso de las nuevas tecnologías electrónicas y digitales, y la necesidad de las universidades de recurrir al mercado para garantizar su funcionamiento— ha determinado que lo que se debe hacer como política universitaria es una fundamental reinención de las universidades hacia lo que ha sido denominado universidad de investigación. Para realizar esta propuesta de universidad, hay que hacer, primero, una división y diferenciación en el sistema universitario, estableciendo en cada

país que unas pocas universidades deben ser universidades de investigación o de rango mundial —como mínimo, un 10%— y las demás instituciones deben satisfacer la amplia gama de necesidades de formación y educación que se espera del sistema de educación superior. No parece conveniente, argumentan los defensores de esta idea, esperar que todas las instituciones de educación superior, ni siquiera todas las universidades, tengan que participar activamente en trabajos de investigación. En Colombia, “en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se proponía la meta de crear hasta 30 centros de excelencia distribuidos a través del sistema universitario. Además, en los últimos años se ha expresado el deseo de transformar algunas universidades en instituciones de rango mundial con desempeño destacado en investigación de punta” (Salmi, 2009: 9).

El segundo supuesto es que estas instituciones deben tener no solamente una política de investigación, sino también una estructura de investigación que las soporte; es decir, que la universidad misma esté definida para la investigación y no para la docencia. Muchos académicos abogan por una separación radical entre universidades de investigación y universidades de docencia. Esto se traduce en la pretensión, por parte de los defensores del modelo de universidad de investigación, de que los recursos de la universidad deben ser direccionados prioritariamente hacia el desarrollo de la investigación científica como la principal actividad de la universidad. En este sentido, afirma un teórico de esta tendencia: “Setenta años después de Hiroshima, y más de un siglo después de que General Electric fundó el primer laboratorio de investigación industrial es casi obvio destacar que son las ciencias naturales las que están tan estrechamente integradas con las estructuras de poder y de riqueza y, no sus pobres

primos intelectuales (las ciencias sociales). Es la ciencia la que tiene la capacidad de desarrollar los bienes que requiere la industria y las fuerzas armadas, y no la sociología o la historia” (Shapin, 2008: 436).

De esto concluyen que en la medida en que hay una falta de adecuación entre las metas cuantitativas de incremento de la producción científica y los recursos disponibles para lograr este objetivo, es necesario redefinir las metas en términos del número de los estudiantes en el pregrado, del número de estudiantes en el nivel de maestría y doctorado y de producción científica de las universidades. Con base en estos cálculos y en redefinición de metas, se deben emprender acciones y justificaciones para movilizar los recursos que sean suficientes para la investigación científica, pues las universidades de investigación requieren amplios recursos económicos, un número importante de los más destacados investigadores y una adecuada política de gobierno universitario: “La abundancia de recursos es un elemento fundamental que caracteriza a la mayoría de las universidades de rango mundial, como respuesta a los enormes costos asociados con el funcionamiento de una compleja universidad dedicada a la investigación intensiva” (Salmi, 2009: 9).

La propuesta de tener científicos centrados solamente en el conocimiento y la idea de universidad de investigación, son llamativas pero desconocen aspectos importantes de la universidad. Una política de Estado para la investigación no debería fomentar en Colombia la disociación entre docencia e investigación ni permitir el conflicto entre la visión que defiende solamente la investigación y la que defiende la docencia. “Los profesores deben ser investigadores para poder ser capaces de transferir la actitud investigativa a sus estudiantes, especialmente en el nivel de postgrado. Desde el primer día, los estudiantes necesitan estar expuestos al espíritu de

innovación y a una actitud crítica, las cuales resultan de la experiencia investigativa”, escribe el investigador en medicina y rector de la Universidad de KU Leuven, André Oosterlinck (2004: 122).

La educación en el pregrado está relacionada con la investigación, y una educación de buena calidad en este nivel es el mejor camino para garantizar el éxito de la investigación en el futuro. Por eso el alto e insustituible principio de la universidad es la vinculación entre investigación y docencia. Así lo afirmó Humboldt: “es necesario aunar la enseñanza y la investigación, colocándolas en pie de igualdad”, y así lo dice el presidente de la Universidad de Michigan, James Duderstadt: “Quizás es el tiempo para integrar la misión educacional de la universidad con la investigación y las actividades de servicio de las facultades a través de sacar el adiestramiento fuera del salón de clase y ponerlo más bien en el ambiente de descubrimiento del laboratorio, o en el estudio, o en el ambiente de la experiencia de la práctica profesional” (Zemsky y Duderstadt, 2004: 80).

Si la universidad del siglo XXI en Colombia tiene que ser reformada o reinventada en consonancia con los nuevos problemas y realidades del conocimiento y la sociedad, esto debe hacerse de manera diferente a la propuesta en el modelo de universidad de investigación desarrollado en las dos últimas décadas en Estados Unidos y Europa, sino a través de una mejor articulación de la educación en el pregrado con la investigación en el posgrado. Tenemos una situación de hecho: Colombia ocupa posiciones secundarias en los indicadores de publicaciones en revistas indexadas, patentes y número de doctores. La escasa inversión en las actividades de investigación y desarrollo, que son las que indican el estado real de la investigación reflejada en un total del 0,19% del PIB, muestra que el

desarrollo científico no es prioridad real para el país. En este sentido, la posibilidad de un desarrollo sostenible y equilibrado basado en el conocimiento es muy limitada. Por esto es imprescindible hacer cambios fundamentales en la política universitaria, que hagan posible la creación del conocimiento científico.

La historia de la universidad moderna que se inició a finales de la edad media, la cual pasó por la universidad alemana que impulsó Humboldt y que influyó en la formación de las universidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas desde el siglo XIX hasta el XXI, solamente podrá continuarse bajo la siguiente idea: sin un equilibrio entre ciencia, investigación e innovación, educación y humanismo no puede haber universidad. Lo que está en juego son aquellos valores y tradiciones nucleares que le han dado a la universidad moderna su posición. ¿Quiere la universidad continuar con la preparación de jóvenes estudiantes para que se conviertan en profesionales y ciudadanos responsables? ¿Quiere que su investigación en la búsqueda de la verdad continúe siendo un reto para la sociedad? ¿O la universidad quiere convertirse en otro grupo de interés definido por las fuerzas del mercado?

Las universidades en Colombia deben producir conocimiento científico, tratar de desarrollar investigación de punta y ser innovadoras, pero en un sentido que corresponda a nuestras realidades y particularidades. La ciencia y la investigación científica juegan un papel decisivo en el desarrollo social y han sido centrales para el desarrollo humano. A través del estudio de Aristóteles sobre la filosofía natural, del método científico de Francis Bacon, de la unificación de las ramas del conocimiento realizadas por Alexander von Humboldt y de numerosas otras contribuciones, la ciencia ha creado el camino para el progreso humano. La investigación académica, natural y social, es claramente la base de las universidades modernas.

La investigación como la practicamos tiene un fin personal y social. Investigamos porque queremos un desarrollo personal, fuera de la curiosidad personal y porque queremos contribuir al progreso de la ciencia y la sociedad. La investigación académica moderna tiene un doble aspecto. Hay la investigación básica, de un lado, sin mayor preocupación por la relevancia externa o por la aplicabilidad económica; y hay la investigación aplicada que se orienta por la relevancia económica. La investigación básica y aplicada no están sin embargo separadas en gran medida. Las dos están claramente vinculadas y ninguna puede existir sin la otra (Oosterlinck, 2004: 121).

Una universidad que busque un desempeño destacado en investigación y que sea también educadora y humanista tiene que reunir hoy una serie de características básicas: a) alta concentración de talento de sus profesores y estudiantes, b) recursos suficientes para ofrecer un buen ambiente de aprendizaje y para llevar a cabo investigaciones avanzadas, c) prácticas de buen gobierno que fomenten una visión estratégica y que permitan la toma acertada de decisiones y la buena administración de los recursos (Salmi, 2009: 5). Ahora bien, si la reforma de la universidad se hace debilitando elementos básicos que la definen: escuela profesional, mundo de la cultura o humanismo, se afecta lo que denomino la sustancia espiritual de la universidad. En la universidad del siglo XXI es necesario conjugar el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología, con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes, y tratar de aportar a los estudiantes una formación integral. “Es muy claro que si pensamos en una educación para la producción y pasamos por alto el acceso a la tradición académica irremediablemente la edu-

cación para la producción degenera en entrenamiento para tareas específicas (entrenamiento que por lo demás tiende a volverse obsoleto en un tiempo cada vez más corto)” (Mockus, 2012: 69).

En nuestras universidades se requiere que todo este conjunto de disciplinas se promocióne y cultive con excelencia, y este cultivo universal de las disciplinas constituye un reto financiero y administrativo muy importante para el Estado y la sociedad. Para responder a este reto financiero “debe subrayarse que el gobierno debe mantener adecuados niveles de financiación, especialmente para permitir a las universidades que puedan continuar sus programas de investigación básica. Es igualmente importante que a las universidades se les dé la libertad necesaria para involucrarse en investigación aplicada, porque esto les da acceso a unos recursos extras necesarios” (Oosterlinck, 2004: 122). Y también hay que considerar cómo el sector privado puede cumplir una función complementaria para apoyar el desarrollo de las universidades, en el sentido de la relación Universidad-Empresa-Estado. “La misión de la universidad se desarrolla hoy en una relación estrecha con el sector productivo, como motor que acelera el crecimiento económico y la transformación social” (Patiño, 2013: 11).

Esta relación debe hacer posible el proceso de crear y transferir conocimiento e impactar de forma definitiva en la sociedad. Las universidades deben ser hoy capaces de competir en el mercado, gestionar sus asuntos con métodos cercanos a la empresa, cobrar por sus servicios, hacer alianzas con la industria y ampliar su cartera de proyectos. “A través de la valorización de sus resultados de investigación, las universidades se pueden comprometer en ciertos tipos de actividades económicas, por ejemplo revitalizar compañías existentes, introducir nuevas tecnologías y nuevas aproximaciones

al mercado, y también es muy importante la creación de spin-offs, de tal manera que ellas puedan competir mejor en el mundo internacional” (Oosterlinck, 2004: 124).

En Colombia se puede constatar una debilidad de las relaciones de la educación superior con la empresa y con el sector productivo y social. Esto radica, principalmente, como ha sido diagnosticado por varios estudiosos de asuntos educativos, en las dinámicas endógenas que muchas universidades tienen frente al tema de la innovación y la empresa. Es importante aclarar que no se trata de introducir lentamente elementos privatizadores en la universidad, sino de actuar creativamente ante la situación que se ha creado y que es cada día más fuerte sobre una disminución de la financiación por parte del Estado. La universidad puede conseguir algunos recursos mediante la vinculación de grupos de investigación que desarrollen proyectos de investigación en relación con las necesidades de las empresas.

Para terminar este fragmento, otro problema importante que quiero señalar de la concepción de universidad de investigación, es que produce un profundo desequilibrio con los otros componentes que definen a la universidad. Cuando digo que hay que poner en pie de igualdad a la ciencia, la tecnología y la innovación con las ciencias sociales, las humanidades y las artes, lo afirmo en el sentido de que se debe promover el cultivo universal de las disciplinas en la forma de un equilibrio diferenciado entre los saberes que se practican en la universidad; un equilibrio delicado entre las tres funciones básicas de la universidad: educación, investigación y humanidades, requiere constante atención. Un desequilibrio puede causar que la universidad se convierta en un instituto de investigación, o en una escuela vocacional especializada, o en un actor económico o en un lugar de lucha por el poder político. Aunque cada uno de estos com-

ponentes tiene su razón de ser, ninguno de ellos puede definir a una universidad. Sin un equilibrio entre estas tres actividades fundamentales no puede haber universidad.

Por estas razones considero que es necesario entender que los presupuestos económicos requeridos por las distintas disciplinas son diferentes y que si se afirma, por ejemplo, que los gastos para las áreas de las ciencias naturales, médicas y la ingeniería son mayores, es porque cuesta mucho más la investigación en estas debido a que es necesario invertir en laboratorios, en desarrollos tecnológicos, en procesos de innovación. Esto tiene una idea complementaria: los costos de la investigación para las ciencias sociales y humanidades deben ser garantizados e incrementados de acuerdo con las demandas de investigación de estas áreas, con las exigencias financieras y con las inversiones en laboratorios o procesos de innovación que propongan sus respectivos grupos e investigadores. Y los costos del fomento de las artes también tienen que estar garantizados.

A modo de conclusión de este apartado es importante precisar que con lo afirmado no estoy defendiendo una concepción reduccionista de la Universidad centrada en la ciencia y en la privatización. En primer lugar, sostengo que el gobierno debe asegurar una financiación suficiente que haga posible a las universidades sostener sus programas de docencia e investigación básica en el pregrado y el posgrado. Segundo, que las universidades deberían tener la libertad necesaria para involucrarse en investigación aplicada que les produzca recursos. Esto debe hacerse preferiblemente en aquellas áreas del conocimiento de las ciencias naturales, la medicina, la salud pública, ingeniería y sociales, y por los grupos de investigación que tengan las capacidades estructurales y organizativas para hacer investigación aplicada;

no por todas las facultades. En tercer lugar, el involucramiento de la universidad en investigación aplicada debe reglamentarse de forma clara y precisa, de manera que quienes hagan este tipo de investigación no terminen creando una institución paralela a la universidad. La falta de normatividad al interior de las universidades en temas relacionados con la creación y la difusión del conocimiento es un factor que dificulta unas relaciones fluidas con el sector productivo. Esta vinculación de la universidad con el sector privado puede articularse con la idea de una universidad con una formación humanista, como será desarrollada en el siguiente apartado.

1.3 La universidad y el humanismo

La universidad es la base sobre la cual la sociedad y el Estado pueden dar lugar a la más clara conciencia de la época. Allí pueden reunirse profesores y alumnos con la única función de buscar la verdad. Pero, al mismo tiempo, los poderes del Estado y la sociedad se ocupan de la universidad, ya que es allí donde se adquirirán los principios básicos para el ejercicio de las profesiones públicas, que exigen capacidad científica y formación espiritual. “El que la búsqueda de la verdad traiga consigo consecuencias favorables para el ejercicio de estas profesiones es algo pocas veces discutido. No solo por los resultados de la ciencia, sino sobre todo por la formación espiritual de aquellos que pasaron por la universidad” (Jaspers, 2013: 19).

La universidad, se ha dicho varias veces, es necesaria para la formación profesional de los jóvenes, para reproducir la cultura y para la creación de conocimiento científico. En este sentido escribe Ortega y Gasset, “La sociedad necesita de buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros— y por eso está ahí la universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad en otro género de profesión: aquella que cree

de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa en la universidad” (Ortega, 2010: 38).

Para el autor de *La rebelión de las masas* era necesario reformar la universidad de su tiempo volviendo al revés toda la universidad, partiendo del principio opuesto. Formar primero al hombre como un hombre culto, es decir, como aquel que no solamente conoce las particularidades de su profesión o de su ciencia, sino que además conoce la idea del cosmos físico, del mundo biológico y del mundo histórico que habita; o en términos más contemporáneos, un hombre formado en valores para la solidaridad y la democracia. “No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o métodos; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual” (Ortega, 2010: 40).

El profesional inculto es aquel que en la universidad se ha ocupado del aprendizaje exclusivo de sus competencias específicas como ingeniero, médico, sociólogo, abogado, científico, etc. descuidando el conocimiento del sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes a su tiempo. Este profesional inculto lo ha producido un tipo de universidad cuya única finalidad es la ciencia y que ha puesto en un segundo plano la formación profesional y espiritual de los estudiantes.

Cuando en la universidad se sobredimensiona una esfera de acción social como la ciencia, en comparación con las humanidades o las artes, o con la docencia en el pregrado, se limita su sustancia espiritual. Esto es lo que sucede en nuestro presente en aquellas universidades que consideran innecesario o secundario el estudio de las humanidades, que les ofrecen a los estudiantes de manera muy pragmática la posibilidad de formarse en determinada profesión y

les adornan su formación con cursos sueltos de humanidades y de ética. Esto constituye, simplemente, una ridiculización de las humanidades, pues para muchos dirigentes educativos, políticos y empresarios la educación debe enfatizar en el conocimiento científico centrado en la innovación, la renta y el crecimiento económico, y dejar de lado las humanidades y las artes, porque es una pérdida de tiempo el ocuparse de ellas.

La relevancia económica de la investigación científica convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para el crecimiento de los países. Esto es inobjetable. Lo problemático es que otras capacidades, igualmente fundamentales, corran el riesgo de perderse en la concurrencia del mercado; capacidades vinculadas con las humanidades y referidas al conjunto de disciplinas que correspondían a las llamadas artes liberales, que debían servir, en el contexto de la formación universitaria, para el cultivo del ideal de la sabiduría humana. En la vertiente educativa, formativa, de la noción de humanitas, “el animal humano debe ser moldeado, cultivado, por medio de prácticas, disciplinas, artes que desarrollen la palabra, la vista, el oído, el saber, de manera que pueda obtenerse y afinarse progresivamente un ideal de vida humana que sirva de referente normativo, en el sentido que hemos visto aparecer la voz *humanitas* como humanidad, humanitarismo, *philantrophia* (Giusti, 2010: 41).

Formar al hombre para que cultive sus sentidos en la dirección de alcanzar un ideal de vida humana debe servir para enfrentar situaciones críticas de la sociedad como la guerra, el terror, el genocidio, el desplazamiento forzado, la pobreza. En muchas sociedades, estas situaciones han terminado privando, hasta a los hombres más sensibles, del sentimiento de compasión. En este sentido, escribe Cicerón refiriéndose a cómo la cruenta guerra civil en Roma ha terminado

produciendo una impiedad con los mismos conciudadanos: “Viendo y escuchando constantemente que ocurren acontecimientos terribles, corremos el riesgo, todos, hasta los más sensibles, habituados ya al sufrimiento, de perder el sentimiento de humanidad (*el sensum humanitas*) de nuestro corazón” (Cicerón, 2006). *El sensum humanitas* tiene que ver con la apelación a un sentimiento de piedad y de compasión hacia los otros, por el solo hecho de ser humanos, el cual se forma mediante la *paideia*, educación.

Preservar el sentido de las humanidades de las múltiples formas de tergiversación que padecen y de las maneras de instrumentalización a que se ven sometidas, solo se podrá lograr si el cultivo de la humanidad se garantiza por la libertad y la autonomía en el cultivo de las humanidades. “El ejercicio de esta libertad es el que hace posible el desarrollo del espíritu crítico, el florecimiento de la creatividad, la revisión continua de las verdades establecidas” (Giusti, 2010: 44). A esta conclusión llega, por ejemplo, Kant en su obra *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*.

El asunto de la contienda entre las facultades universitarias es una cuestión antigua. Kant, uno de los más importantes filósofos de la era moderna, lo vivió como miembro de la Facultad de Filosofía, cuando intentó publicar unos escritos sobre religión. El obstáculo oscurantista de una negativa por parte de una censura gubernativa que, además, sólo alegó que el escrito caía enteramente en el campo de la teología bíblica, provocó en Kant una estrategia de respuesta en favor de su libertad como académico. Buscó, en primer lugar, defender el foro universitario frente al gubernativo; en segundo lugar, dentro del universitario, que fuera considerada la filosofía y no sólo la teología. Puede decirse que el texto de Kant es una apología de la filosofía, es decir de las humanidades. La filosofía, entendida como

ejercicio de la razón, que no se atiene a intereses sino que busca la verdad, y que, por tanto, genera y exige libertad. Los cuatro términos: filosofía, razón, verdad, libertad, recurren continuamente en estas páginas y remiten el uno al otro con equivalencia. En su texto, Kant denomina a la filosofía “Facultad inferior”, que es realmente una facultad de humanidades y “Facultades superiores” a aquellas que sirven a los intereses del poder político: teología, derecho y medicina. Sin embargo, aunque la filosofía sea considerada “inferior” no pierde la libertad, la cual deben sacrificar las denominadas “Facultades superiores” por aceptar su subyugación al poder político.

La filosofía es, entonces, búsqueda de la verdad, práctica de la libertad y ejercicio de la razón. Hacer filosofía o humanidades se relaciona con el hecho de que la universidad debe tener una facultad de estudios humanísticos básicos, por la que deben pasar todos los estudiantes antes de ingresar a las facultades superiores, que tienen un carácter profesionalizante. En esto consiste, según Kant, la división de tareas entre las facultades y la justificación de la existencia de las humanidades en la universidad.

De esto se puede concluir que la universidad no es exclusivamente el lugar de la ciencia, la medicina, las ingenierías, es decir, no es el dominio de lo que Kant denominó las “Facultades superiores”; es también el lugar de las humanidades. “La universidad es un hogar para el conocimiento, un espacio en el que se preserva y amplía una tradición de aprendizaje, y donde se ha reunido todo lo necesario para la búsqueda del conocimiento” (Oakeshott, 2009, 135). La universidad consiste pues en un grupo de personas dedicadas a una tarea cooperativa, a saber: argumentar con razones. Y en esta tarea cooperativa las humanidades deben ser una guía, portadoras de la antorcha. De esta explicación sobre el conflicto entre las grandes fa-

cultades, Kant deduce que es ilegítima la posición de aquellos ideólogos de la universidad que a partir de criterios del mercado desconocen la importancia de una facultad como la de humanidades.

La educación enfocada en el florecimiento de las diferentes capacidades del hombre permite que la sociedad pueda alcanzar un fin más humano. Un fin en el que los aspectos de la calidad de vida no estén vinculados con el crecimiento económico y el lucro, sino con el hecho de que la población en su totalidad tenga acceso a la salud, la educación, los beneficios sociales del trabajo y la seguridad social.

Los tres componentes básicos que definen la universidad se deben articular en el sentido de que la educación sintetiza, por un lado, el desarrollo material de la sociedad con base en la ciencia, la técnica y la tecnología, y por otro, el auténtico progreso cultural de la nación en la profundización y ampliación de la democracia, en la consecución de la igualdad y la justicia social y en la formación de la imaginación humanista donde lo central en los primeros semestres de la vida académica de un estudiante sean el cultivo de la literatura, la música, la pintura, el teatro y el fomento de la interculturalidad con base en el reconocimiento del multiculturalismo.



Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. y Robinson, J., (2012), *Por qué fracasan los países*, Barcelona, Deusto.
- Cicerón, (2006), *Discours pour Sextus Roscius*, Paris, Les Belles Lettres.
- Giusti, M., (2010), “El sentido de las humanidades”, en: Giusti, M. y Patrón, P., *El futuro de las humanidades*, Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú: 37-46.
- Hoyos, L. E., (2009), “Democracia y universidad. Un alegato político a favor del derecho a no ser político”, en: Cepeda, M., Arango, R. (comp.), *Amistad y alteridad*, Bogotá, Universidad de los Andes: 353-370.
- Humboldt, W., (1903-1936), *Gesammelte Schriften: Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften* [Obras escogidas: edición de la Academia de Ciencias de Prusia], Berlín.
- Jaspers, K., (2013), *La idea de la universidad*, Navarra, Eunsa.
- Mockus, A., (2012), *Pensar la Universidad*, Medellín, Editorial Universidad Eafit.
- Oakeshott, M., (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires, Katz.
- Oosterlinck, A., (2004), “The modern university an its main activities”, en: Weber, L. and Duderstadt, J., *Reinventing the Research University*, London, Economica.
- Ortega y Gasset, J., (2010), *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza.
- Patiño, P., (2013), “Evolución de la investigación y el desarrollo tecnológico en los dos últimos siglos”, *Ensayos Pensamiento Universitario*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Salmi, J., (2009), *El desafío de crear universidades de rango mundial*, Bogotá, Mayol Ediciones.
- Shapin, S., (2008), “Science and the modern world”, en: Hackett, E., Amsterdam, O., Lynch, M., Wajcman, J. (eds.), *The Handbook of Science*

and Technology Studies, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

- Zemsky, R., Duderstadt, J., (2004), “Reinventing the Research University. An American perspective”, en: Weber, L. and Duderstadt, J., *Reinventing the Research University*, London, Economica.

LA CONTIENDA ENTRE LAS DOS CULTURAS

Al igual que otros países, Colombia está buscando soluciones de fondo para aumentar el crecimiento económico y combatir la pobreza mediante el aseguramiento de la paz, la consecución de la equidad social y la formación de las capacidades humanas como cimientos esenciales de la política de desarrollo económico y social. En este contexto, el sistema de educación superior colombiano se enfrenta a nuevos problemas y realidades determinadas por los cambios producidos por la globalización económica y las transformaciones en el orden internacional, que inciden en las instituciones de educación superior y provocan modificaciones en su forma y misión.

Frente a estas situaciones es necesario proponer una nueva idea de universidad, ya que estamos ante el momento de decidir entre una concepción de universidad centrada en el conocimiento científico, la innovación, la renta y el crecimiento económico, y otra en la que se conjuguen el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

La división entre estas dos concepciones de universidad y de cultura es más o menos reciente: se planteó en la época de la Ilustración y de la reacción que produjo el movimiento romántico contra la revolución industrial, y se ha repetido en Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Rusia etc. Para el escritor y científico inglés C. P. Snow, la vida intelectual de la sociedad occidental entera se está polarizando: en un extremo están los literatos intelectuales, y en el otro, los científicos. “Y entre ambos un abismo de mutua incompreensión —a

veces (especialmente entre los jóvenes) de hostilidad y desagrado, pero ante todo falta de comprensión—. Cada cual tiene una imagen curiosa y deformada del otro. [...] Los no científicos tienen la impresión de que los científicos son falsamente optimistas, sin conciencia de la condición humana. Por otra parte, los científicos creen que los intelectuales literarios carecen totalmente de visión” (Snow, 2006: 21).

Para superar esta tensión entre las dos culturas y propiciar, en la medida de lo razonable, un mayor acercamiento entre estos mundos, es necesario reinventar o recrear en las nuevas condiciones de nuestra sociedad la idea moderna de universidad, como la concibieron Kant, Hume, Humboldt, Jaspers y Habermas, no como una institución, ni como una realidad, sino como una *idea* para ir realizándola en la práctica, como una *idea* para redefinir en la universidad las relaciones y tensiones entre sus tres funciones básicas: educación, investigación y humanidades. En la universidad como una *idea* es necesario entender que ella se construye por medio de la comunicación y el lenguaje; que la universidad es una “esfera pública de la razón” y, en este sentido, ella es primero “procesos de aprendizaje” y luego “procesos de investigación”. En los “procesos de aprendizaje” se forma el profesional, el ciudadano, el sujeto solidario y racional, y se ofrece un ámbito de reflexión y orientación previo al asunto de los “procesos de investigación”, de la creación de conocimiento nuevo y de especialización. Estos procesos vienen después, a partir de las elecciones consolidadas que cada uno haga sobre un proyecto de vida.

En un nuevo planteamiento de la universidad se debe partir de reconocer el estatus particular de cada una de las culturas: las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, así como de

las artes, y se debe recuperar desde los primeros semestres la formación humanista donde lo central sea la comunicación, el cultivo de la literatura, la música, la pintura, el teatro y el fomento de la interculturalidad con base en el reconocimiento del multiculturalismo. En esta concepción de universidad, hay que poner en su contexto los supuestos de la sociedad del conocimiento, para poder entender la ciencia, la tecnología y la innovación bajo la comprensión de la sociedad, sus problemas y contradicciones.

Sobre esto escribió el filósofo escocés David Hume, “Es evidente que todas las ciencias se relacionan en mayor o menor grado con la naturaleza humana. [...] Incluso las matemáticas, la filosofía natural y la religión natural dependen de algún modo de la ciencia del HOMBRE, pues están bajo la comprensión de los hombres y son juzgadas según las capacidades y facultades de éstos” (Hume, 1981: 79).

En el marco de esta idea general, la universidad en Colombia debe fortalecer de mejor manera sus programas relacionados con los procesos de crecimiento de la economía: ingenierías, medicina, ciencias naturales, técnicas en todas las áreas (y llegar a triplicar o cuadruplicar el número de graduados en estas áreas) y ampliar su participación en proyectos tecnológicos, puesto que la innovación, la creación de empresas, la utilización de nuevas bases tecnológicas, podría ganar un impulso aun mayor y más articulado desde la universidad.

La universidad también debe abordar los problemas del clima, el medio ambiente y la energía. Las políticas gubernamentales básicas: profundizar la industrialización y ampliar la explotación y exportación de recursos limitados no renovables (petróleo, gas natural, carbón mineral etc.), no deben considerarse únicamente como medios para conseguir el desarrollo económico, el crecimiento y au-

mentar los niveles de consumo; sino que deben plantearse también en el contexto de una política de sostenibilidad socio-ambiental. Igualmente, tras los acuerdos de paz, la universidad debe jugar un papel fundamental, colaborando en la formación de los nuevos ciudadanos que surjan de la terminación del conflicto, investigando y difundiendo los elementos básicos de la justicia transicional y contribuyendo a la creación de las condiciones que hagan posibles la reconciliación y la solidaridad.

Pero antes de considerar las transformaciones que se deben hacer en la universidad, que le permitan al país dar un paso más en el proceso de constituirse como una sociedad democrática, justa, incluyente e igualitaria, es importante plantear cómo sería posible una transformación de las relaciones de poder en el orden económico y político internacional, en pro de la defensa y la protección de las economías latinoamericanas frente a los efectos negativos de la crisis del capitalismo contemporáneo, que debilitan hoy a Europa y pueden llegar a afectarnos.

2.1 Los retos de la política en América Latina ante el poder económico global

En América Latina se ha planteado muchas veces y de distintas formas el asunto de la reestructuración del orden político internacional para cambiar las posibilidades de participación política de los países menos desarrollados de este continente en instituciones de gobernanza global como la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial. El asunto de la desigualdad en las relaciones económicas internacionales fue un factor determinante para que líderes de estos países hicieran reclamaciones

en estas instituciones por una mayor participación en la distribución de las riquezas y el poder político entre las naciones del mundo desarrollado y América Latina; especialmente, se alude a transferencias de recursos, términos preferenciales de comercio e inversión, mejor distribución de las oportunidades en educación, ciencia y tecnología, y políticas para la inversión extranjera. Esas demandas, basadas en percepciones de injusticias y desigualdades, han cambiado de forma en las últimas décadas, de acuerdo a las circunstancias de cada país y a las características de los líderes de los diferentes Estados. Algunas veces estas demandas han sido radicales, como las planteadas en aquellos países que han adoptado políticas populistas; en otras ocasiones, han sido formuladas en los términos de una transformación progresiva del orden internacional y de sus instituciones políticas y económicas, por países con democracias liberales y representativas.

A continuación sustento por qué en América Latina se debe implementar una serie de políticas para enfrentar el poder impuesto por las grandes potencias y las grandes multinacionales a los países de esta región. Es importante considerar, en primer lugar, que estudios empíricos de sociólogos, politólogos y economistas muestran que, en el contexto global actual, los países más poderosos del mundo han impuesto, mediante su participación en las instituciones de gobernanza global como el FMI, la OMC, y el Banco Mundial, regulaciones económicas globales cuyos efectos han sido devastadores para muchos habitantes de los países más pobres sujetos a estas normas (Stiglitz, 2002; Pogge, 2002: caps. 4 y 5; Bauman, 2001). El diseño de estas instituciones de gobernanza global puede explicarse en términos de lo que Daron Acemoglu y James A. Robinson, en el libro *Por qué fracasan los países*, denominan “instituciones políticas inclusivas” e “instituciones políticas extractivas”:

Denominaremos instituciones políticas inclusivas a aquellas que están suficientemente centralizadas y que son pluralistas. Cuando falle alguna de estas condiciones, nos referiremos a ellas como instituciones políticas extractivas. [...] Las instituciones políticas extractivas concentran el poder en manos de una élite reducida y fijan pocos límites al ejercicio de su poder. Las instituciones económicas a menudo están estructuradas por esta élite para extraer recursos del resto de la sociedad. Por lo tanto, las instituciones económicas extractivas acompañan de forma natural a las instituciones políticas extractivas (Acemoglu, Robinson, 2012: 103 ss.).

Siguiendo esta tesis de Acemoglu y Robinson, se puede afirmar, en segundo lugar, que en el espacio creado por la globalización de los mercados, Estados Unidos, sus más poderosos aliados europeos y Japón han utilizado su poder político para imponer un conjunto de instituciones económicas con las que han conseguido grandes riquezas a costa del resto de la población de sus propios países y de los habitantes del mundo entero. Para precisar mejor esta tesis, veamos cómo se articulan las instituciones políticas y económicas extractivas en el orden internacional actual.

Las instituciones políticas de gobernanza global (la ONU, la Organización Internacional del Trabajo [OIT], la Organización del Tratado del Atlántico Norte [OTAN]) han sido diseñadas por una élite perteneciente a los países más desarrollados, que concentra el poder en sus manos y que ha actuado sin ningún límite porque no hay instituciones supranacionales que puedan regularla.

Las instituciones económicas (el FMI, la OMC, el Banco Mundial) han sido funcionales a los intereses de las grandes potencias y de las multinacionales en el proceso de extraer riquezas y recursos

tanto de los países emergentes como de los más pobres, de varias formas: como lo expresa la OMC, a través de la firme protección de los derechos de los operadores económicos privados, mientras permiten que las políticas sociales o públicas dependan de estándares flexibles de regulación; a través de créditos usurarios, de la protección de sus propias industrias mediante subsidios, de la exigencia impuesta por el FMI de liberalización y flexibilización en los mercados de los países más pobres y en los emergentes, de las políticas de subsidios a los productos agrícolas en los países desarrollados, del sostenimiento de monopolios en el sistema de patentes en función de los intereses de empresas de los países ricos, de las imposiciones del capital inversionista de las grandes multinacionales a los países emergentes y pobres para contratar a los trabajadores sin las garantías sociales mínimas; y, en el caso de la minería, la inversión de los países industrializados se ha dado bajo el supuesto de los bajos costos de la fuerza de trabajo y de la existencia de un marco normativo y regulador completamente laxo en lo social y en el control ambiental (Stiglitz, 2012).

En este sentido, puede afirmarse que estas instituciones económicas son complementarias de las mencionadas instituciones políticas que legitiman este proceso. Así, podemos decir que en el orden internacional actual hay una implicación de las instituciones políticas extractivas —supranacionales— con las instituciones económicas extractivas —globales— en el mantenimiento de las estructuras de poder existentes y en su perpetuación, pues los recursos que han producido estas instituciones económicas han hecho posible no solamente el aseguramiento del dominio político de las grandes potencias, sino también la creación, especialmente en Estados Unidos, de nuevos ejércitos y fuerzas de seguridad para defender el monopolio absolutista de su poder político (Münkler, 2006).

Si la globalización de los mercados, respaldada por los intereses de un capitalismo depredador, condujo a una globalización desequilibrada en la que Estados Unidos, el Reino Unido, Japón y algunos países de la zona del euro impulsaron la liberalización del comercio como una nueva manera para que los países más ricos y poderosos explotaran a los asalariados y afectaran el empleo y el ahorro de millones de personas, una nueva política propuesta por y desde América Latina debe plantear, a través de una profundización de la “revolución democrática, social y de la educación”, una redefinición de las reglas de financiación de la inversión extranjera y de negociación comercial, de las normas que definen los derechos de propiedad intelectual como las patentes y *copyrights*, de las reglas para definir una nueva política de empleo a nivel mundial, de las normas de la política monetaria internacional, de unas condiciones para renegociar los tratados de libre comercio ya firmados, de las normativas para articular el crecimiento de la economía con el desarrollo sostenible del conjunto del planeta. Además, en América latina, a diferencia de la manera como se está afrontando en Europa el nuevo neoliberalismo, es necesario implementar otro tipo de medidas políticas y económicas que sirvan para enfrentar la depresión económica, aumentar la productividad de las empresas, incrementar el empleo, eliminar la desigualdad y la pobreza, acabar con el analfabetismo, ampliar y mejorar la educación en todos sus niveles y desarrollar un sistema de educación superior capaz de generar conocimiento fundamental, con posibilidades de aplicarlo para resolver los graves problemas sociales y dar respuesta así a las necesidades de la sociedad.

Los anteriores son algunos de los asuntos prácticos que en el momento actual se deben plantear en las políticas económicas, sociales

y educativas en América Latina. Sin embargo, no van en la misma línea de lo que están proponiendo ahora los más importantes políticos y líderes educativos de esta región. De un lado, los representantes de la nueva izquierda están impulsando una política en contra tanto del proceso de racionalización económica que tienen los procesos sociales actuales, como del Estado constitucional de derecho. De otro lado, los representantes del nuevo neoliberalismo afirman que lo que se debe hacer es impulsar una política de crecimiento económico mediante la ampliación de la industrialización y la explotación de los recursos naturales no renovables; política que debe ir acompañada por una radical transformación de la educación superior en los términos conceptuales de la sociedad del conocimiento. Los asuntos relacionados con la pobreza y la desigualdad se irán superando a través de un proceso continuo de inclusión, pues para estos autores, la pobreza extrema y la miseria en los países más pobres del mundo no es algo de por sí injusto. Ni se puede deducir de esto que el orden internacional deba reestructurarse en términos de una dimensión global de la idea de justicia distributiva (Nagel, 2005: 121).

Las concepciones de democracia, economía y sociedad que defienden, plantean un desafío a la supremacía de la globalización neoliberal, por medio de una radicalización de la democracia. Esta radicalización de la democracia en el ámbito nacional se debe orientar a la garantía de los derechos liberales, sociales y económicos de todos los ciudadanos; y en el ámbito internacional, al enfrentamiento político contra el poder hegemónico de la globalización neoliberal. Frente al sistema del capitalismo liberal, concentrado solamente en la defensa de los intereses de sus asociados, la ley internacional debe darle cabida a los movimientos sociales y políticos de América Latina y de otros países del Tercer Mundo, “para que apelen a los es-

tándares de derechos humanos como una estrategia de resistencia frente a la hegemonía global de un imperio gobernado por la ley económica privada” (Koskenniemi, 2011: 231).

Dicho de otra manera, la profundización de la democracia que se debe buscar tiene que conseguir el cambio de un orden global en el que se da una articulación de las instituciones políticas extractivas con las instituciones económicas extractivas en función del mantenimiento de las estructuras de poder de las multinacionales y las grandes corporaciones financieras y comerciales, por un orden global con instituciones políticas inclusivas e instituciones económicas inclusivas, nacionales y supranacionales, que haga posible la construcción de sociedades más justas, democráticas, educadas e igualitarias.

2.2 La irrupción de una nueva política científica

Planteadas estas consideraciones sobre el papel que puede jugar Colombia en el orden económico y político mundial, debemos indagar con el mismo sentido crítico cómo debe ser reinventada la educación superior para poder articular el desarrollo de la investigación científica, la tecnología y la innovación con el fomento de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, y cómo ella puede contribuir a que Colombia se pueda convertir en una sociedad más educada y con mayor nivel de conocimiento. El supuesto de la sociedad del conocimiento según el cual el conocimiento se convierte en el activo más importante para las sociedades que buscan mayor bienestar, debe ser planteado en el marco de problemas que pueden surgir del análisis histórico, económico y político sobre la articulación de nuestra sociedad en la modernidad y en la sociedad global. No hacer esto puede conducir a que quienes defienden

el concepto de sociedad del conocimiento propongan un ideal no realizable de sociedad y de educación en las condiciones concretas de nuestra comunidad política. Siguiendo el dictum de Maquiavelo, “siendo mi intención escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente buscar la verdadera realidad de las cosas que la simple imaginación de las mismas” (Maquiavelo, 1995: 129), y con el fin plantear una visión realista y estratégica de largo plazo de la universidad en el contexto de las realidades de la política nacional, regional y mundial, se expondrá en este fragmento el modelo de universidad de investigación, planteado recientemente en la discusión pública universitaria, en el cual se busca crear o transformar algunas universidades del país con el fin de convertirlas en universidades con alto nivel de desempeño en la investigación de frontera. Posteriormente serán presentadas unas tesis, a manera de propuestas, sobre los cambios que se deben llevar a cabo en la universidad.

Un grupo de científicos, académicos y empresarios colombianos de la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia y la Dirección de Fomento a la Investigación de Colciencias, ha presentado a la discusión pública universitaria el borrador de un proyecto de ley sobre política pública para el fomento de la investigación en Colombia.⁽⁴⁾ Allí, como estrategia para transformar la universidad, plantean que Colombia está en el momento coyuntural para establecer universidades de investigación de rango mundial con alto nivel de desempeño en la investigación de frontera, y afirman que la posibilidad del crecimiento económico de una sociedad

(4) “Ideas generales para proponer un Proyecto de Ley que garantice un apropiado funcionamiento a largo plazo de las universidades y de la investigación científica pública en Colombia”, agosto, 2014, documento borrador. Universidades participantes: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Dirección de Fomento a la Investigación Colciencias. En adelante, Proyecto de Ley 2014.

depende del progreso científico y técnico. Los autores consideran que la generación y el uso intensivo del conocimiento es un elemento central de los procesos económicos y sociales que conducen a establecer una sociedad basada en el conocimiento:

En este contexto una Economía del Conocimiento es aquella que utiliza el conocimiento como motor clave del crecimiento económico; es una economía donde el conocimiento es adquirido, creado, diseminado y usado de forma efectiva para incrementar el desarrollo económico. Por tanto, nos encontramos frente a un nuevo paradigma económico-productivo en el que el factor más importante no son ya la disponibilidad de mano de obra, los recursos naturales, las fuentes de energía o el capital financiero, sino el uso intensivo de la información y la capacidad para convertirla en conocimiento (Patiño, 2014: 7).

En este sentido, afirma Pablo Patiño que esto ha conducido a que en el pasado reciente muchos países, en particular de la región del Asia pacífico, hayan creado las bases de su desarrollo económico en procesos de ciencia, tecnología e innovación. El conocimiento, gracias a su complejidad y características particulares, se convierte en el activo más importante para las sociedades que buscan mayor bienestar, lo que da origen al paradigma de la sociedad del conocimiento.

Ese paradigma de la sociedad del conocimiento se plantea como pregunta fundamental: ¿cómo incrementamos en las universidades e institutos de investigación el capital científico? “En primer lugar debemos contar con muchos hombres y mujeres formados en la ciencia, porque de ellos depende tanto la creación de nuevo conocimiento como su aplicación a finalidades prácticas. Segundo,

debemos fortalecer los centros de investigación básica que son principalmente las facultades, escuelas e institutos de investigación. [...] Sólo ellas dedican casi todos sus esfuerzos a expandir las fronteras del conocimiento” (Bush, 1945: 7).

A partir de esta idea general de la sociedad del conocimiento, el mencionado grupo de científicos, académicos y empresarios, asesorados por Jamil Salmi, experto en educación superior y excoordinador de educación superior del Banco Mundial, proponen, en la perspectiva de una reforma de la educación superior, tres escenarios posibles para el desarrollo de universidades de rango mundial en Colombia:

a) Creación de universidades de rango mundial y/o centros de excelencia. Es la mejor opción pero es mucho más costosa. En varios países se han creado universidades tecnológicas al estilo del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Estados Unidos. Esto es algo que han reproducido varios países como Corea, China, Israel y Japón.

b) Selección de una o más universidades existentes como recipientes de recursos públicos adicionales para transformarse en universidades de investigación.

c) Lanzamiento de una iniciativa de excelencia competitiva para estimular la creación o el fortalecimiento de centros de excelencia dentro de las universidades existentes.

Para Colombia, lo más aconsejable serían los escenarios b y c. En el marco de esta idea, proponen la necesidad de distinguir entre los diferentes tipos de instituciones de educación superior que hay en el país, en función de sus misiones básicas: universidades con alta intensidad de investigación y universidades dedicadas principalmente a la enseñanza y preparación para la vida profesional.

Se requiere, afirman los científicos y empresarios, una diferenciación más contundente entre los diferentes tipos de universidades que operan en Colombia, en cuanto a sus contribuciones respectivas en términos de educación, investigación y servicio a la comunidad, y no parece conveniente esperar que todas las instituciones de educación superior, ni siquiera todas las universidades del país, tengan que ser universidades con una orientación básica en investigación. De este modo, si se introduce una fuerte diferenciación entre las universidades tendremos, entonces, las universidades de investigación y las universidades de docencia.

Los autores afirman que el problema más complicado del actual sistema de educación superior es que presupone que todas las universidades del país deben ser universidades con una orientación básica en investigación. Este problema fue creado por la Ley 30 de 1992, mediante su concepción de la universidad y la investigación. A partir de esta Ley se estableció como criterio esencial para que una institución fuera reconocida como universidad, que la investigación figurara entre sus funciones misionales. Según Patiño, “esto condujo a que un número exagerado de instituciones de educación superior, si se compara con lo que ocurre en el resto del mundo, concentrara gran parte de sus esfuerzos y talento humano en actividades de investigación científica. Por tanto hoy se tiene en el país todo tipo de instituciones de educación superior que declaran la investigación como uno de sus aspectos misionales” (Patiño, 2014: 38).

En la Ley 30 de 1992 no hay claridad acerca del papel de la universidad para la ciencia, la tecnología, la innovación o la docencia, ni se propusieron criterios que permitieran establecer diferenciaciones y especializaciones entre los distintos tipos de instituciones de educación superior. Contra las políticas que derivan de esta norma,

estos autores proponen emprender una diferenciación más contundente entre los diferentes tipos de institución que operan en Colombia, con el fin de poder determinar con total claridad qué debe ser una universidad de investigación y cuántas debería tener el sistema educativo superior. En este sentido, Patiño afirma “que no es conveniente esperar que todas las instituciones de educación superior, ni siquiera todas las universidades, tengan que participar activamente en trabajos de investigación, como lo consideraba el Plan Decenal. De la misma manera, todas las instituciones no deberían tener el mismo papel en cuanto al aumento de la cobertura. Los dos objetivos no son necesariamente compatibles en cuanto al uso más eficiente de los escasos recursos disponibles” (Patiño, 2014: 57).

En el país hay serias dificultades para tener verdaderas universidades de investigación. “Por un lado, la masa crítica de investigadores en muchas, sino en todas las áreas del conocimiento, sigue siendo muy baja o al menos está demasiado dispersa como consecuencia de la fragmentación institucional de la investigación” (Patiño, 2014: 40). Las universidades de investigación deben hacer investigación básica y aplicada en todas las áreas del conocimiento, e interactuarán con el sector privado.

Estas universidades son costosas porque se concentran en C&T&I, tienen los científicos mejor capacitados, la mejor dotación en infraestructura y las mejores ofertas de carreras. Las universidades de investigación harán investigación básica y aplicada en todas las áreas del conocimiento y cooperarán con el sector privado. Trabajarán con base en agendas de investigación concertadas por los propios investigadores y tendrán el apoyo de las ciencias sociales y las humanidades. Las universidades de investigación son universidades de elite, allí

llegan los mejores estudiantes del país y se busca que lleguen muchos extranjeros, tendrán los mejores profesores y la mejor producción ya sea en ciencias básicas, ciencias sociales y en ingenierías. Igualmente, tendrán las mejores aulas dotadas de la mejor conectividad (Proyecto de Ley 2014: 6).

Según lo expuesto, el cambio central que se tiene que dar en la Universidad de Antioquia —y en algunas universidades colombianas— consiste en pasar de ser una universidad al servicio de una formación profesionalizada a ser una universidad capaz de gestionar su propia misión mediante la investigación, la innovación y la relación con el sector productivo. Como escribe Patiño, “la universidad latinoamericana, y la colombiana no fue la excepción, se concentró durante la mayor parte del siglo XX en ofrecer una formación profesionalizante para un número limitado de individuos, pero desarrollando poco la investigación de carácter científico” (Patiño, 2014: 37). La relación entre ciencia, tecnología e innovación así planteada, debe hacer posible el proceso de crear y transferir conocimiento e impactar de forma definitiva en la sociedad.

En suma, las tesis básicas de propuesta de universidad de investigación son que no todas las instituciones de educación superior deben declarar la investigación como uno de sus aspectos misionales y que deben existir universidades de investigación y universidades de docencia. Una de las consecuencias problemáticas de decisión política sobre investigación de la Ley 30 de 1992 fue el aumento del número de grupos que se presentó en las diferentes convocatorias de investigación, en particular después del año 2004, y con esto la disminución de los recursos financieros para satisfacer las demandas de todos los grupos de investigación. Estos elementos de política pública que derivaron de esta Ley han terminado produciendo dos

hechos negativos: la fragmentación institucional de la investigación y la imposibilidad de creación de una masa crítica de investigadores en muchas áreas del conocimiento. En este modelo, la investigación es un asunto al que deben dedicarse los investigadores de las disciplinas que hagan investigación, y las seleccionadas universidades de investigación no deben tener las mismas exigencias de aumento de la cobertura que deberán tener las demás.

Es importante destacar que Patiño toma distancia respecto a la idea del Proyecto de Ley 2014 sobre el papel de las ciencias sociales y las humanidades. Él supera la visión instrumental de las humanidades y propone una visión comprensiva. Así escribe:

[...] se considera que en Colombia existen numerosas buenas razones para dar prioridad a la investigación en las ciencias naturales pero también existen condiciones para invertir más que hasta ahora en las ciencias sociales y las humanidades. Una de las razones es que las ciencias sociales y las humanidades son elementos fundamentales de la cultura y la erudición en cualquier entorno universitario. Otra es que, en la práctica, son tan importantes como las ciencias naturales, teniendo en cuenta los numerosos problemas que la sociedad colombiana debe afrontar en relación con la pobreza, la desigualdad, la violencia social, económica, política y el subdesarrollo económico (Patiño, 2014).

2.3 Ciencia, la frontera sin límites

Con el fin de presentar una explicación histórica y sociológica sobre el paradigma de la universidad de investigación, considero conveniente exponer los cambios básicos que se dieron en la evolución científica moderna en los dos últimos siglos, con el paso de la concepción del trabajo científico determinado por la búsqueda del

conocimiento fundamental a un conocimiento basado en investigación básica y en su posibilidad de aplicación o uso práctico. Voy a desarrollar mi argumentación siguiendo los planteamientos hechos por Vannevar Bush en su libro *Science, the Endless Frontier* y por Donald Stokes en *Pasteurs' Quadrant. Basic Science, and Technological Innovation*.

El carácter actual de la universidad de investigación en Estados Unidos y en Europa fue formado a partir del libro de Vannevar Bush, cuyo tema central es que la economía, la salud y la seguridad militar requieren un despliegue continuo de nuevo conocimiento. Esto determina, por tanto, que las agencias del Estado estén obligadas a asegurar el progreso científico básico y la formación del personal calificado. Bush expresó estas premisas en dos aforismos: el primero afirma que “la investigación básica es desarrollada sin pensar en fines prácticos” (Bush, 1945: 18). De este modo, la característica de la investigación básica es su “contribución a un conocimiento general y a un entendimiento de la naturaleza y sus leyes” (Bush, 1945: 19). La cualidad definitiva de la investigación básica es que ella intenta ampliar el entendimiento de los fenómenos de un campo científico, y sus características básicas son la originalidad, la libertad de investigación, la evaluación por pares de los resultados publicados y la duración en el tiempo entre el descubrimiento y el uso práctico. De otro lado, la investigación aplicada tiene que ver con la elaboración y la aplicación de lo conocido por la investigación científica. Su fin es convertir lo posible en lo actual y explorar las rutas y los métodos para alcanzar fines prácticos.

Para Bush, el Estado debe preservar la libertad de investigación, reconocer que el progreso científico resulta del “juego limpio de intelectuales libres, que trabajan en temas elegidos por ellos mismos,

en la manera dictada por su curiosidad de explicación de lo desconocido” (Bush, 1945: 18). Consideró que la creatividad de la ciencia básica se puede perder si esta es obligada a producir a partir de su uso práctico. Después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos y posteriormente Francia, Gran Bretaña y Alemania, siguiendo al autor de *Science, the Endless Frontier*, decidieron la creación de carreras de investigación económicamente viables e institutos de investigación que debían servir exclusivamente para estimular el crecimiento de la ciencia. Esto fortaleció la perspectiva de que la investigación científica se debe hacer en función de sí misma. Los mencionados gobiernos establecieron una muy estrecha relación con las más importantes de sus universidades a través del apoyo de la investigación en ellas por medio de un sistema competitivo de evaluación por pares. Los investigadores fueron estimulados a trabajar en la investigación que ellos mismos escogieran, con la promesa de que esta tendría importantes consecuencias sociales.

El segundo aforismo que propuso Bush para desarrollar sus ideas plantea una tensión dinámica entre investigación básica y aplicada: “La investigación básica, escribe, es la pacificadora del progreso tecnológico” (Bush, 1945: 42). Así expresa en este concepto que si “la investigación básica es aislada de manera apropiada de cortos circuitos por consideraciones de uso prematuras, ella probará ser un dinamismo remoto pero poderoso del progreso tecnológico en la medida en que la investigación aplicada y el desarrollo convierten los descubrimientos de la ciencia básica en innovaciones tecnológicas para dar cuenta de la cobertura total de las necesidades sociales de defensa, salud y otras” (Stokes, 1997: 3).

La ciencia que representó Bush ha sido descrita como el paradigma estático de la investigación científica, en el que la investigación básica

conduce a la investigación aplicada y al desarrollo, de acuerdo con el cual la innovación es un producto o proceso. El que invierta en ciencia obtendrá su retorno en tecnología en la medida en que los avances científicos son convertidos en innovación tecnológica por medio del proceso de la transferencia tecnológica (Stokes, 1997: 4). De este modo, su visión de la ciencia se expresa en una muy estrecha relación con el progreso económico y tecnológico: “Hoy en día es más verdadero que nunca que la investigación básica es la que marca el paso al progreso. Durante el siglo XIX, el ingenio talento mecánico de los yanquis, basándose sobre todo en los descubrimientos básicos de los científicos europeos, consiguió que las artes técnicas avanzaran mucho. Ahora la situación es diferente. Una nación que dependa de otras en relación con su conocimiento científico básico se hará lenta en su progreso industrial y débil en su posición competitiva en el mundo del mercado” (Bush, 1945: 13).

En este sentido, se puede afirmar que el conocimiento científico ya no es un bien en sí, sino un bien económico y, en concreto, un capital: “Al afirmar estas ideas Bush estaba prefigurando uno de los rasgos distintivos más importantes de la revolución tecnocientífica: la conversión del conocimiento científico en capital económico y de las comunidades científicas en empresas tecnocientíficas” (Echeverría, 2003: 193).

Estas importantes afirmaciones de Bush siguen siendo determinantes en el proceso que el conocimiento científico debe jugar en el crecimiento de las naciones. El paradigma estático de la ciencia que define la comprensión de la ciencia y su relación con la tecnología tuvo una profunda influencia en la última parte del siglo XX. Sin embargo, empezó a mostrar debilidades y problemas, señala Stokes, debido a su estrecha visión de las fuentes actuales de la innovación

tecnológica. En Estados Unidos y en muchos países de Europa y el Asia pacífico se ha planteado en las últimas décadas el asunto político fundamental de si una nación debe invertir más en ciencia que en tecnología, como medio para permanecer competitiva en la economía global. Dicho de otra manera, el contexto cambiante de la relación entre ciencia y tecnología lleva a plantear la cuestión de si una nación que “pretenda tener una posición determinante en el orden global debe buscar que los resultados de su investigación básica se conviertan en nueva tecnología o si esos resultados se deben convertir en parte de un fondo común del conocimiento científico que pueda ser explotado por sus rivales” (Stokes, 1997: 5). Además, “después de varias décadas se hizo evidente que la sola generación de conocimiento no era suficiente para ser competitivo frente a economías que hacían uso intensivo del conocimiento para producir desarrollos tecnológicos más eficientes y económicos” (Patiño, 2014: 16). Es importante destacar que muchos países, especialmente de Asia, estructuraron las bases de su desarrollo económico en procesos de innovación a partir de nuevo conocimiento. El proceso de creación del conocimiento se articula, así, en procesos de conocimiento científico, tecnología e innovación.

De esta manera, Stokes muestra, a partir de una serie de ejemplos tomados de la historia de la ciencia (Bacon, Pasteur, Kelvin, Weber, Keynes), que el paradigma estático de la ciencia representado por Bush no permite en la actualidad del fin del siglo XX dar cuenta de los cambios que se están dando entre el conocimiento básico de las ciencias y los campos de aplicación técnicos, así como en la visión de las fuentes actuales de la innovación tecnológica. Para explicar el nuevo paradigma de ciencia, tecnología e innovación, Stokes toma como ejemplo a Luis Pasteur, quien en el proceso de descubrimien-

to de microorganismos y de procesos que afectaban a humanos y animales, buscaba también encontrar aplicaciones técnicas. No hay duda de que Pasteur buscaba una comprensión fundamental del proceso de la enfermedad, como tampoco de que buscaba ese entendimiento para alcanzar fines prácticos, tales como un mejor proceso para fermentar cerveza, y para analizar la descomposición de la leche, el vino y el vinagre. Del análisis de la tensión entre ciencia y técnica, Stokes propone una nueva manera de entender la relación entre ciencia y política estatal, que denomina el Cuadrante de Pasteur, el cual corresponde al trabajo científico determinado tanto por la búsqueda del conocimiento fundamental, como por la posibilidad de su aplicación y uso.

En las investigaciones de Pasteur, las motivaciones para estudiar los procesos científicos puros con sus posibles aplicaciones técnicas son tan estrechas que es imposible comprender los primeros sin los segundos. Esa relación entre el entendimiento de los fenómenos naturales y la aplicación no fue exclusiva del joven Pasteur, pues la física de Kelvin estuvo inspirada por una visión industrial profunda y por las necesidades del imperio británico, y otros ejemplos contemporáneos incluyen la neurociencia y la ciencia cognitiva necesarias para crear mejores escuelas, la física atómica y cuántica necesaria para la nanotecnología y, por supuesto, la biología molecular necesaria para el progreso en la salud pública (Zemsky, Duderstadt, 2004: 78).

Después de Pasteur, muchos descubrimientos científicos registraron avances que estuvieron parcialmente inspirados por consideraciones de uso. “Si los fines aplicados [escribe Stokes] pueden influenciar directamente la investigación básica, la ciencia básica no puede ser vista como un poderoso y remoto generador de descubrimientos

científicos que son entonces convertidos en nuevos productos y procesos por medio de la investigación aplicada y el desarrollo en los diferentes niveles de la transferencia tecnológica” (Stokes, 1997: 18). De este modo, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología puede considerarse a partir de la idea de que muchas de las estructuras y procesos que explora la ciencia básica fueron descubiertas a través de avances tecnológicos. Por esto puede decirse, según Stokes, que en estos desarrollos ocurre que la ciencia llega a ser derivada de la tecnología. Esta es una afirmación absolutamente contraria a la idea que representó Bush en *Science, the Endless Frontier*.

Esta radical transformación de la relación entre ciencia y técnica o tecnología que ha conducido a que la ciencia básica se haya transformado en un generador de descubrimientos científicos inspirados en muchos casos por consideraciones de uso, ha tenido un profundo efecto en la estructura de la universidad. La sociedad basada en el conocimiento y su economía determinan que la universidad se oriente hacia la creación de un conocimiento en el que los procesos científicos estén relacionados con aplicaciones técnicas y con procesos de innovación tecnológica. Tales investigaciones que, como en el caso de Pasteur, han producido el conocimiento fundamental para dar respuesta a determinados problemas sociales, no solamente son importantes por sí mismas, sino que crean la oportunidad de que el apoyo público para este tipo de investigación sea aceptable para los políticos y los contribuyentes.

Finalmente, se afirma que la sociedad del conocimiento no se beneficia de universidades que se elevan sobre sus propias sociedades, y a partir de establecer una autonomía absoluta reclaman la libertad de investigación, sin tener en cuenta los problemas de su sociedad. En la sociedad del conocimiento se requieren instituciones del co-

nocimiento que sean capaces de articular investigación científica, aplicación, distribución e innovación en un amplio contexto social. El conocimiento en esta sociedad es un recurso que debe ser orientado al crecimiento económico y de la productividad, y la universidad debe articular sus tradicionales objetivos relacionados con la formación, la docencia y la investigación con una visión pragmática y utilitaria del conocimiento.

2.4 Apuntes críticos al modelo de universidad de investigación

En la propuesta de los científicos y empresarios sobre la creación de unas pocas universidades de investigación, las ciencias sociales y las humanidades no son concebidas desde su específica racionalidad. Están insertas en la propuesta no como saberes independientes con su propia historia y tradición ni como disciplinas de investigación que tienen cada una su particularidad, sus formas de comunicación, de publicación y racionalidad. Las ciencias sociales y las humanidades son definidas de forma subordinada frente las otras ciencias, como disciplinas que darán un apoyo del conocimiento a estas universidades para plantear los paradigmas de los desarrollos en el país. Se concibe que las primeras deben servirles de apoyo, de adorno a las segundas para hacerlas más “culturales”. En este sentido, se puede afirmar que las ciencias sociales y las humanidades están incluidas en el planteamiento desde una visión unilateral del conocimiento científico, la universidad y el país.

Para algunos científicos y filósofos de la ciencia, es una opinión fuertemente arraigada desde los siglos XIX y XX que la ciencia ha hecho el mundo moderno y que es ella la que ha formado su cultura. Consideran que la ciencia dirige la economía, la política, la cultura, y que la práctica científica ha sido la fuerza determinante en el

desarrollo y la expansión de la globalización. El hombre moderno piensa en términos científicos, y pensar de otra manera, afirman los científicos, es pensar de forma inadecuada, absurda: “Para bien o para mal, la ciencia está en el centro de cada dimensión de la vida moderna. Ella ha formado la mayoría de las categorías en términos de las cuales pensamos” (Shapin, 2008: 10). Para estos autores, “el progreso social depende de la creación de puestos de trabajo, ésta de las empresas y el comercio, que dependen a su vez de la invención de nuevos productos y por tanto de las innovaciones tecnológicas, las cuales sólo surgen si hay investigación científica aplicada y, como fundamento de ella, investigación básica” (Echeverría, 2003: 211).

Pero la sociedad no se apoya únicamente en el dominio de la naturaleza, en el descubrimiento de nuevos métodos de producción, en la construcción de máquinas, en los importantes avances de la medicina o en la dirección de la economía; la sociedad se basa en todo esto, tanto como en la creación de aquellas prácticas que permiten una comprensión de la historia, las culturas, la ordenación normativa de las relaciones entre los hombres, la dominación de unos hombres por otros. El surgimiento de las ciencias sociales y humanas en la modernidad no se produjo con los métodos que los investigadores de la naturaleza habían utilizado para descubrir unas legalidades en el mundo natural.

Las áreas de ciencias sociales y humanidades que se desarrollaron desde el inicio de la modernidad no siguieron el progresivo camino de las ciencias. Frente a la afirmación triunfalista de que la ciencia ha hecho el mundo moderno y ha creado la cultura moderna, la filosofía, la sociología, la psicología, la psiquiatría y la historia han sido críticas de los procesos de modernización. Desde Rousseau y Marx, hasta Lukács, Durkheim, Weber, Adorno, Horkheimer, Arendt

y Freud, una parte importante de las ciencias sociales y humanas se ha ocupado de develar las profundas patologías de la sociedad moderna y de señalar el camino de la emancipación social y política de los hombres.

En suma, el modelo de la universidad de investigación tiene un problema central: se basa en una política de Estado que define que la financiación debe ser casi exclusivamente para “ciencia, tecnología e innovación”. Esta política pone en un segundo lugar la orientación sobre la universidad basada en “sociedad”, propiciando así solamente la competitividad y la productividad y olvidándose de la formación de la persona, del ciudadano y del individuo racional. Al dejar que la política educativa sea diseñada exclusivamente por científicos y empresarios, ella queda supeditada a los cálculos de los beneficios empresariales. Esto sucede porque en este modelo se invita a los empresarios a marcar las directrices de la investigación y la docencia, cuando se les puede invitar a que ayuden a hacer mejores negocios para la universidad, pero no a que determinen el sentido de la investigación y la docencia.

Este modelo de universidad de investigación se preocupa básicamente de la especialización y la orientación hacia la investigación doctoral y deja de lado la educación de las personas, la formación en los asuntos básicos de las culturas, las grandes civilizaciones y las humanidades. Indiscutiblemente, la especialización y la formación investigativa están bien, pero a partir de unos conocimientos generales sobre la historia, la política y el arte; sin ellos, como decía Ortega, es barbarie. “Debido a la fragmentación predominante en los estudios, la mente de los estudiantes no recibe ninguna estimulación para conseguir una visión integral del mundo: la universidad se ha transformado en un politécnico” (Oakeshott, 2009: 147). La universidad debe investigar, pero también

tiene como tarea fundamental la formación; una universidad que no enseñe no es una universidad, del mismo modo que una universidad que no promueva por igual el desarrollo de todos los saberes, tampoco lo es.

Pensar que la investigación en ciencias naturales e ingenierías se opone a las humanidades no es más que un argumento falaz de la cultura de la ciencia, pues hay elementos inevitablemente humanos en la investigación en cualquier campo. Esto se puede apreciar en la obra de cualquier gran científico (Newton, Darwin, Einstein), no solo como reflexiones aisladas sino como constitutivas de sus prácticas investigativas. Pensar que la investigación natural no es humana y social es una idea equivocada y una de las falacias que circulan con naturalidad en el mundo de la ciencia.

2.5 De nuevo: la idea de universidad

Después de considerar críticamente la propuesta de la universidad de investigación, quiero finalmente presentar mi visión sobre lo que se debe hacer en la Universidad de Antioquia —y en las universidades colombianas— con el fin de crear las condiciones que hagan posible construir una universidad para el conocimiento, la formación y las humanidades. Las universidades en Colombia deben producir conocimiento científico, hacer investigación de frontera y ser innovadoras, pero en un sentido que corresponda a nuestras realidades y particularidades. Una universidad que busque un desempeño destacado en investigación y que sea también educadora y humanista tiene que reunir hoy una serie de características básicas: a) alta concentración de talento de sus profesores y estudiantes; b) recursos suficientes para ofrecer un buen ambiente de aprendizaje y para llevar a cabo investigaciones avanzadas; c) prácticas de buen

gobierno que fomenten una visión estratégica, que permitan la toma acertada de decisiones y la buena administración de los recursos, y que también comprendan mecanismos de democracia representativa y participativa; d) condiciones adecuadas en la formación del pregrado para conseguir desde los primeros semestres que el estudiante desarrolle capacidades comunicativas, artísticas, políticas, éticas y de solidaridad.

Ahora bien, si la reforma de la universidad se hace debilitando elementos básicos que la definen: escuela profesional, mundo de la cultura o humanismo, se afecta lo que denomino la sustancia espiritual de la universidad. En la universidad del siglo XXI es necesario conjugar el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología, con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes, y tratar de aportar a los estudiantes una formación integral. “Es muy claro que si pensamos en una educación para la producción y pasamos por alto el acceso a la tradición académica irremediablemente la educación para la producción degenera en entrenamiento para tareas específicas (entrenamiento que por lo demás tiende a volverse obsoleto en un tiempo cada vez más corto)” (Mockus, 2012: 69).

En nuestras universidades se requiere que todas las culturas se promocionen y cultiven con excelencia, y este cultivo universal de las culturas constituye un reto financiero y administrativo muy importante para el Estado y la sociedad. Aunque para el desarrollo y el crecimiento de la economía es prioritario, y una necesidad real, hacer investigación de frontera en ciencias naturales, impulsar la formación de ingenieros, incrementar el número de doctores, internacionalizar los posgrados y crear institutos nacionales de investigación, se debe recalcar que la formación básica en el pregrado, con un fuerte acento humanista, civil, ético y político es también

un asunto prioritario que debe ser garantizado y financiado por el Estado.

Para responder a este reto financiero, “el gobierno debe mantener adecuados niveles de financiación, especialmente para permitir a las universidades que puedan continuar sus programas de investigación básica. Es igualmente importante que a las universidades se les dé la libertad necesaria para involucrarse en investigación aplicada, porque esto les da acceso a unos recursos extras necesarios” (Oosterlinck, 2004: 122). Y también hay que considerar cómo el sector privado puede cumplir una función complementaria para apoyar el desarrollo de las universidades: “La misión de la universidad se desarrolla hoy en una relación estrecha con el sector productivo, como motor que acelera el crecimiento económico y la transformación social” (Patiño, 2013: 11).

Esta relación debe hacer posible el proceso de crear y transferir conocimiento e impactar de forma definitiva en la sociedad. Las universidades hoy deben ser capaces de competir en el mercado, gestionar sus asuntos con métodos cercanos a la empresa, cobrar por sus servicios, hacer alianzas con la industria y ampliar su cartera de proyectos: “A través de la valorización de sus resultados de investigación, las universidades se pueden comprometer en ciertos tipos de actividades económicas, por ejemplo revitalizar compañías existentes, introducir nuevas tecnologías y nuevas aproximaciones al mercado, y también es muy importante la creación de spin-offs, de tal manera que ellas puedan competir mejor en el mundo internacional” (Oosterlinck, 2004: 124).

En Colombia se puede constatar una debilidad de las relaciones de la educación superior con la empresa y con el sector productivo y social. Es importante aclarar que no se trata de introducir con esto

elementos privatizadores en la universidad, sino de actuar creativamente ante la situación que se ha creado y que es cada día más fuerte, relacionada con la disminución de la financiación por parte del Estado. La universidad puede conseguir recursos importantes mediante la vinculación de grupos de investigación que desarrollen proyectos de investigación en relación con las necesidades de las empresas. Pero esta relación no debe significar una intromisión de los empresarios en las políticas de investigación y docencia.

Es importante destacar, nuevamente, que la universidad debe entenderse a partir de la idea moderna de universidad, como la concibieron Kant, Humboldt, Jaspers y Habermas, no como una institución, ni como una realidad, sino como una idea para ir realizándola en la práctica. Cuando se dice que hay que poner en pie de igualdad a la ciencia, la tecnología y la innovación con las ciencias sociales, las humanidades y las artes, se afirma en el sentido de que se debe promover el cultivo universal de las culturas en la forma de un equilibrio diferenciado entre los saberes que se practican en la universidad. Un equilibrio delicado entre las tres funciones básicas de la universidad: educación, investigación y humanidades requiere constante atención. Un desequilibrio puede causar que la universidad se convierta en un instituto de investigación, o en una escuela vocacional especializada, o en un actor económico o en un lugar de lucha por el poder político. Aunque cada uno de estos componentes tiene su razón de ser, ninguno de ellos de manera aislada puede definir a una universidad. Sin un equilibrio entre estas tres actividades fundamentales no puede haber universidad, y si no hay universidad en este amplio sentido, no podrá haber sociedad. “Sólo en esta complementariedad [escribió Guillermo Hoyos] se va logrando la constitución de una sociedad civil con base en procesos incluyentes,

en los cuales se obtienen la formación de la opinión pública y de la voluntad común de una ciudadanía capaz de concertar y de reconstruir el sentido de las instituciones y del Estado de Derecho, sin que haya que concebir como procesos diferentes la formación en valores para la solidaridad y la democracia, de una parte, y de otra, una educación de calidad para la ciencia, la tecnología y la innovación” (Hoyos, 2011).

Conclusión

El paradigma de la sociedad del conocimiento, como ha sido propuesto a la opinión pública, parte de considerar que el conocimiento es la clave del crecimiento económico y que, por tanto, la creación de este conocimiento debe hacerse mediante procesos de ciencia, tecnología e innovación. De esto se deriva la necesidad de la reforma de la universidad como universidad de investigación. Estos supuestos deben ser confrontados con el conjunto de problemas que surgen del análisis histórico, económico y político sobre la articulación de nuestra sociedad en la modernidad y en la sociedad global, desarrollado en la sección inicial de este capítulo. No hacer esto puede conducir a que quienes defienden el concepto de sociedad del conocimiento propongan un ideal no realizable de sociedad y de educación en las condiciones concretas de nuestra sociedad.

Para proponer una nueva visión de la universidad y de las transformaciones que hay que implementar en el sistema educativo es necesario partir de un análisis crítico del contexto político y económico nacional, regional e internacional. La crisis del capitalismo financiero que se inició en Estados Unidos y que ha tenido efectos devastadores en las economías de Grecia, Portugal y España ha permitido mostrar la condición depredadora del capitalismo y de las

grandes potencias. Desde el inicio de las reformas neoliberales, los países más poderosos del mundo han impuesto regulaciones económicas globales con efectos catastróficos para muchos habitantes de los países más pobres sujetos a estas normas. Al respecto se puede decir que “el orden público global está totalmente implicado en lo que puede ser considerado como un sistema injusto de distribución material y de valores espirituales (ciencia, técnica, cultura). Desde la perspectiva de los grandes poderes, concentrados solamente en guerras y en grandes crisis, la ley internacional continúa implicada en la marginalización de los problemas que afectan en gran proporción a la parte más débil de la población mundial” (Koskenniemi, 2011: 239).

Contra los defensores de un neoliberalismo centrado en el mercado y contra los representantes de la nueva izquierda democrática, se sostiene aquí que la cuestión democrática, social y educativa en Colombia y en América Latina debe plantearse en una clave diferente, a partir de las siguientes cuestiones: a) cómo es posible una transformación de las relaciones de poder en el orden económico y político internacional que permita la defensa de estas economías frente a los efectos negativos de la crisis del capitalismo contemporáneo; b) cómo es posible en estos países afianzar los procesos de racionalización social del mercado, la sociedad, la educación y el poder político; c) cómo es posible la creación de una sociedad basada en el conocimiento, en la cual la universidad se oriente tanto hacia la creación de un conocimiento en el que los procesos científicos estén relacionados tanto con aplicaciones técnicas y con procesos de innovación tecnológica, como con el cultivo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. y Robinson, J., (2012), *Por qué fracasan los países*, Barcelona, Deusto.
- Bush, V., (1945), *Science, the Endless Frontier*, National Science Foundation, Washington.
- Conniff, M., (2003), “Neopopulismo en América Latina. La década de los 90 y después”, *Revista de Ciencia Política*, Vol. XXIII, No. 1: 31-38.
- Echeverría, J., (2003), *La revolución tecnocientífica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, G., (2011), Manuscrito.
- Hume, D., (1981), *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Editora Nacional.
- Humboldt, W., (1903-1936), *Gesammelte Schriften: Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften* [Obras escogidas: edición de la Academia de Ciencias de Prusia], Berlín.
- Koskenniemi, M., (2011), *The Politics of International Law*, Portland, Oregon, Hart Publishing.
- Maquiavelo, N., (1995), *El Príncipe*, Madrid, Cátedra.
- Mockus, A., (2012), *Pensar la Universidad*, Medellín, Editorial Universidad Eafit.
- Münkler, H., (2006), *Der Wandel des Krieges. Von der Symmetrie zur Asymmetrie*, Wissenschaft, Velbrück.
- Nagel, T., (2005), “The Problem of Global Justice”, *Philosophy & Public Affairs*, 33, N.º 2, 113-147.
- Oakeshott, M., (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires, Katz.
- Oosterlinck, A., (2004), “The modern university and its main activities”, en: Weber, L. and Duderstadt, J., *Reinventing the Research University*, London, Economica.

- Patiño, P., (2013), “Evolución de la investigación y el desarrollo tecnológico en los dos últimos siglos”, *Ensayos Pensamiento Universitario*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- , (2014), “Elementos de contexto para un sistema de ciencia e innovación en la Universidad de Antioquia”, manuscrito.
- Pogge T., (2002), *World Poverty and Human Rights*, Oxford, Polity Press.
- Proyecto de Ley, (2014), “Ideas generales para proponer un Proyecto de Ley que garantice un apropiado funcionamiento a largo plazo de las universidades y de la investigación científica pública en Colombia”, documento borrador.
- Shapin, S., (2008), “Science and the modern world”, en: Hackett, E., Amsterdamska, O., Lynch, M., Wajcman, J. (eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Snow, C. P. y Leavis, F. R., (2006), *Las dos culturas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stiglitz, Joseph E., (2002), *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- , (2012), *El precio de la desigualdad*, Madrid, Taurus.
- Stokes, D., (1997), *Pasteurs’ Quadrant. Basic Science, and Technological Innovation*, Washington, Brookings Institution.
- Zemsky, R., Duderstadt, J., (2004), “Reinventing the Research University. An American perspective”, en: Weber, L. and Duderstadt, J., *Reinventing the Research University*, London, Economica.



LA RUTA SOCIAL DE LA RAZÓN EN LA UNIVERSIDAD

3.1 Introducción

Comenzaré este ensayo presentando el argumento y el problema que plantearé. El argumento es el siguiente: voy a definir primero a la universidad como el “espacio de la razón”, en el cual habitan profesores, estudiantes, directivos y personal administrativo, quienes tienen como característica común valerse de la razón para argumentar, discutir, hacer en muchos casos largos y complicados razonamientos sobre un problema social, normativo o político, y plantear hipótesis o teorías sobre hechos del “mundo objetivo”, el “mundo social-normativo” o el “mundo subjetivo”. La universidad como institución dedicada a la formación y preparación de personas para el ejercicio de las profesiones públicas y para el desarrollo de las capacidades investigativas, concibe los procesos curriculares en términos de la formación racional de las personas. El elemento normativo de la práctica comunicativa de la universidad lo constituye la coacción sin coacciones del mejor argumento.

Si entendemos a la universidad en términos comunicativos como el “espacio de la razón”, en el que se desarrollan los procesos de formación e investigación en las diferentes esferas del conocimiento, debemos entender que, constituidos de forma racional, estos son no solamente los campos de proyección de la ciencia, el saber social-normativo y el saber subjetivo, sino también la política y el gobierno universitario. Enunciado de esta manera el argumento, el problema que desarrollaré es que en la universidad colombiana

actual la política y el gobierno universitario han quedado por fuera del espacio universitario de las razones y los argumentos.

Tenemos dos formas de acción contrarias a la idea de la universidad como “espacio de la razón”: la primera se vale de la violencia: en algunas universidades públicas del país se ha dado una especie de bloqueo de las capacidades científicas, académicas, culturales y políticas, producido por un proyecto anti-universitario, que se articula en varias formas de criminalidad: los grupos dedicados al tráfico de drogas; los grupos que organizan monopólicamente las ventas ambulantes; los delincuentes que atracan, roban a profesores, a estudiantes y a trabajadores, y que asaltan oficinas y negocios; los criminales que han hecho de la extorsión su fuente de ingresos y los capuchos que desangran la universidad con una violencia extrema. Este asunto lo traté en otros artículos.

La segunda forma de acción se puede caracterizar como política clientelista, de lobby e influencias. En las universidades públicas del país hay serias deficiencias en los mecanismos de representación y participación en los Consejos Universitarios (Superior, Académico, de Facultades, Escuelas e Institutos). Esto ha sido señalado por muchos académicos y claustros profesoraes, quienes han dicho que estructuras del gobierno universitario en algunas universidades, definidas a partir de la Ley 30 de 1992, están viciadas por el clientelismo y por prácticas reeleccionistas que han llevado a perpetuar en el poder en varias universidades del país a unas élites administrativas y no académicas. Por ejemplo, un rector o un decano reelegido por más de dos periodos puede llegar a producir un evidente desequilibrio institucional al impedir la renovación de los dirigentes académicos, al frenar el cambio de equipos y de programas de gobierno universitario y al desnaturalizar el principio de la igualdad en el

proceso de elección rectoral. La relación clientelista es una forma de intercambio personal cuya estabilidad depende de los resultados que cada actor espera obtener mediante la entrega de bienes y servicios al otro, y es una relación particularista y privada, ligada solo de manera difusa a la ley pública.

3.2 La universidad como el “espacio de la razón”

Expuestos los rasgos básicos del argumento y el problema de lo que debe ser la política democrática en la universidad, es necesario explicitar primero la idea de la universidad como el “espacio de la razón”.

La universidad es la base sobre la cual la sociedad y el Estado pueden dar lugar a la más clara conciencia de la época. Allí pueden reunirse profesores y alumnos con la única función de buscar la verdad argumentando con razones. La universidad es, en términos generales, la institución central de la ciencia, la formación, la cultura y las artes. Y lo es porque es la mejor dotada para mantener su continuidad y enseñar a nuevas generaciones de científicos, profesionales y artistas. La universidad es, en este sentido, una institución de las que está compuesta la sociedad. Como institución, lleva a cabo dos cosas: ordena y facilita el trabajo interrelacionado de mucha gente y distribuye derechos y deberes entre los individuos que la componen, más allá del trabajo, el estudio y las obligaciones. Cuando uno ingresa a la institución universitaria debe saber qué derechos y deberes tiene. De esta manera puede ordenar su conducta para hacer determinadas cosas y evitar otras, durante el tiempo que uno es estudiante o profesor (Villacañas, 2012: 135).

En el mundo actual, la ciencia, en sus dimensiones objetiva, social-normativa y subjetiva es una institución altamente organizada

y racionalizada. Ella no escapa a los procesos de racionalización que tienen todos los procesos sociales actuales. La ciencia —repetimos: objetiva, social-normativa y subjetiva— está constituida por las reglas profesionales que ella misma ha configurado a lo largo de la historia. Estas reglas marcan los derechos y deberes, establecen el mérito y definen una forma de comportamiento. Todo esto se plasma en las aulas de clase, en los laboratorios, en las revistas científicas y en los grupos de investigación. La universidad, además de institución, es una comunidad académica compuesta básicamente por tres elementos: ciencia e investigación, formación docente y humanismo; y lo que preserva el carácter académico, investigativo y humanístico de la universidad es su autonomía. Para desarrollar una investigación básica y autónoma, la universidad ha de ser libre. Y para ser libre, el Estado debe financiarla.

La universidad consiste en un grupo de personas dedicadas a una tarea cooperativa, a saber: argumentar con razones. Con razones argumentan solamente las personas racionales, es decir los animales racionales que se mueven en el “espacio de la razón”, y que pueden pensar y actuar de forma racional o irracional. La racionalidad se refiere a la capacidad de las personas para desarrollar procesos de fundamentación o de justificación, seguirlos y poder hacer uso de ellos. “Cuando nos definimos por nuestra capacidad de usar la razón y el entendimiento estamos expresando que fijamos la capacidad racional, más que la capacidad de sentir, como el marco de las características que nos distinguen. La capacidad racional concierne al entendimiento o a la inteligencia más que a la irritabilidad o excitabilidad” (Brandon, 2005, 38). La capacidad de justificar algo es no solamente la capacidad de la conclusión deductiva, sino en general, la capacidad de fundamentar una proposición, probarla y dar argumentos para sostenerla (Gosepath, 1999: 8).

Se puede definir entonces a la universidad como una esfera pública de la razón. El espacio creado por medio de las razones constituye una base compartida y común del pensamiento y las acciones fundamentadas. Las razones pueden ser presentadas, aceptadas, exigidas, rechazadas (Forst, 1999: 66). La idea general es que la racionalidad “que nos califica como conocedores (y no solamente como seres sensitivos), se puede identificar con el ejercicio de un papel de jugador en el juego social, implícitamente normativo, de ofrecer, valorar, producir y consumir razones” (Brandon, 2002: 98). De este modo, el elemento más específico de la universidad es que la labor ejercida por los académicos en su vida diaria es la de dar y exigir razones.

En la universidad como “esfera pública informal” cuentan pues las razones, los argumentos, las visiones y las concepciones de vida buena. Al dirigirse unos a otros en el espacio público, con argumentos y razones, los miembros de lo público se tratan entre sí como iguales, sin ninguna pretensión de autoridad intrínseca. Por eso se afirma aquí que lo público en la universidad es una entidad en la cual los universitarios pueden dirigirse los unos a los otros de manera abierta y libre, con argumentos y razones. “Actuar con razones equivale a estar habilitado para los compromisos prácticos que uno tiene. Y la posesión de ese estatuto supone que es inteligible para uno mismo y para los demás” (Brandon, 2002: 115). La racionalidad y la irracionalidad son conceptos normativos o prescriptivos porque en su uso siempre está contenido un juicio sobre la acción realizada o la opinión expresada por un actor determinado. El elemento normativo supuesto en la palabra “racional” expresa aprobación, acuerdo: “El elemento normativo que está contenido en la palabra irracional ejercita una función sancionadora o censuradora. Actuar de forma irracional, contrario a la manera normal como se espera

en una comunidad determinada, siempre es visto como crítica, censura o reprobación” (Gosepath, 2007: 80).

Brandon localiza la normatividad del lenguaje en la coacción sin coacciones del mejor argumento. Ser racional quiere decir estar sometido u obligado a normas y sujeto a la autoridad de razones: “Esta fuerza es una especie de fuerza normativa, un ‘debe’ racional. Ser racional es estar vinculado o constreñido por estas normas, estar sujeto a la autoridad de las razones. Decir ‘nosotros’ en este sentido es situarnos a nosotros mismos y a cada uno de los otros en el espacio de las razones, ofreciendo y pidiendo razones para nuestras actitudes y actos” (Brandon, 2005:37). Nosotros somos aquellos para quienes las razones son vinculantes, y se someten a la fuerza peculiar de las mejores razones. Este tipo de responsabilidad racional define nuestra propia comprensión como sujetos capaces de lenguaje y acción. Adoptar esta clase de posición práctica quiere decir considerarnos o tratarnos como sujetos capaces de conocer y de actuar: “Nuestras actitudes y actos exponen un contenido inteligible al que se puede asir o entender debido a su captura en una red de razones, con lo que queda inferencialmente articulado. Entender en este sentido destacado quiere decir captar las razones, dominar las inferencias teóricas y prácticas” (Brandon, 2005: 37).

La universidad definida como el “espacio de la razón” se proyecta en diferentes campos del conocimiento. El potencial de racionalidad contenido en la ambiciosa forma de comunicación que es el discurso racional, se despliega en direcciones diferentes en función del tipo de pretensión de validez tematizado y del tipo de discurso correspondiente. Estos campos, interpretados desde una concepción comunicativa, pueden reconstruirse en cuatro tipos de discurso racional: el primero, referido a las pretensiones de inteligibilidad o de

expresarse comprensiblemente, tiene que ver con las disciplinas del lenguaje y la comunicación; el segundo, relacionado con las pretensiones de verdad, tiene que ver con las disciplinas que estudian el mundo natural, idéntico para todos los observadores y que existe independientemente de nuestras descripciones; el tercero se refiere a las pretensiones de corrección o rectitud normativa, y se desarrolla en disciplinas que toman como su objeto el mundo social-normativo, el cual remite a las relaciones interpersonales reguladas legítimamente; finalmente, el cuarto, que se relaciona con las pretensiones de veracidad o autenticidad, se desarrolla en las disciplinas que estudian el “mundo interno”. Los cuatro tipos de discurso racional derivan de la estructura misma de la comunicación humana que despliega en el lenguaje ordinario las diferencias entre “inteligibilidad”, “verdad”, “veracidad” y “justicia”. Solo estas referencias a la constitución del mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo fijan las perspectivas desde las que el discurso comunicativo cobra un sentido concreto.

El discurso argumentativo se realiza bajo el cumplimiento de una serie de condiciones que el filósofo alemán Jürgen Habermas define como las condiciones ideales del habla argumentativa. Estas condiciones son: a) la inclusión sin excepción de todos los sujetos en los discursos; b) la garantía de igualdad de oportunidades a todos los participantes; c) la garantía para que haya veracidad y transparencia en las argumentaciones; d) el aseguramiento de condiciones de comunicación que favorezcan el acceso a una participación igual en el discurso, sin que ocurra una represión sutil y oculta. Con estas condiciones Habermas busca señalar que en el discurso argumentativo se muestran estructuras de una situación ideal de habla, protegidas en forma especial contra la represión y la desigualdad.

Si consideramos que la sustancia normativa contenida en los supuestos de la argumentación no solamente posibilita el enjuiciamiento de pretensiones de validez criticables, sino que también contribuye a los procesos de aprendizaje, podemos apreciar entonces cómo la poderosa forma de comunicación que es el discurso racional se despliega en la universidad. La universidad prepara y forma primero a los participantes de estos campos de proyección del conocimiento y, en segundo lugar, busca que la intervención de los universitarios en cualquiera de estos ámbitos esté basada en la racionalidad discursiva y en la investigación. Una argumentación referida al mundo objetivo, al mundo subjetivo, o una norma referida al mundo intersubjetivo, pueden entonces pretender validez, cuando los posibles participantes en discursos, por medio de la participación en un proceso argumentativo en el que se consideren las distintas perspectivas de interpretación y las diferentes razones aportadas, lleguen al acuerdo de que ese razonamiento, esa alternativa de acción, o la norma en cuestión, pueden valer como un conocimiento de validez universal.

Los participantes en la comunicación tienen la perspectiva de que los destinatarios tomarán posición respecto a sus propias pretensiones de validez. “Estos esperan una reacción afirmativa o de rechazo que cuenta como respuesta, puesto que sólo el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez criticables genera el tipo de comunidad sobre la que pueden fundarse para ambas partes vínculos fiables que tengan consecuencias relevantes para la interacción” (Habermas, 2006: 82). En la práctica de la argumentación, ninguna autoridad colectiva limita el ámbito individual de enjuiciamiento, y nadie mediatiza la competencia enjuiciadora de cada individuo.

He presentado el argumento básico de la estructura comunicativa

de los diferentes tipos de discurso o de campos de proyección del conocimiento en la universidad para poder plantear ahora cuáles son las características del sujeto que argumenta y razona, a saber, la persona deliberativa. Podemos decir también que ella es el jugador en el juego social, implícitamente normativo, de ofrecer, valorar, producir y consumir razones, que se la juega en la ruta social de la razón bajo la premisa fundamental de la coacción sin coacciones del mejor argumento.

Una persona a la que se pueda atribuir la capacidad de tener una posición crítica, puede realizar el acto cognitivo de tomar una posición fundamentada frente a expresiones y acciones; además ella tiene la capacidad de actuar a partir de las razones que ha aceptado, es decir, puede realizar un acto según su voluntad. Las razones, ha sido dicho antes, pueden ser presentadas, aceptadas, exigidas, rechazadas, y pertenece a su esencia no ser propiedad de nadie. Ellas pueden ser juzgadas de manera general y son parte del juego de dar y exigir razones, esto es, de la práctica de realizar y defender afirmaciones o juicios. Una persona que tiene la capacidad cognitiva y volitiva de presentar posiciones fundamentadas sobre enunciados o acciones es denominada una persona deliberativa.

Según Habermas, una persona deliberativa puede participar en argumentaciones en las cuales ella presenta en un discurso pretensiones de validez para enunciados que pueden ser criticados con unas razones y defendidos con otras. Tales argumentaciones o discursos están caracterizados por la serie de presupuestos ideales de la comunicación, que acabo de explicitar.

Según el tipo de pretensión de validez que esté en cuestión, “se trata en tales discursos de la construcción de las mejores razones que se puedan sostener a lo largo de una crítica continuada por una

cantidad ilimitada de participantes en la argumentación” (Günther, 1999: 85). Las razones que presente un científico sobre un hecho del “mundo objetivo”, las que dé un sociólogo, un historiador, un jurista o un filósofo, comunicadas en un artículo, un libro, o discutidas en un coloquio de investigación, son presentadas a la comunidad universal de investigadores de cualquiera de estos campos para que sean criticadas, rechazadas o aceptadas. Un enunciado o un juicio que se fundamente de esta manera tiene, según la respectiva pretensión de validez, la presunción de verdad, de corrección normativa o de veracidad.

Otras dos cualidades de la persona deliberativa que deben ser destacadas son la capacidad y disposición a la autocorrección, en el caso de que se hayan cometido errores, y el hecho de que la persona es la fuente productora de las enunciaciones y las acciones. “Si produce una diferencia en una acción o en una proposición, el hecho de que la persona ha hecho uso o no de su capacidad para asumir una actitud crítica, entonces se puede decir que la acción o la proposición pueden ser atribuidas a esa persona como su autor. Debido a que tenemos la posibilidad de hacer esa atribución a una persona, debe ser considerada entonces como el centro original de sus enunciados y acciones” (Günther, 1999: 87).

Dicho esto, se puede afirmar que los procesos argumentativos que se dan en el mundo universitario, que se dan por supuesto en otros mundos de la acción social, presuponen la capacidad de acción de lo que hemos denominado una persona deliberativa y se reproducen en el uso general de las capacidades atribuidas a ella. Un profesor es, por la naturaleza de la práctica que ejerce ante todo una persona deliberativa y comunicativa, un jugador del juego de dar y pedir razones. Un estudiante aprende en su formación en cualquiera de las

esferas del conocimiento a ser una persona deliberativa, que actúa basándose en razones y argumentos, que aprende la autocorrección cuando ha cometido errores, que busca explicaciones razonadas sobre lo que pasa en el mundo objetivo, sobre lo que debe pasar en el mundo social-moral y sobre lo que sucede en su mundo interior. Los procesos argumentativos están organizados de tal manera que las razones que se den a favor y en contra, cuando se hace una afirmación o se propone una norma, se deben probar argumentativamente de forma que surja una competencia pública por las mejores razones. “En la medida en que las personas deliberativas participen en esa competencia, se convierten en participantes de la producción de una proposición sobre el ‘mundo objetivo’ o en los autores de las normas del ‘mundo moral’ que surjan a través de estos procesos” (Günther, 1999: 87).

Esta concepción deliberativa de la persona no está necesariamente conectada con la idea comprensiva de la persona que, en un sentido ético, se determina ella misma en todos los aspectos de su vida; más bien, esto significa que una persona se considera ella misma como una persona que exige y da razones en diferentes contextos. Cuando irrumpe en una institución como la universidad esa dinámica lógica del preguntar por razones, entonces, se pone en movimiento este proceso, y aquellos afectados pueden detenerlo de dos maneras: legítimamente, dando suficientes justificaciones, o ilegítimamente, por medio del poder o de la fuerza.

En suma, una persona deliberativa —un profesor o un estudiante—, tiene la capacidad de asumir actitudes críticas frente a enunciados o acciones propios o ajenos, de fundamentar su posición en razones y argumentos, las cuales puede comprobar en el papel de un participante en el discurso. La persona deliberativa puede, además,

actuar siguiendo las razones que ha aceptado; de esta manera, ella puede convertirse en el autor al que se le pueden atribuir sus enunciados y acciones.

En la educación del estudiante universitario, que se enlaza con el adiestramiento que ha tenido en el bachillerato, son definitivas la formación humanística, ética, política o ciudadana y artística. La universidad debe replantear el orden curricular en función de conseguir que el proceso de formación tenga como resultado a la persona deliberativa, al ciudadano, al sujeto responsable. Para esto, lo central en los primeros semestres de la vida académica (y en el semestre cero) de un estudiante deben ser el cultivo de la literatura, la historia de las ciencias, la música, la pintura, el teatro y el fomento de la interculturalidad. El estudiante debe ser “moldeado, cultivado, por medio de prácticas, disciplinas, artes que desarrollen la palabra, la vista, el oído, el saber, de manera que pueda obtenerse y afinarse progresivamente un ideal de vida humana que sirva de referente normativo, en el sentido que hemos visto aparecer la voz *humanitas* como humanidad, humanitarismo, *philantrophia* (Giusti, 2010: 41).⁽⁵⁾

3.3 La democracia en la encrucijada

De nuevo el problema: enunciado de esta manera el argumento sobre lo que debe entenderse como una persona comunicativa o deliberativa, el asunto que quiero desarrollar ahora es que en la universidad pública actual la política y el gobierno universitario han quedado, en cierta medida, por fuera del espacio de las razones y los argumentos. Antes dije que las reglas que definen hoy la representación en las universidades públicas no son claras y permi-

(5) Sobre esto, ver el capítulo 1 de este texto, “Fundamentos filosóficos de una propuesta de reforma de la educación superior”.

ten una utilización puramente instrumental del poder. Por ejemplo, el artículo 30 del Estatuto General de la Universidad de Antioquia determina de forma muy vaga las responsabilidades de los miembros del Consejo Superior. Las ideas fundamentales de la representación no están establecidas aquí, ni están planteados los instrumentos por medio de los cuales puede darse una comunicación clara y transparente entre representantes y representados, ni hay mecanismos de rendición de cuentas sobre la gestión de cada uno de los primeros ante los segundos.

A partir de esto se plantea que es necesario construir una forma verdadera, auténtica y transparente de la representación política, para desarrollar los mecanismos de participación democrática que hagan posible establecer la vinculación de cada uno de los representantes con sus representados, no solamente para la elección de aquellos, sino para poder determinar sus responsabilidades políticas y controlar su gestión.

Representar en términos democráticos significa actuar en interés de los representados, de una manera que responda a ellos. El sistema representativo en la universidad debe dar cuenta de los intereses y las pretensiones de los representados. Esta idea tiene como corolario que para su realización deben existir mecanismos institucionales con los cuales el representante reaccione ante los representados, dé cuenta de su gestión y lleve su voz en el momento de la toma de las decisiones en los organismos colegiados.

Conforme a esto, la representación consiste en que, y está dada cuando, la acción de los órganos de representación se organiza de tal manera que universitarios en su conjunto pueden reconocerse en ella. Esto corresponde a la representación formal. Junto a la competencia de los representantes para imponer obligaciones externas

aparece así la capacidad de generar aceptación y una disposición al seguimiento. Y eso corresponde a la representación material. “En este sentido, también en la democracia y a través de la representación (formal) se constituye un dominio, pero la representación (material) sirve para limitar y vincular ese dominio a los contenidos de la voluntad del pueblo” (Böckenförde, 2000: 146). Mientras más grande es la colectividad política, menos capaz se muestra el pueblo, como tal, de desenvolver la actividad creadora de la formación directa de la voluntad política, y más obligado se ve a limitarse a crear y controlar el verdadero mecanismo que forma la voluntad política: la representación. Toda democracia se encuentra abocada a este proceso de mediación a través de la representación, ya que no es realizable como democracia directa. Pero la colectividad política es una cosa importante. Tiene voluntad propia. Impone al representante la convocatoria, la exige, aunque este no quiera cumplir con lo mandado.

La concepción de democracia moderna reivindica el valor de la autonomía política hasta su máxima extensión posible. Sin embargo, como ha sido ampliamente reconocido, la autodeterminación extrema es incompatible con el ordenamiento social: si nos gobernáramos como cada uno quisiera, el destino del grupo social sería la anarquía. Por ello la concepción moderna de la democracia acepta que la libertad política se limite mediante la regla de mayoría y el principio de representación. La representación está estrechamente relacionada con la racionalidad y en este sentido, en relación con la universidad, como el “espacio de la razón” y el de una esfera pública.

En la forma de representación dominante, la mayoría de nuestros representantes y gobernantes universitarios se han separado de nosotros como sus representados, se han separado de lo público. En

ciertas decisiones fundamentales, como el nombramiento del rector o los decanos de las facultades, algunos de los consejeros constituyen algo así como un espacio aparte en el que hacen valer solamente sus intereses particulares o los de sus grupos. Se niegan en estos casos centrales de la vida universitaria a hablar en el “espacio universitario de la razón” con razones y argumentos. La política de la razón comunicativa y deliberativa es desplazada por una política del poder instrumental; de este modo, estos actores se sitúan en un más allá del lenguaje y la razón, en el lugar de un poder que trasciende lo social. En un lugar ajeno al poder democrático.

Al valerse del poder de decisión que les hemos otorgado, nuestros consejeros asumen que tienen autoridad sobre todos nosotros. La pretensión de igualdad que tienen los miembros del espacio público universitario se rompe cuando los poderes representativos se convierten en poderes absolutos. Entonces, para recomponer la democracia en la universidad es necesario recomponer la representación, y para esto se requiere impedir que los espacios de decisión de los Consejos Universitarios queden por fuera de la esfera pública de las razones y los argumentos. (6)



(6) Una propuesta sobre esto la hice en mi artículo: “La democracia y la representación política en la universidad”, Revista Debates, N.º 67, Medellín, Universidad de Antioquia, 2014, pp. 52-58.

Referencias bibliográficas

- Böckenförde, E., (2000), *Estudios sobre el Estado de derecho y la democracia*, Madrid, Trotta.
- Brandon, R., (2005), *Hacerlo explícito. Razonamiento, representación y compromiso discursivo*, Barcelona, Herder.
- —, (2002), *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI.
- Forst, R., (1999), “Das Grundlegende Recht auf Rechtfertigung. Zu einer konstruktivistischen Konzeption von Menschenrechten”, en: Wolfgang R. Köhler und Mathias Lutz-Bachmann, *Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik*, Hauke Brunkhorst, Frankfurt am Main, Suhrkamp: 66-105.
- Giusti, M., (2010), “El sentido de las humanidades”, en: Giusti, M. y Patrón, P., *El futuro de las humanidades*, Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú: 37-46.
- Gosepath, S., (1999), “Praktische Rationalität. Eine Problemübersicht”, en: Gosepath, S., (ed.), *Motive, Gründe, Zwecke. Theorien Praktischer Rationalität*, Frankfurt, Fisher Verlag.
- —, (2007), “Responsabilidad por la eliminación de daños morales”, en: Cortés, F. y Giusti, M., (eds.), *Justicia global, derechos humanos y responsabilidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Günther, K., (1999), “Welche Personbegriff braucht die Diskurstheorie des Rechts? Überlegungen zum internen Zusammenhang zwischen deliberativer Person, Staatsbürger und Rechtsperson”, en: Brunkhorst, H., Niesen, P., (eds.), *Das Recht der Republik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Habermas, J., (2006), *Entre naturalismo y religión*, Madrid, Paidós.
- Villacañas, J., (2012), *Los latidos de la polis. Filosofía para ciudadanos*, Madrid, Biblioteca Nueva.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL FUNDAMENTAL EN SUS TRES DIMENSIONES: EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR⁽⁷⁾

En la Constitución Política de 1991, la educación no está contemplada en el capítulo que habla de los derechos fundamentales, pero aparece en el capítulo de los derechos económicos, sociales y culturales, donde es considerada un derecho fundamental de los niños. El artículo 44 dice:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. [...] Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Más adelante, en el artículo 67, se establece que:

[...] la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, para la adecuada formación del

ciudadano. [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. [...] La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Las preguntas que se desprenden de esto son: ¿es la educación un derecho fundamental? Y si lo es, ¿por qué no se incluyó en el capítulo de los derechos fundamentales? Aun reconociendo la educación como un derecho fundamental, esta solo puede garantizarse progresivamente, entonces, ¿cuáles serían los contenidos mínimos exigibles de este derecho? ¿Cómo resolver la tensión entre la educación como un derecho y la educación como servicio público con función social? Estas son algunas de las preguntas que se han planteado en el marco de discusiones sobre el derecho a la educación, con motivo de la presentación por la Ministra de Educación del proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992 en febrero de 2011.

Ahora bien, es importante destacar en relación con la pregunta que hemos formulado que, para el actual gobierno, la educación superior universitaria no es considerada como derecho fundamental. El artículo 1.º del primer proyecto presentado por el gobierno expresa: “La educación es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”. Y el artículo 1.º del proyecto radicado en el Congreso y posteriormente retirado señala: “La educación es un derecho, un bien público basado en el mérito y la vocación, y un servicio público inherente a la finalidad social del Estado”. De forma que, aunque en la segunda versión radicada en el Congreso se acogió la idea de la educación como un derecho, la normativa no

(7) Este artículo fue publicado en la Revista de *Estudios Socio-Jurídicos*, Vol. 14, N.º 2, Bogotá, Universidad del Rosario, 2012, pp. 185-205. Agradezco a la revista la autorización para publicarlo en este volumen.

fue coherente ni sistemática, puesto que no explicó a quiénes acoge este derecho, cómo se garantizan las condiciones de accesibilidad a toda la población y de qué manera el Estado garantiza la financiación de la educación superior para los sujetos de derecho. ¿Por qué ese cambio tan fundamental entre la primera versión y la segunda? ¿Qué quiere decir que el ejecutivo no asuma de forma directa la educación superior como un derecho fundamental?

Antes de analizar las normas constitucionales y legales colombianas sobre el derecho a la educación, es importante ver cómo en la filosofía política contemporánea se considera si la educación es, como uno de los derechos sociales, un derecho fundamental.

4.1 La educación no es un derecho

La primera cuestión que tenemos que plantear es, entonces, si los derechos económicos y sociales son derechos fundamentales. De un lado, el neoliberalismo afirma que los derechos fundamentales son únicamente los derechos liberales civiles y políticos. Uno de sus más eminentes representantes, Robert Nozick, concibe todo el conjunto de derechos subjetivos dentro del espacio normativo de la “libertad negativa” (Nozick, 1988), y en la tradición liberal clásica, inspirada en el primado de la libertad individual y de la propiedad privada, la libertad fue entendida básicamente como “ausencia de constricción” y esfera de no interferencia política. De otro lado, el liberalismo social concibe que los derechos fundamentales son, además de los derechos liberales civiles y políticos, los económicos y sociales.

Nozick rechaza la idea de la libertad positiva, es decir, aquella idea normativa que afirma que el sujeto sea titular no solo de derechos de libertad, sino también de derechos políticos y sociales, de derechos colectivos y del nuevo conjunto de derechos (la igualdad entre

géneros, el medio ambiente, los derechos de los extranjeros y de los inmigrantes) (Nozick, 1988). Según él, la idea normativa definida en el concepto de libertad positiva involucra una serie de asuntos que no tienen que ver con la libertad de las personas ni con su conjunto de derechos. Para Nozick, así como para Hayek y Berlin, la libertad negativa es el único ideal político compatible con una concepción auténtica del pluralismo ético y filosófico (Nozick, 1988).

Nozick quiere comprimir todo el conjunto de derechos individuales en el área de la libertad de no ser limitados ni obstaculizados por otras personas o por el Estado. En un sentido muy similar, Onora O’Neill considera que es obvio que los derechos del hombre a la libertad, la propiedad y la seguridad cuentan como derechos en un sentido normativo debido a que las inferencias sobre las situaciones deónticas de los otros agentes son claras: cada uno tiene la obligación de respetar a los otros (O’Neill, 2005: 428). Pero no se puede decir lo mismo de los “derechos abstractos a bienes y servicios”, vistos ahora como “derechos humanos universales”, tales como el derecho a la alimentación y a la salud. Esto se debe a que no es claro cómo esos supuestos derechos pueden generar obligaciones para todos; el desempeño de aquellos derechos resultaría en la satisfacción para todos de los intereses que los derechos protegen. Pero, sin una base para asignar obligaciones a agentes específicos, no podemos conocer que un derecho ha sido violado. Por esto, debemos considerar los derechos de esta última forma como “meras aspiraciones” y “normativamente inertes” (Beitz, 2009: loc. 2038,).

Pero Nozick y O’Neill desconocen con esta definición tan estrecha de la libertad los problemas de una parte muy importante de los habitantes del planeta, y desconocen también que el lenguaje de los derechos y las reivindicaciones de derechos, contenidas en documentos

de validez nacional e internacional, van mucho más allá de la esfera de la libertad negativa.

La libertad negativa es una noción universal que comprende las libertades civiles y políticas, pero este liberalismo, limitado a asegurar solo un mínimo fijo mediante los derechos y libertades civiles y políticas, deja sin ninguna protección a una parte muy grande de los habitantes del planeta, que requieren que el Estado les asegure y garantice no solamente las libertades individuales, sino también los elementos normativos contenidos en la idea de libertad positiva; es decir, los derechos económicos, sociales, y los derechos colectivos. El punto crucial que no se ha de perder de vista es que ese desconocimiento de los problemas de una parte muy importante de los habitantes del planeta es resultado de proponer una idea tan estrecha de la libertad. La trampa es que la libertad negativa es una noción universal que comprende a las libertades civiles y políticas, pero también, por medio de una necesidad estructural, las libertades positivas subvierten esta noción universal. La concepción de la libertad de Nozick es un argumento ideológico, el de la prioridad de la libertad negativa sobre las otras libertades; prioridad por medio de la cual el aseguramiento de las primeras funciona como la forma misma de la exclusión.

Este liberalismo tan limitado ha sido funcional a las transformaciones de las instituciones del Estado que permitan realizar los imperativos sistémicos impuestos por los poderes financieros y empresariales privados, en esta época de globalización de los mercados y de la economía. Estas transformaciones afectan básicamente las garantías institucionales de los derechos fundamentales, tanto de los derechos civiles y políticos como de los derechos económicos y sociales. Mediante la privatización de derechos sociales, como la

salud o la educación, al permitir la sustitución, total o parcial, del servicio público por seguros privados voluntarios, por préstamos o por becas-préstamos, se termina degradando el derecho social, de derecho fundamental a derecho patrimonial de crédito. Esta degradación tiene consecuencias muy problemáticas para la construcción de una sociedad democrática.

4.2 La educación es un derecho fundamental

Habiendo visto en función de que rechaza el neoliberalismo la idea de incluir en el núcleo de los derechos fundamentales a los derechos económicos y sociales, voy a exponer ahora cómo el paradigma del liberalismo social afirma que los derechos económicos y sociales son parte del núcleo de los derechos fundamentales. Para determinar este núcleo, el liberalismo social establece lo que puede ser denominado “el ámbito de acción del individuo”. Este ámbito o territorio del individuo está conformado no solo por los derechos individuales —que son la libertad individual, la libertad de conciencia, la libertad de opinión, el disfrute de la propiedad, la garantía contra todo acto arbitrario—, sino también por los derechos económicos y sociales. Para el liberalismo social, entonces, toda autoridad política que viole ese espacio de acción de la libertad individual es ilegítima, así como lo es toda autoridad que no actúe positivamente para darles a los derechos sociales las garantías positivas de prestaciones requeridas en materia de subsistencia, previsión, asistencia sanitaria y educación. De este modo, el liberalismo social representa una ampliación del paradigma del Estado liberal de derecho, que comprende, en el pacto constitucional de convivencia, la afirmación de los derechos sociales, y no solo la de los de libertad.

La estructura del Estado constitucional de derecho, cuyo

fundamento es el liberalismo social, se caracteriza por la tutela de las necesidades vitales de las personas a través de su reconocimiento como derechos humanos fundamentales, y por el establecimiento de un sistema de garantías que comprende prohibiciones de lesión (negativas) y obligaciones de prestación (positivas). El liberalismo social se focaliza, entonces, no en promover los más altos estándares de vida, ni en identificar la mejor o más justa forma de sistema económico, sino, más bien, en los más graves problemas y abusos en la esfera económica.

Así, el liberalismo social centra su mirada en el hambre, la malnutrición, las enfermedades, la ignorancia y la exclusión frente a oportunidades productivas. El discurso de los derechos humanos, escribe James Nickel, “no debe intentar dar una completa explicación de los requerimientos de justicia distributiva. Más bien, debe mostrar cuáles son los requerimientos más imperativos de equidad distributiva y de igual ciudadanía y dejarle a los países un espacio considerable para responder por sus propios estándares de equidad social y económica a través de los procesos de decisión democrática” (Nickel, 2007: 45).

En similar sentido, Charles Beitz entiende los derechos sociales como parte de los derechos humanos: “Lo primero y más importante es su amplio alcance normativo. Los derechos humanos son concebidos algunas veces como requerimientos mínimos —condiciones mínimas para cualquier forma de vida en general—, o protecciones contra las más inequívocas formas de abuso del poder” (Beitz, 2009: loc. 2050).

La relación estructural y sistemática entre los derechos de libertad y los sociales la expresa Luigi Ferrajoli así:

Si es verdad que el fin del derecho y la razón social de las instituciones políticas es la tutela de la vida, entonces es la

satisfacción de los mínimos vitales, y no sólo la garantía de la prohibición de matar lo que debe entrar a formar parte de las cláusulas del pacto de convivencia como corolario del derecho a la vida. Naturalmente, privar de la vida de forma voluntaria, como sucede con la pena de muerte y con el homicidio, es algo distinto de no garantizar la supervivencia. Es, precisamente la diferencia que existe entre los derechos individuales negativos, que requieren garantías negativas de no lesión, y los derechos sociales positivos, que requieren garantías positivas de prestaciones —en materia de subsistencia, previsión, asistencia sanitaria, educación—, y, por lo mismo, entre agresión intencional a la vida y omisión de socorro (Ferrajoli, 2011: 380).

Para el liberalismo social, los derechos humanos fundamentales incluyen, entonces, el derecho a la satisfacción de las necesidades vitales, como el alimento, la vivienda, la salud y la educación. Los derechos contenidos en esta lista permiten decir que los derechos sociales, al igual que otros derechos humanos, afectan las condiciones requeridas para poder tener una vida mínimamente buena.

Aquí tenemos una gran división entre los derechos fundamentales: por un lado, los derechos sociales, consistentes en expectativas positivas de prestaciones; por otro, los derechos negativos, consistentes en expectativas negativas de no lesiones. Entre los primeros, están todos los “derechos a” comportamientos o prestaciones de otros: los derechos sociales fundamentales; entre los segundos, además de las inmunidades fundamentales como la libertad personal y el derecho a la vida, todos los “derechos de” actuar sin interferencias o constricciones por parte de otros, como el derecho de propiedad y los distintos derechos de libertad y de autodeterminación.

El derecho a la educación básica está enfocado hacia la alfabetización, los conocimientos básicos de aritmética, la preparación para la participación social, ciudadana y la actividad económica. El derecho a la educación ayuda a orientar a los derechos sociales hacia la acción, la elección, la autoayuda, la mutua ayuda y la participación social, política y económica. La Declaración Universal de los Derechos Humanos enfatiza que la educación básica debe ser tanto libre como obligatoria. Los padres de familia no tienen la libertad de dejar a sus hijos sin educación y analfabetas (Nickel, loc. 1876-1881; 2007).

La ampliación de la razón social del Estado a los derechos sociales se ha convertido para este en una condición de su legitimación, similar a como fue la tutela del derecho a la vida y las libertades fundamentales en los orígenes de la cultura política moderna. “Hacer vivir y no dejar morir es, en suma, tan esencial para la convivencia pacífica como no hacer morir y dejar vivir” (Ferrajoli, 2011: 381).

La enunciación constitucional de estos derechos se remonta a la formación, después de la segunda posguerra, del paradigma de la democracia constitucional mediante la formulación no solo de deberes políticos, sino también de una larga serie de derechos sociales, sancionados como fundamentales, al igual que los derechos de libertad. Así sucedió con la Constitución italiana de 1948, la Ley Fundamental de Bonn de 1949, la Constitución portuguesa de 1976, la Constitución española de 1978, la Constitución brasileña de 1988, la Constitución argentina reformada en 1994 y la Constitución colombiana de 1991, entre otras. En estas se sancionaron los derechos al trabajo, la salud, la educación, la subsistencia y la seguridad social como derechos fundamentales.⁽⁸⁾

(8) Aclarando que en Colombia este reconocimiento se ha dado en virtud del desarrollo jurisprudencial realizado por la Corte Constitucional.

Para el paradigma de la democracia constitucional —fundamentado en el liberalismo social—, se establece, entonces, que los derechos fundamentales son el núcleo del orden constitucional. El fundamento de legitimidad de la Constitución es la igualdad de todos en las libertades fundamentales liberales, civiles y políticas, y en los derechos sociales.

Los mayores problemas relativos a los derechos sociales son los que se producen por su forma lógica de expectativas positivas universales y por las garantías positivas que estas requieren. Los derechos sociales plantean problemas de carácter económico y político; sus garantías tienen un alto costo y requieren una pesada y compleja mediación burocrática. Pero la garantía de los derechos sociales, por económicamente costosa que resulte y por difícil que sea su organización burocrática, lo es bastante menos que su ausencia o violación. Además, no solamente es costosa la garantía de los derechos sociales, también lo es la de los derechos individuales. “Los derechos cuestan dinero. Es imposible protegerlos o exigirlos sin fondos y apoyo públicos. [...] Tanto el derecho al bienestar como la propiedad privada tienen costos públicos. El derecho a la libertad de contratar supone costos no menos que la atención médica, el derecho a la libertad de expresión o a una vivienda decente. Todos los derechos reciben algo del tesoro público” (Holmes, 2011: 33).

Sobre esto, Rodolfo Arango escribió: “El mito de que los derechos liberales no cuestan ha sido develado ya, incluso por reconocidos economistas. Es así como Amartya Sen ha mostrado con lujo de detalles que la reducción del concepto de derechos a la mera titularidad del derecho encubre la dimensión de su ejercicio, y que los derechos liberales, al igual que los derechos sociales, también cuestan” (Arango, 2004: 181). Es esencial considerar también las

consecuencias positivas que se han dado en aquellos países en los que se ha invertido en el aseguramiento de los mínimos vitales, garantizando a todos subsistencia, salud y educación: se ha generado un florecimiento de la democracia, de la economía, y una disminución de las desigualdades y de la pobreza. El derecho a la educación como derecho a la supervivencia es una consecuencia lógica del derecho a la vida.

Para concluir esta parte, afirmamos que las garantías de los derechos a la subsistencia, a la salud y a la educación son las condiciones elementales no solo de los mínimos vitales, sino también del desarrollo económico de una sociedad. Por ello, la garantía de estos derechos, aun siendo costosa, constituye la inversión productiva más importante. “El derecho fundamental al mínimo vital solo es reconocido en casos de urgencia en los que la subsistencia de la persona o de su familia se ve comprometida. La jurisdicción social de la tutela no es una de máximos, donde se garantice la justicia plena, sino una de mínimos, que impide que la persona caiga por debajo del nivel de vida que le permite reconocerse y ser reconocida como una persona digna de igual consideración y respeto por los demás” (Arango, 2004: 59).

4.3 La Constitución y la educación

La Constitución colombiana ofrece una respuesta a las demandas de fondo planteadas por los derechos sociales. El artículo 44 de la Carta Política reconoce como derecho fundamental de los niños la educación, lo cual implica el deber del Estado de promover y velar por la educación y el progreso de la juventud, teniendo en cuenta, además, que estos derechos prevalecen sobre los derechos de los demás. La Corte Constitucional de Colombia mediante varias

sentencias se ha pronunciado frente a la educación como derecho fundamental y, para ello, ha dicho que el criterio para determinar si un derecho es fundamental o no consiste en que se otorga “el calificativo de fundamental en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, económico, cultural y social del hombre. Un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal. Estos derechos fundamentales constituyen las garantías ciudadanas básicas sin las cuales la supervivencia del ser humano no sería posible” (República de Colombia, 2003: Sent. T-227).

El carácter de fundamental del derecho a la educación no solo se refiere a la educación de los niños, sino también a la formación de los adultos, puesto que la educación es inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura.⁽⁹⁾

Por otro lado, el artículo 67 de la Constitución consagra que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función social. También establece que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.⁽¹⁰⁾ En

(9) Véase el artículo 67 de la *Constitución Política de Colombia*. Ver también la Sentencia T-002 de 1992 de la Corte Constitucional: “El hecho de limitar los derechos fundamentales a aquellos que se encuentran en la Constitución Política bajo el título de los derechos fundamentales y excluir cualquier otro que ocupe un lugar distinto, no debe ser considerado como criterio determinante sino auxiliar, pues él desvirtúa el sentido garantizador que a los mecanismos de protección y aplicación de los derechos humanos otorgó el constituyente de 1991. El juez de tutela debe acudir a la interpretación sistemática, finalística o axiológica para desentrañar, del caso particular, si se trata o no de un derecho fundamental, lo que podría denominarse una ‘especial labor de búsqueda’ científica y razonada por parte del juez”.

otras sentencias, la Corte Constitucional ha reconocido el carácter fundamental del derecho a la educación, considerando que esta se constituye como un valor del Estado social de derecho. Adicionalmente, señala que la posible vulneración de este derecho puede ser reclamada por vía de tutela.⁽¹¹⁾

Sobre el rango constitucional fundamental del que goza el derecho a la educación, la Corte ha dicho que es indudable que este pertenece a la categoría de los derechos fundamentales, pues, su núcleo esencial comporta un factor de desarrollo individual y social con cuyo ejercicio se materializa el desarrollo pleno del ser humano en todas sus potencialidades. Esta corporación, también ha estimado que este derecho constituye un medio para que el individuo se integre efectiva y eficazmente a la sociedad; de allí su especial categoría que lo hace parte de los derechos esenciales de las personas en la medida en que el conocimiento es inherente a la naturaleza humana (República de Colombia, 2010: Sent. T-087).

(10) En igual sentido, la Sentencia T-787 de 2006 señaló que el derecho a la educación comprende cuatro dimensiones de contenido prestacional: “(i) la asequibilidad o disponibilidad del servicio, que puede resumirse en la obligación del Estado de crear y financiar suficientes instituciones educativas a disposición de todos aquellos que demandan su ingreso al sistema educativo, abstenerse de impedir a los particulares fundar instituciones educativas e invertir en infraestructura para la prestación del servicio, entre otras; (ii) la accesibilidad, que implica la obligación del Estado de garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad al sistema eludido, la eliminación de todo tipo de discriminación en el mismo, y facilidades para acceder al servicio desde el punto de vista geográfico y económico; (iii) la adaptabilidad, que se refiere a la necesidad de que la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos y que se garantice continuidad en la prestación del servicio, y (iv) la aceptabilidad, la cual hace alusión a la calidad de la educación que debe impartirse.

“Además de su categoría como derecho fundamental plenamente reconocido como tal en el ordenamiento jurídico superior y por la jurisprudencia reiterada de la Corte Constitucional, la educación constituye una función social que genera para el docente, los directivos del centro docente y para los educandos y progenitores, obligaciones que son de la esencia misma del derecho, donde el Estado se encuentra en el deber ineludible e impostergable de garantizarla realmente como uno de los objetivos fundamentales de su actividad y como servicio público de rango constitucional, inherente a la finalidad social del Estado no solamente en lo concerniente al acceso al conocimiento, sino igualmente en cuanto respecta a su prestación de manera permanente y eficiente para todos los habitantes del territorio nacional, tanto en el sector público como en el privado” (Sentencia T-543 de 1997).

Este reconocimiento de la educación como un derecho fundamental en el contexto constitucional colombiano coincide con la génesis y desenvolvimiento del derecho a la educación en el ámbito internacional. Así, podemos ver que la educación es un derecho fundamental de los colombianos consagrado como tal en nuestra Carta Fundamental (arts. 44 y 67), al igual que en instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, principalmente la Carta de las Naciones Unidas, el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), la Convención Americana sobre Derechos Humanos, conocida como el Pacto de San José, y el Protocolo Adicional a la Convención Americana en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como Protocolo de San Salvador. Por otra parte, se convierte en presupuesto fundamental para la efectividad de otros derechos, como la igualdad de oportunidades, la libertad de escoger profesión, la libertad de enseñanza, cátedra e investigación y el libre desarrollo de la personalidad. De lo anterior, se desprende que la prestación del servicio público de la educación constituye un fin primordial en un Estado social de derecho como Colombia.

Sobre el alcance del derecho a la educación como derecho fundamental, la Corte ha sostenido:

(11) “La Corte ha señalado que sólo una vez adoptadas las medidas de orden legislativo y reglamentario, las personas pueden, sin excepción, acudir a la acción de tutela para lograr la efectiva protección de estos derechos fundamentales cuando quiera que éste se encuentre amenazado de vulneración o haya sido conculcado, previo análisis de los requisitos de procedibilidad de este mecanismo constitucional.

La anterior regla tiene una excepción, pues también ha indicado la Corte que ante la renuencia de las instancias políticas y administrativas competentes en adoptar e implementar medidas orientadas a realizar estos derechos fundamentales en la práctica, los jueces pueden hacer efectivo su ejercicio por vía de tutela cuando la omisión de las autoridades públicas termina por desconocer por entero la conexión existente entre la falta de protección de los derechos fundamentales y la posibilidad de llevar una vida digna y de calidad, especialmente de sujetos de especial protección o, en general, de personas puestas en situación evidente de indefensión.

El derecho a la educación goza de una proyección múltiple: es un derecho fundamental (T-002 de 1992);⁽¹²⁾ es un derecho prestacional —como servicio público que requiere desarrollo legal, apropiación de recursos y de la ejecución de procesos programáticos—, y a la vez es un derecho-deber, que según la jurisprudencia, exige el cumplimiento de obligaciones académicas y disciplinarias por parte de los educandos. También se erige como un presupuesto básico para el ejercicio de otros derechos, como la libertad de escoger profesión u oficio, el libre desarrollo de la personalidad⁽¹³⁾ o la igualdad, al favorecer la eficacia del mandato del artículo 13 superior, en el sentido de promover la igualdad de oportunidades.⁽¹⁴⁾

De esto, puede entonces concluirse que el derecho a la educación de los menores y a la formación de los adultos en la secundaria y en el nivel de estudios superiores es, sin duda, un derecho fundamental que implica obligaciones de contenido prestacional a cargo del Estado. Aquí, sin embargo, hay que hacer unas precisiones siguiendo el sentido de lo afirmado en instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos y en las mencionadas sentencias de la Corte Constitucional. El Estado debe asegurar educación primaria gratuita para todos, en tanto que la secundaria debe ser generalizada

(12) Ver, además, las sentencias T-423 de 1996 y T-1336 de 2001. No obstante que la Corte en materia de la determinación de la naturaleza fundamental de los derechos ha oscilado entre diferentes posturas que van desde la idea de que se trata de derechos subjetivos de aplicación inmediata hasta la concepción de que son aquellos de carácter esencial e inalienable para la persona; en su jurisprudencia, ha considerado que el derecho a la educación goza de naturaleza fundamental, porque, como lo explicó en la Providencia T-321 de 2007, existe una íntima relación de ese derecho “con la dignidad humana, en su dimensión de autonomía individual como quiera que su ejercicio comporta la elección de un proyecto de vida, a la vez que permite materializar otros valores, principios y derechos inherentes al ser humano”.

(13) Ver las sentencias T-689 de 2005 y T-780 de 1999.

(14) Cfr. las sentencias T-787 y T-1030 de 2006, así como las sentencias T-396 de 2004 y T-087 de 2010.

y hacerse accesible a todos, mediante la implantación progresiva de la enseñanza gratuita. Y en la educación superior debe promoverse la implementación progresiva de la gratuidad sobre la base de la igualdad y el mérito. El artículo 13.2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales establece que la enseñanza superior debe hacerse accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Finalmente, es importante señalar que, en la medida en que el carácter fundamental del derecho a la educación supone también la formación de los adultos en la enseñanza secundaria y superior, sobre la base de una garantía progresiva de su cumplimiento, entonces, corresponde preguntarse ¿cuáles serían los contenidos mínimos exigibles de este derecho? Sobre este punto, la Corte Constitucional afirmó: “En consonancia con los instrumentos internacionales sobre la materia, este ámbito de protección —un contenido mínimo de acceso y permanencia en el sistema educativo que el Estado debe asegurar a toda la población colombiana— debe ir ampliándose progresivamente, de manera que a futuro exista la posibilidad de que dicha cobertura cubra el nivel de educación superior” (República de Colombia, 2011: Sent. T-306).

Hemos dicho hasta aquí que la educación puede ser encauzada y reglada autónomamente, pero no negada en su núcleo esencial. Pero, ¿puede alguien argumentar pobreza, por ejemplo, para que el Estado le pague una maestría o un doctorado? ¿Puede argumentarse gratuidad para la educación superior, como se estableció constitucionalmente para la educación primaria y secundaria?⁽¹⁵⁾

Precisamente ahí radica un problema que debe tratarse con la debida atención, ahora que el movimiento estudiantil demanda

la gratuidad de la educación superior. Según la doctrina y la jurisprudencia, no puede ampliarse el carácter iusfundamental de un derecho por, digamos, extensión: de la gratuidad en la educación primaria no se deriva la gratuidad de la educación superior. Además, hay que considerar lo que dice el artículo 67 constitucional: “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”.

No sería justo que personas provenientes de familias económicamente acomodadas, que cuentan con el dinero para matricular a sus hijos en universidades privadas, estudiaran en universidades públicas gratuitas. Así la Corte afirmó:

Empero, lo anterior, no supone que la protección del derecho a la educación en la Carta se restrinja a su etapa básica y se desconozca la protección del derecho en niveles de educación superior (pregrado y postgrado). Lo que ocurre, es que dado que la Constitución Política señala como una obligación la prestación de la educación básica por parte del Estado para los menores de edad, en el caso de los mayores, el derecho al acceso a la educación como obligación de la administración, deja de ser fundamental y adquiere un carácter esencialmente prestacional y programático, salvo que se trate de personas con discapacidad (República de Colombia, 1992: Sent. T-002).

(15) Sobre esto, la Corte dijo: “Siendo la educación un derecho constitucional fundamental, el incumplimiento de las condiciones para el ejercicio del derecho, como sería el no responder el estudiante a sus obligaciones académicas y al comportamiento exigido por los reglamentos, puede dar lugar a la sanción establecida en el ordenamiento jurídico para el caso y por el tiempo razonable que allí se prevea, pero no podría implicar su pérdida total, por ser un derecho inherente a la persona. El principio de la autonomía universitaria consagrado en el artículo 69 de la Constitución, debe ser leído en el marco del artículo 2º, por ser la primera una norma orgánica mientras que este último es un principio material que irradia toda la Constitución. La educación puede ser encauzada y reglada autónomamente pero no negada en su núcleo esencial”.

También estableció:

En este sentido, el cobro de derechos académicos resulta incompatible con el principio de gratuidad universal de la educación en el nivel de primaria, comoquiera que se trata de una obligación inequívoca e inmediata del Estado; pero esos cobros pueden ser compatibles con la obligación del Estado de implantar progresivamente la gratuidad en los niveles de enseñanza secundaria y superior, siempre y cuando consulten de manera razonable la capacidad de pago de los individuos o las familias (República de Colombia, 2010: Sent. C-376).

Así, en Colombia, sucede lo mismo que en muchos otros países: hay claridad sobre la obligación de asegurar el acceso gratuito a la educación primaria, pero en relación con la educación secundaria y superior se dan grandes diferencias de opinión acerca de su exigibilidad inmediata.

Según lo dicho hasta aquí, el Estado debe asegurar y garantizar educación primaria y secundaria para todos, y progresivamente garantizar la educación superior gratuita y de calidad a toda persona sin recursos económicos que apruebe los exámenes de ingreso. En este sentido, se puede decir que el Estado tiene unas obligaciones que son exigibles de manera inmediata y otras exigibles de forma progresiva. Esta diferenciación entre las obligaciones que tiene el Estado es conveniente tenerla en cuenta, para conocer con detalle qué se le puede y qué no se le puede exigir al Estado en materia educativa. Si bien a partir de la Constitución y de la práctica jurisprudencial de la Corte Constitucional se considera el derecho a la educación de los menores y a la formación de los adultos en la secundaria y en el nivel de estudios superiores como un derecho fundamental, la nueva propuesta de ley de educación superior debería

desarrollar un planteamiento más razonado y argumentado de este derecho fundamental en relación con la educación superior, clarificar a quiénes corresponde este derecho, fundamentar su otorgamiento en razones de equidad a las personas o familias necesitadas y mostrar de qué manera el Estado garantizará la financiación de la educación superior para los sujetos de derecho.

Finalmente, considero incompatible concebir el derecho fundamental a la educación como un bien público con la teoría de los derechos fundamentales. De hecho, pienso que es inconstitucional concebir un derecho como “bien”, sea público o no, meritorio o no. En la literatura especializada de acción colectiva, el bien meritorio, por definición, descarta de forma absoluta la gratuidad, lo que es realmente muy inconveniente para una sociedad tan desigual, con niveles de pobreza como la nuestra. La doctrina de los bienes meritorios es el vehículo del gobierno para entregar la educación superior a la empresa privada, convencido de que ella debe colaborar en la financiación del sistema, con lo cual lo único que hace es encarecer los costos y disminuir la calidad.

Al inicio de este ensayo, planteé esta pregunta: ¿qué quiere decir que el ejecutivo no asuma de forma directa la educación superior como un derecho fundamental? La respuesta que se puede dar es que este gobierno, por medio del Ministerio de Educación, pretende construir un marco normativo para avanzar en el proceso de la privatización de este derecho social.⁽¹⁶⁾

Una de las características de los procesos de transformación del mundo contemporáneo es la alteración de la relación entre la esfera privada del mercado y la esfera pública del Estado. Como una consecuencia de la globalización de los mercados y de la economía, los poderes financieros y empresariales privados, tal como se manifies-

tan en el mercado global, han terminado erosionando el conjunto de garantías de los derechos fundamentales, tanto de los derechos civiles y políticos, como de los derechos económicos y sociales. En suma, la ley de mercado se ha ido convirtiendo en la norma fundamental que determina la formación de los órdenes institucionales en el plano interno de los Estados nacionales, así como las estructuras jurídicas transnacionales y supranacionales. La consecuencia de la alteración de la relación entre la esfera privada del mercado y la esfera estatal es que ya no es la política la que regula el mercado, sino este el que gobierna a aquella; de lo que se sigue una creciente reducción del ámbito político estatal, como conjunto de funciones de aseguramiento de los derechos fundamentales para todos, en beneficio de la progresiva extensión de la esfera privada del mercado. De este modo, en la mayoría de los países democráticos, mediante la implementación de políticas neoliberales, se ha producido una reducción de los gastos sociales y una progresiva privatización del ámbito estatal en aspectos de educación, salud y seguridad social (Ferrajoli, 2011: 298).

Así también, en nuestro país, como sucede hoy en muchas naciones del mundo, con la implementación de políticas neoliberales, se ha buscado reducir los gastos en educación, salud y seguridad social.

(16) Sobre este punto, véanse mis artículos: “La privatización de la universidad pública significa su desnaturalización”, *La Palabra*, N.o 42, Medellín, Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia, 2011, http://issuu.com/asoprudea/docs/palabra_42; “Democracia y educación”, *Revista Debates*, N.o 59, Medellín, Universidad de Antioquia, mayo-agosto 2011; “¿En qué medida se puede hablar de privatización de la educación superior con el proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992?”, *Federación Nacional de Profesores Universitarios*, 2011, <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/372-ien-que-medida-se-puede-hablar-de-privatizacion-de-la-educacion-superior-con-el-proyecto-de-reforma-de-la-ley-30-de-1992-.html>; “El proyecto de reforma de la educación pública y la política democrática. Cobertura, calidad y financiación”, *Federación Nacional de Profesores Universitarios*, 2011, <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/358-el-proyecto-de-reforma-de-la-educacion-publica-y-la-politica-democratica.html>.

La privatización de la sanidad, comenzando por la sustitución, total o parcial, del servicio público por seguros privados voluntarios, tiene el efecto de degradar el derecho a la salud, de derecho fundamental a derecho patrimonial de crédito; así como la posible privatización de la educación terminaría convirtiendo el derecho social a la educación en un derecho patrimonial de crédito. Los derechos a la salud y a la educación, que, como derechos sociales, son derechos universales, indisponibles e iguales, se convierten, como derechos patrimoniales, en derechos particulares, disponibles y ubicados en la base de la desigualdad jurídica.

El derecho fundamental a la salud y su vínculo con los servicios de sanidad y de prevención de las enfermedades, lo mismo que el derecho fundamental a la educación, están en riesgo de verse comprometidos por las reformas implementadas para ajustar la esfera pública del Estado a los imperativos impuestos por los poderes financieros y empresariales. Aquí encuentra aplicación una idea general planteada anteriormente sobre los cambios institucionales en la esfera de lo público estatal, determinados por el dominio creciente de la ley de mercado. Los imperativos sistémicos y la racionalidad de la esfera del mercado amenazan con convertirse en la norma fundamental que determina la formación del orden institucional relacionado con los temas sociales: educación, salud, trabajo, asistencia social. Esto puede apreciarse en las políticas que se están adelantando: la progresiva privatización de la sanidad y la seguridad social, la privatización y mercantilización de la educación en general y la monopolización de la información.

Como lo dije anteriormente, estos cambios en la naturaleza de los derechos terminan degradando el derecho social de derecho fundamental a derecho patrimonial de crédito. Estos cambios se pueden

entender en el sentido de las “amenazas” de las que habló Henry Shue:

¿Qué son la seguridad y el derecho básico a la subsistencia? Cada uno es esencial para una vida normal saludable. Debido a que la privación de cada uno de ellos puede ser o muy seria, potencialmente incapacitadora, paralizante o fatal, incluso la amenazada privación de cada uno de ellos puede ser un arma poderosa contra cualquiera cuya “seguridad” o “subsistencia” no está de hecho garantizada socialmente. Las personas que no pueden proveerse por sí mismas su propia “seguridad” y “los medios de subsistencia”, y que carecen de garantías sociales para tener estos dos son muy débiles y posiblemente desamparadas contra cualquier individuo o institución que esté en posición de privarlos a ellos de cualquier cosa que ellos valoren por medio de amenazas a su “seguridad” o “subsistencia”. Un propósito fundamental del conocimiento de los derechos básicos es prevenir o eliminar, en la medida de lo posible el grado de vulnerabilidad que deja a las personas a merced de los otros” (Shue, 1996: 30).



Referencias bibliográficas

- Arango, R., (2004), *Derechos, constitucionalismo y democracia*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Beitz, C., *The idea of human rights*, Oxford University Press, Oxford-New York, 2009.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*, documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, en París.
- Ferrajoli, L., (2001), *Principia iuris, teoría del derecho y de la democracia*, tomo 2, Madrid, Trotta.
- Holmes, S., Sunstein, C., (2011), *El costo de los derechos. Por qué la libertad depende de los impuestos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Nickel, J. W., (2007), *Making sense of human rights*, Malden, USA, Blackwell Publishing Ltd.
- Nozick, R., (1988), *Anarquía, Estado y utopía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Nusbaum, M., (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires, Katz.
- O'Neill, O., (2005), "The dark side of human rights", *International Affairs*, (81): 427-439.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, adoptado y abierto a la ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200A (XXI) del 16 de diciembre de 1966. República de Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-002 de 1992.
- _____, Corte Constitucional, Sentencia T-227 de 2003.
- _____, Corte Constitucional, Sentencia C-376 de 2010.
- _____, Corte Constitucional, Sentencia T-087 de 2010.
- _____, Corte Constitucional, Sentencia T-306 de 2011.
- Shue, H., (1996), *Basic rights*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

LA DEMOCRACIA Y EL PROBLEMA DE LA REPRESENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

5.1 La política en la universidad pública

Con el fin de plantear el tema de lo que significa la política en la universidad, quiero decir primero que a la universidad no le corresponde realizar actividades políticas de tipo partidista relacionadas con el problema del poder y que es parte de la preservación de su autonomía el que ella no se convierta en un lugar de lucha por el poder político, ni en un campo de batalla en la lucha por el poder. En segundo lugar, se debe proponer que aunque la institución universitaria está definida esencialmente por las dimensiones académica, científica y humanística, en ella se dan también aspectos públicos y políticos que tienen que ver con los procesos administrativos y de gobierno, los cuales se plantean a partir de la idea de la representación. En este orden de ideas, algunos investigadores han sostenido que el elemento básico de la universidad es el académico y que los elementos político y administrativo no pertenecen a la esencia de la actividad universitaria. Así lo afirma Luis Eduardo Hoyos:

Lo que define a la universidad no es la política, ni los compromisos que en ella se den con la actividad política. Mi punto de vista es que lo que da razón de ser a la universidad, y la define, es el hecho de ser una institución comprometida con el conocimiento y con el desarrollo cultural y científico. Cuando la actividad principal de las universidades es la política y no la

científica y la académica, la primera que se ve amenazada es la autonomía universitaria. [...] El miembro de la comunidad universitaria está en todo su derecho de ser político, pero si no lo es, no contradice con ello su función de universitario. Así mismo, el miembro de la universidad está en todo su derecho de no ser político, porque como miembro de la universidad no ingresa a esta para hacer política, sino para desarrollarse científica y académicamente (Hoyos, 2009: 354).

La tesis que afirma que la actividad principal de las universidades no puede ser la política es cierta. Sin embargo, es problemática cuando dice que la dimensión política es opcional, pues los elementos académico, científico, cultural y político están relacionados en la vida universitaria y cada uno opera en su respectivo contexto y con su racionalidad específica. La dimensión política tiene que ver con los procesos administrativos y de gobierno, con las respuestas que debe dar la comunidad universitaria frente a proyectos del gobierno o de otros actores externos, o frente a amenazas y otras formas de violencia externas o internas contra la universidad. La respuesta a este tipo de situaciones demanda la acción política, es decir, la organización del pleno de la comunidad académica que, en estos casos, actúa políticamente. La dimensión política no tiene que ver con la pretensión de convertir a la universidad en un campo de batalla por el poder, ya que esta dimensión puede tener un lugar en la universidad si respeta los espacios de acción de la academia, la ciencia y si no recurre a la violencia. En la universidad, entonces, debe darse un equilibrio entre sus dimensiones básicas: la académica, la científica, la cultural y la política; equilibrio que requiere constante atención. Un desequilibrio puede causar que la universidad se convierta en un instituto de investigación, en una escuela vocacional especializada,

en un actor económico o en un lugar de lucha por el poder político, en el espacio de lo político entendido como omnipresente. Aunque cada uno de estos componentes tiene su razón de ser, ninguno de ellos puede definir a una universidad. Sin un equilibrio entre estas actividades fundamentales, no puede haber universidad. Hecha esta precisión, voy entonces a exponer otros elementos de lo que debe comprender la dimensión política en la universidad.

5.2 Universidad y violencia

El filósofo Iván Darío Arango ha afirmado en distintos artículos que entre los estudiantes universitarios existen muchos prejuicios frente a la tarea de repensar la democracia, pues se cree que se trata de ideología burguesa. En la universidad pública algunos estudiantes piensan que la democracia y las libertades políticas, la división entre el Estado y la sociedad civil, el equilibrio de los poderes para asegurar los derechos humanos, son conceptos propios de una ideología liberal al servicio del capitalismo. De otro lado, consideran también que la esfera pública está controlada por la clase dominante, razón por la cual menosprecian el debate, la denuncia y la crítica basados en argumentos. En este sentido, se puede afirmar que en las universidades, grupos de estudiantes y algunos movimientos universitarios, consideran que la democracia, el sistema representativo y las libertades políticas son propios de una ideología burguesa y que, por tanto, no tiene sentido luchar por su defensa, ni actuar políticamente.

Los estudiantes más radicales que defienden la lucha violenta por el poder en la universidad, dicen, “la lucha violenta ofrece la posibilidad de subvertir, aunque sea momentáneamente, ese estado de cosas; busca cuestionar y evidenciar la falta de legitimidad,

legalidad y eficacia de los representantes del orden establecido”. [...] Afirman que “la lucha debe seguir con capucha, o sin capucha, en el monte y en las ciudades, hasta que el actual estado de cosas cambie”. Sueñan “con una universidad en llamas, en crisis, en decadencia, a ver si así vislumbramos el acto bello de crear el saber, la ciencia y el conocimiento al margen del poder, partir de la nada, sin manejos institucionales-corporativos, sin falacias apoltronadas en títulos y honores académicos” (*El Tropelero*, nov. 2013).

Ellos consideran que las profundas transformaciones en la sociedad solo son posibles mediante la lucha armada y violenta. Esto último, tanto en la universidad como en el país. Opinan también que es absolutamente necesario superar el régimen capitalista liberal existente mediante la guerra y la resistencia armada. Su lucha expresa una lógica política de absolutos: hay un poder absoluto —el orden capitalista y la democracia liberal como actor político excluyente— que únicamente puede ser enfrentado por otro poder absoluto, la totalidad del pueblo, que surge mediante la violencia. De este modo, solo es posible destruir la hegemonía de la democracia liberal burguesa con un contrapoder, con el pueblo en armas. En la universidad afirman:

sólo es posible destruir la hegemonía de la universidad institucionalizada en títulos, reglamentos y honores académicos con una “universidad en llamas, en crisis, en decadencia”, que cree a partir de la nada el saber, la ciencia y el conocimiento (*El Tropelero*, nov. 2013).

Este argumento es circular. La ontología de lo social presupuesta en el análisis de los grupos radicales estudiantiles encierra en su seno una negatividad excluyente que conduce necesariamente al antagonismo y así, a una política que pretende establecerse a partir de

la destrucción del enemigo. La debilidad de este argumento descansa en su circularidad. Presupone en la base lo que quiere demostrar y entonces no demuestra nada y, en su desesperación, propone la destrucción.

Esta crítica a la ideología liberal, al sistema representativo y al capitalismo ha sido planteada en las universidades por los grupos más radicales de extrema izquierda, por otros grupos políticos universitarios y a nivel nacional por la extrema izquierda armada y revolucionaria. Pero también encontramos en la universidad y en la sociedad otro tipo de crítica al orden político y económico imperante. Los nuevos movimientos sociales como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mane), la Minga Indígena, los movimientos campesinos, los mineros informales, plantean como alternativa al sistema político dominante en el país una concepción de democracia popular basada en los movimientos sociales.

5.3 El poder democrático en la universidad

La radicalización de la democracia que estos nuevos movimientos sociales proponen se basa en cuatro asuntos: las promesas frustradas de los procesos de crecimiento de la economía a raíz de la inserción del país en la economía global neoliberal, las experiencias de injusticia y desigualdad que viven millones de personas pobres, la muy limitada participación política de algunos sectores sociales en las instituciones de la democracia representativa y la ineffectividad de estos mecanismos para hacer valer sus intereses. Estos asuntos constituyen realidades políticas indiscutibles y por esto se puede afirmar que en Colombia se da tanto un déficit de justicia social, como un déficit democrático, manifestados en el hecho de que la gente siente que ya no queda ninguna posibilidad real para mejorar

materialmente sus condiciones de vida y para lo que podría ser una participación significativa en decisiones importantes.

Los nuevos movimientos políticos defienden la idea, propuesta por los teóricos de la democracia popular, según la cual los movimientos sociales son mucho más representativos de los intereses del pueblo que los partidos políticos. A partir de esto justifican la tesis que afirma que el poder popular no debe legitimarse a través del sistema representativo propio de la política liberal, sino que debe ser el pueblo organizado en movimientos sociales el que proponga los nuevos cambios institucionales que se requieren en la educación, la salud, la minería, la agricultura, la ganadería, etc.

El concepto de poder popular que está siendo utilizado en las nuevas luchas políticas de los distintos movimientos sociales en Colombia es similar al que ha sido desarrollado en las nuevas democracias de América Latina. En Colombia, en algunas universidades públicas se apela bajo este tenor a la idea de un poder constituyente o de un cogobierno universitario, como idea para proponer otro tipo de gobierno en la universidad. Considero que este planteamiento es muy problemático para la universidad; a continuación, voy a analizarlo críticamente.

La propuesta política de un poder constituyente universitario orientado a la transformación de la forma de gobierno que rige a las universidades públicas, a partir de la ley 30 de 1992, se basa en un diagnóstico negativo sobre las posibilidades de la democracia y la participación del estudiantado y el profesorado en el gobierno de las universidades públicas.

En este diagnóstico se afirma que en la universidad se limita el ejercicio pleno de la democracia y la participación, no se garantiza a todos el bienestar institucional, no hay transparencia en los

procesos administrativos, las estructuras actuales de gobierno están viciadas por el clientelismo y por prácticas reeleccionistas que llevan a perpetuar en el poder a unas élites administrativas, no académicas, que actúan contra el espíritu de la Constitución del 91, y que mantienen y reproducen, además, la idea de universidad impuesta por la ideología neoliberal.

De este diagnóstico deriva como alternativa al orden universitario vigente la propuesta de una constituyente universitaria que se fundamenta en la idea del poder constituyente, a partir del cual se exploren otras formas de gobierno universitario como la asamblea universitaria constituyente para realizar la elección popular de las propias directivas y el cogobierno.

El diagnóstico contiene una tesis falsa y una verdadera: la verdadera se refiere a limitaciones para el ejercicio pleno de la democracia y la participación en la universidad. Esto es cierto no solamente en la universidad, sino también en el país en general; por esto, la democracia debe profundizarse, ampliarse, radicalizarse. La tesis falsa del diagnóstico consiste en suponer que el ejercicio pleno de la democracia y la participación en la universidad se da mediante la convocatoria de una asamblea constituyente universitaria.

Proponer como mecanismo alternativo al sistema representativo que el movimiento estudiantil y profesoral universitario, como poderes constituyentes, puedan darle sus propias normas y estatutos a la universidad, puedan transformar la forma de gobierno universitario que rige a las universidades públicas, o puedan elegir directamente a las directivas universitarias, es proponer que los poderes públicos sean ejercidos por el movimiento universitario de la manera como este decida; es afirmar que el poder de la asamblea universitaria es ilimitado. Y este poder no puede ser ilimitado; en

cambio, debe estar circunscrito a los límites que establece la ley, los intereses y los derechos de los individuos pertenecientes a los otros estamentos.

Los intereses de un sector deben concertarse con los de otros sectores y deben atender a los intereses de la universidad y de la sociedad, y a las posibilidades del Estado. La idea de que el poder de la asamblea universitaria es prioritario deriva en el supuesto de que esta asamblea es el órgano colegiado supremo de la universidad, bajo el cual quedan situados los demás órganos colegiados. Estos grupos promueven y ofrecen legitimación para un concepto de la democracia según el cual su esencia reside en el ejercicio autónomo y directo del dominio por parte de la comunidad universitaria, y no en la constitución de órganos de dirección de esta comunidad que actúan para ella. Se trata de una forma de democracia directa y de la negación de la democracia representativa.

Debo decir entonces, contra quienes sostienen esta tesis, que no es suficiente con que se convoque el poder constituyente universitario; si no hay límites sustanciales o jurídicos a las decisiones de una asamblea universitaria, ella puede, democráticamente, suprimir por mayoría el orden vigente en las universidades en el cual los componentes básicos, además de la política, son la docencia, la ciencia y la cultura. Aseverar la omnipotencia de la asamblea universitaria es una manera muy problemática de entender la política en la universidad. Es afirmar que en la lucha por el poder en la universidad los actores políticos universitarios pueden servirse de la universidad para dar curso a su contienda desconociendo las dimensiones académica, científica y humanística.

En este punto, es importante precisar un concepto central del derecho constitucional para no mezclar un cambio legislativo con otras

reformas. Una situación constituyente es una situación original, que no es producida por actos jurídicos y, por tanto, carece de normas superiores a ella; es la expresión de un poder constituyente, que en la democracia, es el pueblo. El poder constituyente es atribuido a los sujetos naturales que conforman el pueblo como titular de la soberanía. Estos sujetos no pueden ser los estudiantes ni los profesores, sino solamente los ciudadanos de una comunidad política, cuando se agrupan en un momento fundacional. Ni la universidad ni ninguna institución del Estado pueden ser objeto de fundación por vía de una acción colectiva análoga a la de una asamblea constituyente en relación con la fundación del Estado. Si esto fuera posible, se disgregaría el Estado. Cuando un pueblo como poder constituyente crea una Constitución, emergen de esta, mediante la acción del poder legislativo, las instituciones del Estado, entre ellas las universidades, que hacen parte de los poderes constituidos. Por esto, en la universidad acciones como la determinación de los estatutos, la definición del régimen interno, la elección de sus directivos y administradores no pueden ser concebidas como acciones del constituyente primario. Son acciones de los poderes constituidos que se regulan a partir de la Constitución mediante leyes creadas por el legislativo. Por esto hablar de reformas fundacionales en este nivel institucional es totalmente inapropiado.

La confusión de quienes argumentan por un cambio en la democracia de la universidad apelando al concepto de poder constituyente radica en la extrapolación de un concepto polémico de la esfera de la política para dar cuenta de cómo debe ser la política en la esfera de acción universitaria. Esta extrapolación conduce a una distorsión del campo político universitario, al convertirlo en omnipotente. Afirmar la omnipotencia de la asamblea universitaria es aseverar la

omnipresencia de lo político en todas las esferas de la vida humana. Pero hay esferas de la vida humana —y en la universidad hay esferas de la acción social como la docencia, la ciencia, la investigación y la cultura— que no son políticas y que no tienen que ver con la política. El resultado podría resumirse en que la democracia como concepto propio de la política, no puede ser entendido en el sentido de la democracia directa. “Si la democracia, como forma de Estado, representa una forma de dominio político y un modo de organizar el dominio, entonces bajo cualquier circunstancia tiene que constituirse una unidad de decisión y de acción, y tiene que surgir un sistema para lograr una unificación relativa de la voluntad. Para ello resulta necesaria, e incluso ineludible, la existencia de órganos de dirección que actúen por sí mismos y que, en esa medida, habrán de tener un carácter representativo” (Böckenförde, 2000: 142).

5.4 El gobierno en la universidad y la representación

En la reforma que se debe proponer del gobierno en la universidad pública se tiene que introducir la idea de la profundización de la democracia en consonancia con las transformaciones políticas y sociales que se están dando en el país, en el sentido de un cambio en las estructuras de poder político. Es necesario, por esta razón, siguiendo el sentido político de la Constitución de 1991, generar un acercamiento entre el tipo de representación que establece el orden normativo vigente y una nueva visión de la democracia, que, de acuerdo con el artículo 22 constitucional, apunta a una sociedad igualitaria, pluralista e incluyente.

Según el artículo 69 de la Constitución, las universidades en ejercicio de su autonomía tienen libertad para determinar cuáles habrán de ser sus estatutos, definir su régimen interno y estatuir los

mecanismos referentes a la elección, designación y periodos de sus directivos y administradores. La idea básica contenida en este artículo dice: ejercicio autónomo de los procesos administrativos y de gobierno de la universidad por parte de profesores y estudiantes. Para especificar el sentido de la participación en los organismos de decisión en la universidad es necesario orientarse por tres ideas básicas: la designación de las autoridades administrativas y la consulta, representación y representación universitaria.

5.5 ¿La designación del rector por el Consejo Superior y la consulta a los estamentos tienen el mismo valor como mecanismos democráticos?

Primero hay que decir que “la administración de la universidad debe depender exclusivamente de funcionarios de carrera que se deben someter de tiempo en tiempo a evaluaciones sobre su gestión” (Hoyos, 2009: 369). Según el artículo 69 de la Constitución y la Ley 30 de 1992, los cargos de dirección del gobierno universitario, en particular el de rector, deben ser otorgados a profesores por órganos colegiados mediante designación por méritos académicos, científicos e investigativos. Estos cargos no deben depender de procesos de decisión mayoritaria, sino de procesos representativos en el Superior y deliberativos en la consulta a profesores, estudiantes y trabajadores. El rector debe ser designado por el Consejo Superior a partir de principios de excelencia académica e investigativa, que debe demostrar acreditando su trayectoria en estos campos. En este sentido, la Ley 30 de 1992 estableció que el mecanismo de selección de los miembros de la dirección académica y administrativa de la universidad no se hace mediante la consulta directa a estudiantes, profesores y trabajadores.

Según la Ley 30 y otras normas estatutarias, el mecanismo de la

consulta a profesores, estudiantes y trabajadores que se hace previamente a la designación de los directivos no debe ser entendido como una elección directa, sino como un instrumento que puede servir a los consejeros en el proceso de valoración de los candidatos. De un lado, la consulta no puede ser concebida como un mecanismo vinculante porque entonces ella le quitaría al Consejo Superior una de sus funciones básicas: deliberar como representantes para tomar la decisión que les compete de acuerdo con el Estatuto General. Esta diferenciación de funciones que tienen el Superior y los estamentos, es importante en la construcción del modelo representativo en las universidades públicas, y si a cada una de estas instancias se le diera el peso que le corresponde, —al Superior la representación y a los estamentos la deliberación—, la política en la universidad brillaría con luz propia.

Por otro lado, el mecanismo de la consulta no debe ser considerado un asunto secundario y trivial, como ha sucedido repetidas veces en procesos de designación del rector y de decanos en varias universidades del país en los veinte años más recientes. Verlo como algo subsidiario es reflejo del menosprecio por la democracia y la deliberación que han manifestado miembros de consejos superiores de algunas universidades del país en la forma como toman decisiones importantes a espaldas de la comunidad académica. La configuración de un poder político en los consejos superiores de algunas de las más importantes universidades públicas del país, que se ubica por encima de la comunidad académica y desconoce el poder deliberativo de los profesores y estudiantes, ha terminado produciendo la experiencia de que la política y la democracia son inútiles. La consecuencia de esto ha sido que las burocracias universitarias han cooptado lo político; la política en su dimensión deliberativa, con-

flictiva, ha sido reemplazada por una política de consensos, completamente despolitizada, por lo que la denominan gobernanza. Como efecto de la hegemonía de esta forma de política, la mayor parte de las decisiones cruciales sobre los asuntos básicos de la vida universitaria ha sido eliminada del terreno político o de la discusión pública universitaria. Este fenómeno es denominado en la filosofía política el vaciamiento de las instancias representativas.

Frente al vaciamiento de las instancias representativas y al consiguiente malestar democrático que hoy se da en la universidad pública, y muy especialmente en la Universidad de Antioquia —la democracia no funciona—, la alternativa que queda es incrementar la capacidad deliberativa de los profesores y estudiantes, y fortalecer las instituciones para que el poder democrático que radica en nosotros los ciudadanos no quede infelizmente sitiado por personas y grupos sin vínculos con la ciencia, la razón, las humanidades, es decir, sin vínculos con la universidad.

La tendencia dominante en el país, con mucho peso en la Universidad de Antioquia, es que la política educativa es diseñada cada vez más por empresarios. Esto sucede porque en las nuevas concepciones de universidad, como en la de la universidad de investigación, se invita a los empresarios a marcar las directrices de la investigación y la docencia. Ahí hay un problema que los científicos no perciben. Considero que se puede invitar a los empresarios para que ayuden a hacer mejores negocios a ciertos grupos de investigación y facultades, pero no para que determinen el sentido de la investigación y la docencia.

Incrementar la capacidad deliberativa de profesores y estudiantes significa que en la universidad ningún organismo de decisión debe quedar por fuera de la esfera pública de las razones y

los argumentos. Fortalecer las instituciones quiere decir: a) regular el proceso interno del Consejo Superior para que sea deliberativo, representativo y no determinado por intereses de facciones; b) establecer mecanismos de transparencia y rendición de cuentas para que se mejore el control político de la gestión que cumplen los representantes y, de esta manera, ligar más a los representantes con los representados; c) ponerle límites a la participación del personal administrativo y de aquellos funcionarios que nombra directamente el rector en las consultas. Estos funcionarios no deben intervenir bajo ninguna forma en este proceso.

Asistimos a un momento crítico para la Universidad de Antioquia porque se ha ido desvaneciendo la política democrática como un espacio privilegiado para la elaboración de razones ante los ojos del público. Estamos a pocos meses de que se dé el proceso de designación del nuevo rector y en la Universidad no hay programas, debates, discusión pública en los medios ni opiniones en los periódicos sobre el futuro de la Universidad. La opinión pública está paralizada. Los profesores tenemos una responsabilidad política en este momento importante en la vida de la universidad, y esta responsabilidad política nos demanda acción y participación en el proceso.

Cuando se habla del vaciamiento de las instancias representativas y del malestar democrático, se quiere significar que en la forma de representación dominante en la universidad, la mayoría de nuestros representantes se han separado de nosotros como sus representados, se han separado de lo público. Contra esto, y en estos meses que quedan para la discusión y el debate sobre el futuro de la Universidad, es necesario repolitizar la representación democrática en la institución haciendo valer la deliberación democrática, de tal

manera que la representación pueda entenderse como un proceso cuyos referentes centrales no sean exclusivamente la votación y la conformación de los consejos, sino que consista en el intercambio discursivo entre los universitarios, mediante el ir y venir de las razones y los argumentos, de los planes y los programas. Esto permitirá mostrar a la opinión pública la importancia, el peso y la pertinencia de las cuestiones sometidas a debate.

Así entendida, la calidad del proceso representativo en los dos sentidos, deliberación de los representantes en el Superior y deliberación en la consulta, depende de que en el proceso político intervinieran instancias e instituciones fiables que atiendan a las razones de todos y sean sensibles a las opiniones e intereses de todos. De este modo, el mecanismo de la consulta a profesores, estudiantes y trabajadores dejaría de ser algo sin peso específico para convertirse en el otro elemento de la política democrática. Aclaro que no estoy afirmando el carácter vinculante de la consulta que haría desaparecer al Consejo Superior; sino proponiendo que se respete el sentido que la Constitución del 91 le dio a la relación de la representación formal de los consejeros con los procesos deliberativos de profesores y estudiantes.

La desconfianza de Rousseau frente a la representación es muy conocida: su tesis central es que la soberanía es expresión de la voluntad popular, radica en el pueblo, y no puede realizarse a través de la mediación política de ningún representante. Él desconfiaba de la representación y de los representantes. Y con razón. La misma desconfianza del ginebrino es la que los ciudadanos tenemos hoy frente a nuestros representantes. Para que la política democrática no quede confinada en el último rincón de la historia hay que repolitizar la representación democrática en la universidad.

5.6 Representación

La participación en los diferentes órganos colegiados de la universidad debe regirse por la representación profesoral y estudiantil. Con esto entra en juego lo que significa propiamente hacer política en la universidad. Pero primero debemos explicar el concepto de representación.

Para los defensores de la democracia directa, como Rousseau, el mecanismo de la representación produce como resultado que el ciudadano no esté bajo la jurisdicción de las leyes que él mismo se da, sino más bien de las leyes que él contribuye a crear mediante la elección de los representantes, esto es, de quienes legislan en su lugar. Su tesis central es que la soberanía es expresión de la voluntad popular, radica en el pueblo y no puede realizarse a través de la mediación política de ningún representante, y su argumento se dirige contra el concepto de representación utilizado por Hobbes para justificar el poder absoluto del soberano. Hobbes conforma, mediante su teoría de la representación, una voluntad soberana a partir de la unificación de una multitud de hombres, la cual es el fundamento de la autoridad política. Por su parte, Sieyès sigue las tesis básicas de Rousseau, pero se aparta de la más importante, que es utilizar la representación como forma de determinar la voluntad soberana del pueblo. Él retoma la idea del cuerpo político soberano de Rousseau, pero en un contexto donde se habla de “voluntad general representativa”, o sea en un contexto atravesado por la necesidad de la representación, no solo en el nivel del poder constituido, sino también en el nivel más alto del poder constituyente, desde el momento en que, para expresarse, el pueblo necesitaría siempre un núcleo de personas, más precisamente la Asamblea Constituyente (Duso, 2004: 154). En este sentido, puede afirmarse que “la demo-

cracia del Estado moderno es una democracia mediata, parlamentaria, en la cual la voluntad colectiva que prevalece es la determinada por la mayoría de aquellos que han sido elegidos por la mayoría de los ciudadanos. Así, los derechos políticos —en los que consiste la libertad— se reducen en síntesis a un mero derecho de sufragio” (Kelsen, 1920: 47).

Representar significa actuar en interés de los representados, de una manera que responde a ellos, pero el representante debe actuar con independencia; su acción debe comprender discreción y juicio. El representante debe ser concebido como capaz de acción independiente y juicio ponderado, y no solamente como un simple encargado. Cuando las personas son representadas, su pretensión de tener algo que decir a favor de sus propios intereses debe ser atendida por el representante por medio de mecanismos institucionales de participación (Pitkin, 1972: 212). La representación designa el nexo de legitimación y de imputación entre la acción de los órganos de representación y el pueblo: los órganos de representación actúan de forma representativa en nombre del pueblo. En este sentido son representantes del pueblo, y el poder del Estado así organizado es un poder democrático representativo.

Las cuestiones políticas son siempre una combinación de negociación y compromiso en las que hay obligaciones conflictivas e irresolubles. Este es precisamente el tipo de contexto en el cual la representación como actividad política es relevante. En el sistema representativo no existe una necesidad permanente de responder a los intereses de los representados, pero debe haber una disposición abierta de estar dispuesto a responder a ellos. El sistema representativo es aquel que responde a los intereses y deseos de los representados cuando estos existen, por esto debe haber acuerdos

institucionales para reaccionar ante esos deseos o intereses. “Necesitamos la representación precisamente donde no estamos satisfechos con dejarle las cuestiones a los expertos, donde los intereses están en juego, esto es donde las decisiones son no solamente decisiones arbitrarias” (Pitkin, 1967: 212).

Conforme a esto, la representación consiste en que, y está dada cuando, la acción de los órganos de representación se organiza de manera que los ciudadanos en su conjunto pueden reconocerse en ella. Esto corresponde a la representación formal. Junto a la competencia de los representantes para imponer obligaciones externas, aparece así la capacidad de generar aceptación y una disposición al seguimiento, y eso corresponde a la representación material. “En este sentido, también en la democracia y a través de la representación (formal) se constituye un dominio, pero la representación (material) sirve para limitar y vincular ese dominio a los contenidos de la voluntad del pueblo” (Böckenförde, 2000: 146). Mientras más grande es la colectividad política, menos capaz se muestra el pueblo, como tal, de desenvolver la actividad creadora de la formación directa de la voluntad política, y más obligado se ve a limitarse a crear y controlar el verdadero mecanismo que forma la voluntad política: la representación. Toda democracia se encuentra abocada a este proceso de mediación a través de la representación, ya que no es realizable como democracia directa.

La concepción de democracia moderna reivindica el valor de la autonomía política hasta su máxima extensión posible. Sin embargo, como ha sido ampliamente reconocido, la autodeterminación extrema es incompatible con el ordenamiento social: si nos gobernáramos como cada uno quisiera, el destino del grupo social sería la anarquía. Por ello la concepción moderna de la democracia acepta

que la libertad política se limite mediante la regla de mayoría y el principio de representación.

5.7 Representación universitaria

En algunas universidades públicas existen serias deficiencias de representación y participación en los consejos universitarios, especialmente en el Superior y el Académico. Durante varios años, algunos académicos han criticado con vehemencia esta situación, y han señalado que algunas estructuras del gobierno universitario están viciadas por el clientelismo y por prácticas reeleccionistas que llevan a perpetuar en el poder a unas élites administrativas y no académicas. “A este respecto, la fijación de períodos largos de administración y la reelección de los órganos administrativos son patologías de la democracia universitaria que atentan contra el carácter público de la universidad” (Claustro Derecho, 2013: 121). Un rector reelegido por más de dos periodos puede llegar a producir un evidente desequilibrio institucional, al impedir la renovación de los dirigentes académicos, al frenar el cambio de equipos y de programas de gobierno universitario y al desnaturalizar el principio de la igualdad en el proceso de elección rectoral.

Con el fin de superar estas serias amenazas para la democracia universitaria, propondré algunos cambios en el sistema representativo de los consejos universitarios, para ampliar la participación en estos organismos y construir procedimientos para establecer una relación democrática y deliberativa de los representantes con sus representados: democrática incluye la toma colectiva de decisiones con la participación de quienes han de ser afectados por la decisión o por sus representantes, y la parte deliberativa se refiere “a la toma de decisiones por medio de argumentos por y para los participantes

que están comprometidos con los valores de la racionalidad e imparcialidad” (Elster, 2002: 25).

A modo de ejemplo, voy a proponer un nuevo modelo de participación de los estamentos universitarios en los Consejos Superior y Académico.⁽¹⁷⁾ La ley 30 de 1992 en su artículo 64 establece que:

El Consejo Superior Universitario es el máximo órgano de dirección y gobierno de la universidad y estará integrado por:

- El Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien lo presidirá en el caso de las instituciones de orden nacional.
- El Gobernador, quien preside en las universidades departamentales.
- Un miembro designado por el Presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario.
- Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex-rector universitario.
- El Rector de la institución con voz y sin voto.

Aquí es necesario, primero, aclarar: a) los tres miembros del gobierno tienen una designación colegiada; b) los representantes del sector productivo, los exrectores, el representante del Consejo Académico y los egresados son elegidos por sus respectivos grupos; c) los representantes de los profesores y estudiantes se eligen por votación universal, directa y secreta. Estas diferencias se deben tener en cuenta para no confundir las exigencias que se pueden plantear con la intención de hacer más democrática la representación de cada grupo y la participación democrática de las mayorías en la elección de los representantes de los profesores y estudiantes.

El Estado tiene una participación muy influyente en el Consejo

(17) Me refiero a las universidades públicas en general, haciendo la salvedad de que a algunas no les corresponden las críticas que aquí planteo.

Superior —cuenta con tres miembros—, la cual se fundamenta en la tesis de que el Estado es el que da los recursos financieros que hacen viable el funcionamiento de las universidades y traza las políticas generales para estas instituciones a nivel nacional y departamental. El representante del sector productivo es elegido por el Presidente del Consejo Superior, el Gobernador, en las universidades departamentales de candidatos presentados por los gremios empresariales, para un periodo de dos años. El representante de los exrectores debe ser elegido por los exrectores de la respectiva universidad para un periodo de dos años. La designación del representante del Consejo Académico se hace entre sus miembros y obedece, por costumbre, a una rotación de los decanos de las diferentes áreas. El representante de los egresados se designa por las asociaciones de egresados en los Consejos de Facultad. El representante de los profesores es elegido por los profesores de dedicación exclusiva, de tiempo completo y de medio tiempo en votación universal, directa y secreta, para un periodo de dos años. Finalmente, el de los estudiantes es elegido por estos en votación universal, directa y secreta, para un periodo de dos años.

Después de esta breve descripción de la corporación, expondré cómo podría ser reformada. Sobre la representación gubernamental se puede afirmar que aunque se reconozca que las instituciones estatales deben tener representantes en el Consejo Superior por aportar la parte más importante de los recursos y por representar las políticas del gobierno, también se puede pensar que ese sector está sobrerrepresentado y, por ello, demandar que debería tener solo dos delegados. El representante del sector productivo, al ser designado por el Gobernador, fortalece al sector gubernamental en el Consejo Superior, y esto hace que su designación no sea democrática. “Él

no tiene responsabilidades políticas, no es controlado por ningún grupo o colectivo, no tiene que presentar informes de su gestión a nadie, es absolutamente carente de controles por parte de sus representados, y no tiene ninguna relación con sus supuestos representados” (Amaya, 2011: 12). Para mejorar esta representación, se puede proponer un cambio a partir, primero, de reemplazar el concepto Universidad-Empresa-Estado, por el de Universidad-Sociedad-Estado. Esto permitiría, segundo, que además del empresariado, participaran otros sectores sociales como parte de esta representación. Y de este modo, tercero, se podría establecer una forma de control al representante mediante el establecimiento de mecanismos para presentar informes de gestión a sus representados y para llevar su mandato al órgano superior.

En la elección del representante de los exrectores universitarios hay también un déficit democrático, pues no está establecido hasta cuantos periodos puede actuar cada exrector como representante. “Por lo demás, debería exigirse que el ex rector esté desvinculado de la Universidad y para ser nuevamente miembro del Consejo Superior que lleve por fuera de la Institución y de la Corporación al menos un tiempo no menor a cinco años” (Amaya, 2011: 13). Por estas razones debería democratizarse este proceso. La designación del representante del Consejo Académico tiene también déficits democráticos puesto que el rector y su equipo rectoral, por tener una participación tan influyente en el Consejo Académico, pueden influir en el nombramiento de este representante, afectando su independencia. Por su parte, en la elección del representante de los egresados no está claramente establecida la relación entre representantes y representados. La Resolución Rectoral 12431 de 1999 de la Universidad de Antioquia establece que son electores los representantes

de los egresados ante los Consejos de Facultad, para un periodo de dos años, y los representantes de los egresados de Escuelas e Institutos no tienen la posibilidad de nombrar el representante al Consejo Superior. “Resulta extraño (y antidemocrático) que se excluya a los egresados de Escuelas o Institutos de la posibilidad de ser miembros del Consejo Superior, y más aún, que se excluya de la votación por ese representante de los egresados al Consejo Superior a los representantes de los egresados en los Consejos de las Escuelas y los Institutos” (Amaya, 2011: 17).

Ahora, la representación profesoral debe ampliarse con un representante de los investigadores, uno de las escuelas e institutos no vinculados a facultades y uno de los profesores ocasionales y de cátedra. Se debe introducir en esta elección un voto ponderado en el que se definan porcentajes diferenciados para los dos tipos de profesores, de manera que el hecho de que los profesores de cátedra sean mayoría, no genere su dominio en el proceso de elección. Los profesores investigadores son hoy en la universidad uno de los grupos más destacados y es importante que participen en el Consejo Superior para expresar sus puntos de vista y presentar directamente sus reclamaciones. Los profesores ocasionales y de cátedra comparten problemáticas comunes que merecen ser presentadas en el Superior de manera directa. Y los estudiantes deben tener dos representantes: uno del pregrado y otro del posgrado. Adicionalmente, los funcionarios no académicos deben tener también un representante, pues ellos son un grupo numeroso de personas muy significativas para el desarrollo de la universidad y merecen tener un lugar en el Consejo Superior para que puedan llevar sus inquietudes y problemas de forma directa.

El artículo 30 del Estatuto General de la Universidad de Antioquia

define de forma muy débil las responsabilidades de los miembros de este Consejo: “Así se llamen representantes o delegados, están en la obligación de actuar y decidir en beneficio de la Universidad de Antioquia y en función exclusiva del bienestar y del progreso de la misma”. Las ideas fundamentales de la representación no están establecidas en el Estatuto, ni están planteados los instrumentos por medio de los cuales pueda darse una comunicación clara y transparente entre representantes y representados, como tampoco está regulada la relación entre representantes y representados, ni hay mecanismos de rendición de cuentas sobre la gestión de cada uno de los representantes ante los representados.

Recordemos que representar significa actuar en interés de los representados de una manera que responde a ellos. En este análisis he partido de la idea según la cual el sistema representativo debe responder a los intereses y las pretensiones de los representados; idea que tiene como corolario que para realizar esto debe haber mecanismos institucionales para que el representante reaccione ante estos, dé cuenta de su gestión y lleve la voz de sus representados en el momento de la toma de las decisiones en los organismos colegiados.

Después de estas consideraciones, me permito presentar las siguientes ideas:

1. Propuesta de modificación del Estatuto General de las universidades públicas para corregir las deficiencias democráticas en la relación de los representantes con los representados de los Consejos Superior y Académico en el sentido señalado anteriormente con el fin de: a) regular las responsabilidades de los diferentes representantes (los designados y los elegidos); b) definir los mecanismos para la rendición de cuentas, la gestión transparente de los recursos públicos, la gestión de las políticas educativas, y c) establecer los

mecanismos democráticos para que se concrete la voluntad de los representados en la designación de directivos.

2. Propuesta de reforma de la ley 30 de 1992 sobre el gobierno universitario. A partir de lo expuesto, pongo en consideración una serie de ideas sobre el gobierno universitario para la elaboración de una nueva ley de educación superior:

a) La composición del Consejo Superior debe incluir los siguientes integrantes: un miembro designado por el Presidente de la República, el Gobernador que actúa como presidente del Superior en las universidades departamentales (debe haber solo dos delegados del gobierno), un representante del Consejo Académico, un representante de los directores de institutos y escuelas no vinculados a facultades, uno de los profesores, uno de los investigadores, uno de los profesores ocasionales y de cátedra, uno de los egresados, uno de los estudiantes de pregrado, uno de los estudiantes de posgrado, uno del sector social o del sector productivo, uno de los exrectores universitarios y uno de los funcionarios no académicos, además del rector, que tiene voz pero no tiene voto.

b) La composición del Consejo Académico debe incluir los siguientes integrantes: El rector, quien lo presidirá; los vicerrectores, los decanos de las facultades, un representante de los profesores, uno de los investigadores, uno de los profesores ocasionales y de cátedra (se debe introducir en esta elección un voto ponderado en el que se definan porcentajes diferenciados para los dos tipos de profesores, de manera que el hecho de que los profesores de cátedra sean mayoría, no genere su dominio en el proceso de elección), uno de los estudiantes de pregrado y uno de los estudiantes de posgrado. Asistirán, con voz pero sin voto, los directores de los organismos que cada universidad tenga para el desarrollo de sus programas institucionales y los directores de escuelas e institutos.

c) Es necesario desarrollar los mecanismos de participación democrática que hagan posible establecer la vinculación de cada uno de los representantes con sus representados no solamente para la elección del representante, sino para poder determinar sus responsabilidades políticas y controlar su gestión; se debe dar sentido a la idea fundamental de la representación, según la cual para las personas representadas, la pretensión de tener algo que decir a favor de su propios intereses es muy importante. Los miembros que actúan como delegados, especialmente los del gobierno, son también, en un sentido amplio, representantes en tanto pertenecen a un organismo representativo. Deben, entonces, igualmente, dar cuenta de su gestión ante la comunidad académica.

Esta propuesta de reformulación de la composición de los Consejos Superior y Académico debe extenderse a los demás consejos universitarios.

Conclusión: La política como lucha de la comunidad universitaria

La democracia que requiere la universidad pública es aquella que haga posible la participación de todos, no en el sentido de la igualdad ciudadana, sino en el de la diferencia basada en el mérito y en las capacidades académicas. El gobierno democrático en la universidad se debe fundar en la voluntad de todos, construida a través de la representación universal, en la perspectiva de la formación de un orden político universitario, racional y juridificado, es decir, que se forma mediante cuerpos colegiados que producen normas estatutarias emanadas de la voluntad de todos los universitarios y que se construye a través de los diferentes niveles de la decisión representativa.

En la democracia que hay que construir en las universidades se

debe partir de la idea ya plasmada en la Constitución del 91, según la cual los derechos fundamentales son el núcleo del orden constitucional. El fundamento de legitimidad de la Constitución es la igualdad de todos en las libertades fundamentales liberales, civiles, políticas y en los derechos sociales.



Referencias bibliográficas

- Amaya, J. C., (2011), “¿Democracia en la Universidad de Antioquia?”, en: <http://representante-profesoral-csu.blogspot.com>
- Böckenförde, E., (2000), *Estudios sobre el Estado de derecho y la democracia*, Madrid, Trotta.
- Claustro de Profesores Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia, (2013), “*Algunas reflexiones sobre lo constituyente en la Universidad de Antioquia*”, en: *Lectiva*, Medellín, Asoprudea: 127-132.
- Duso, G., (2004), “Génesis y Lógica de la representación política moderna”, en: *Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del estado, derecho público e historia constitucional*, N.º 3, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Elster J., (2002), *Ulysses Unbound: Studies in Rationality, Precommitment, and Constraints*, Cambridge.
- Hoyos, L. E., (2009), “Democracia y universidad. Un alegato político a favor del derecho a no ser político”, en: Cepeda, M., Arango, R. (comp.), *Amistad y alteridad*, Bogotá, Universidad de los Andes: 353-370.
- Kelsen, H., (1920), *De la esencia y valor de la democracia*, México, Ediciones Coyoacán.
- Pitkin, H. F., (1967), *The concept of representation*, Berkeley, University of California Press.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y SUS LÍMITES: LA VIGILANCIA ADMINISTRATIVA, EL RÉGIMEN DISCIPLINARIO Y LA INTERVENCIÓN POLICIAL

6.1 *El Estado de derecho y la universidad*

El argumento del Estado de derecho supone que el orden jurídico y social que debe ser protegido requiere el establecimiento de unas garantías que hagan posible el uso y disfrute de las libertades para todos los asociados. En el liberalismo político se estableció que esta tarea la hace el Estado por medio del derecho. En este sentido, la función del derecho es definir las condiciones bajo las cuales los individuos pueden interactuar en tanto seres libres; para esto, mediante el derecho se establecen las fronteras que limitan a cada individuo como sujeto libre, capaz de emprender acciones y de responder ante los otros por los efectos que pueda producir con ellas. Con el establecimiento de estas fronteras es circunscrito el ámbito individual del sujeto de derechos, ámbito de cuya protección debe ocuparse el derecho. Este ámbito individual se conforma a partir del derecho a la libertad, que es definido como un derecho originario, innato, que “corresponde a todo hombre en virtud de su humanidad” (Kant, 1989: 39). Y mediante la aplicación del derecho originario a la libertad a las relaciones exteriores, se obtienen los derechos privados subjetivos.

La función del derecho es, por consiguiente, asegurar que las fronteras trazadas para proteger el ámbito de los derechos

individuales de la libertad no sean transgredidas. Las leyes de la libertad, establecidas por medio del derecho, definen el conjunto de condiciones que posibilita el desarrollo de los sujetos concebidos como libres, iguales y autónomos. La frontera delimitada por estas leyes es inviolable, y según el principio del derecho, quedan prohibidas todas las acciones que perjudiquen esencialmente la posibilidad de coexistencia de los individuos bajo leyes universales. Esta prohibición absoluta afecta las acciones que tienen que ver con las relaciones externas de los sujetos, pero no con el uso que cada individuo pueda hacer de su libertad en su esfera privada, pues lo que cada uno quiera hacer con su libertad en su dominio privado no es objeto del derecho, ni puede ser asunto sobre el que intervenga el Estado; pero si este uso privado afecta a la libertad de los otros, la razón práctica ordena al Estado restringir este uso que se ha extralimitado en sus posibilidades. Este mandato no es ético sino jurídico.

La motivación para actuar por respeto a la ley jurídica es coactiva, y comprender el sentido de este momento coactivo del derecho es esencial para entender lo que es el derecho. Lo establecido racionalmente debe ser respetado y el Estado, por medio de sus instrumentos de coerción, está facultado para coaccionar al que se separe de lo que debe ser según principios racionales. La amenaza de castigo se convierte en el motivo que determina a los miembros de una comunidad para actuar observando el respeto a la ley.

Si el Estado es propiamente un aparato de coacción, lo es precisamente por tener en su base un orden jurídico, y todas sus manifestaciones no pueden ser más que actos jurídicos. “En otro sentido, el orden estatal es un orden ‘objetivo’ porque posee una validez objetiva respecto de los hombres que, como suele decirse, ‘constituyen’ el Estado; es decir, dicho orden vale con independencia del querer y

del deseo de los hombres, y eventualmente puede imponerse contra ese deseo y ese querer” (Kelsen, 2012: 129). Así se demuestra que el sentido del poder o dominación estatal se explica mediante la doctrina que sostiene que el Estado es un sistema de normas de derecho, y que, por tanto, estar sometido al poder del Estado no significa otra cosa sino hallarse vinculado por un orden jurídico.

El argumento del Estado de derecho supone una serie de argumentos diferentes a favor de la libertad, que son habitualmente conocidos en el debate sobre los fines del Estado. En las sociedades modernas se estableció, mediante la diferenciación entre la libertad positiva y la libertad negativa, que la única política posible debe partir del concepto de libertad negativa, es decir del siguiente supuesto: los hombres de las sociedades modernas requieren absoluta independencia en todo lo relacionado con sus ocupaciones, sus empresas y la esfera de sus actividades; esto determina que en la medida en que vivan retirados en su ámbito privado solamente les interesa estar representados y participar en esa representación por medio de la elección.

En este sentido, el argumento del Estado de derecho afirma, como escribe Benjamin Constant, que la libertad negativa

[...] no es otra cosa que el derecho a no estar sometido sino a las leyes, no poder ser detenido, ni preso, ni muerto, ni maltratado de manera alguna por el efecto de la voluntad arbitraria de uno o de muchos individuos; es el derecho de decir su opinión, de escoger su profesión, de ejercerla, y de disponer de su propiedad, y aún de abusar si se quiere, de ir y venir a cualquier parte sin necesidad de obtener permiso, ni de dar cuenta a nadie de sus motivos o sus pasos; es el derecho de reunirse con otros individuos, sea para deliberar sobre sus

intereses, sea para llenar los días y las horas de la manera más conforme a sus inclinaciones (Constant, 1988: 67).

Constant identifica la libertad moderna con la experiencia personal de la seguridad, con aquello que Montesquieu denominó la tranquilidad de espíritu resultante de que ningún ciudadano pueda temer nada de otro.

Así, la primera dimensión de la libertad moderna es la seguridad subjetiva de que uno no va a ser castigado, detenido, preso, expropiado ni desterrado de forma arbitraria y sin un debido proceso. El Estado de derecho supone que los legisladores solamente aprueban leyes con carácter general, y que ellas sean no retroactivas y públicas. El requerimiento de generalidad previene obviamente a los individuos de ser singularizados para un tratamiento discriminatorio, la restricción a las leyes retroactivas los protege de los caprichos de los poderosos, y el requerimiento de publicidad les permite formar expectativas razonables sobre aquello que es permitido y prohibido e introduce un requerimiento de racionalidad en el proceso legislativo y de responsabilidad en el ejercicio del poder. De esa y de otras maneras, el ideal del Estado de derecho protege a los individuos del ejercicio arbitrario del poder.

La libertad negativa es, entonces, aquello que los individuos tienen el derecho de hacer y aquello en que la sociedad no tiene el derecho a intervenir. La dimensión privada del individuo queda completamente separada de la sociedad, pues este domina con total libertad su ámbito privado, y el ámbito público queda por fuera, bajo el control de la sociedad. Libertad es el nombre dado al límite que separa esos dos espacios de acción, a la barrera más allá de la cual cualquier intervención de la sociedad es ilegítima, donde el individuo decide cada cosa por sí mismo.

Este argumento del Estado de derecho se proyecta de la siguiente forma sobre la universidad: la libertad negativa comprende la idea del debido proceso: nadie puede ser procesado, ni sancionado en la universidad, sino de acuerdo a normas preexistentes al acto que se le imputa, en consonancia con procedimientos establecidos por la ley y por las autoridades instituidas.

La libertad negativa contiene, además, el derecho de tener una opinión propia y poder expresarla públicamente en el espacio público universitario sin ningún tipo de restricción, salvo el respeto a la dignidad y la privacidad de los otros. Esto implica la garantía institucional para que los profesores y estudiantes puedan publicar sus opiniones en medios escritos y virtuales o expresarlas en auditorios públicos.

La libertad negativa incluye también la libre elección de la profesión y las actividades que cada uno decida emprender.; abarca además los derechos de reunión, asociación, el derecho a hacer reclamaciones ante las autoridades y de recibir respuestas razonadas, el derecho de protesta y de huelga.

6.2 Autonomía

El constituyente de 1991, al definir normativamente a la universidad como institución de educación superior, le otorgó autonomía. Así, la Carta Magna afirma en el artículo 69:

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El

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

Pero la autonomía se concede solo a las universidades y no a todas las instituciones que conforman la sociedad. Esto se fundamenta en la necesidad de que el acceso a la formación académica de las personas tenga lugar dentro de un clima libre de interferencias del poder público, tanto en el campo netamente académico como en la orientación ideológica, o en el manejo administrativo o financiero del ente educativo. De este fundamento se obtienen la libertad de cátedra, de investigación y, en general, de opinión. El derecho a la libertad de cátedra, de enseñanza y de asociación, y el derecho a la libertad de pensamiento, son derechos de los profesores, constitucionalmente establecidos en la Carta Magna; derechos que deben ser garantizados por las autoridades universitarias mediante normas estatutarias y garantías institucionales y materiales para que cada uno pueda ejercerlos de manera libre.

La autonomía de la universidad reclama para sí, como un derecho esencial, la libertad académica. Esta incluye el derecho inalienable a decidir sobre el contenido de investigación que cada investigador busque, y el de expresar su propia opinión en el salón de clase; la única limitación es el estándar del método científico en general y de la disciplina particular en la que cada uno es activo:

La libertad académica no existe por sí misma. Ella existe para servir al gran propósito de la universidad, que es la creación, acumulación y diseminación del conocimiento. La libertad académica no es por tanto absoluta. Es una libertad con un propósito particular. Por consiguiente, la libertad académica incluye automáticamente la responsabilidad por la universidad como una totalidad y del profesor individual o investigador. La

libertad académica es lo que nos otorga el Estado bajo la condición de que nos la merecemos, es decir que nosotros cumplimos con las expectativas de quien nos apoya: el Estado y la sociedad (Oosterlinck, 2004: 120).

Ahora bien, la libertad académica no puede ser nunca una excusa para un pobre cumplimiento o para refutar los controles internos o externos a la calidad académica. La libertad académica comprende el derecho a equivocarse, pero no el derecho a un desarrollo mediocre.

Esta idea de la autonomía universitaria determina las relaciones entre la universidad y el Estado. En este sentido, se ha considerado desde la temprana modernidad que la ciencia y las instituciones dedicadas a su cultivo constituyen una esfera autónoma que requiere libertad para su propio desarrollo, lo cual solamente es posible si el Estado puede institucionalizar esta libertad y garantizar la autonomía de la universidad. De este modo, la política educativa del Estado debe partir del reconocimiento de que la vida científica descansa en sí misma y solo en esa forma debe ser potenciada por el Estado. La universidad debe, por esto, ser un organismo con autonomía propia: bien por deber los medios de su existencia a fundaciones, o al Estado. “Esta vida propia, cuya libertad autoriza el Estado, se basa en una idea imperecedera, supranacional y mundial: La universidad reivindica para sí la libertad de enseñanza. Esto implica que debe enseñar la verdad al margen de deseos o mandatos que pretenden restringirla desde dentro o desde fuera” (Jaspers, 2013: 17).

Autonomía es la capacidad de cada persona para construir las leyes que sirven para regular sus relaciones con los otros seres humanos. Kant afirma que el sujeto autónomo se somete a las normas por él consentidas como partícipe del procedimiento de su formulación y es libre porque actúa en concordancia con ellas. La autonomía se

define, en este sentido, como la capacidad del sujeto para construir las leyes y normas que sirven para regular el mundo práctico humano. Ser tratado en el proceso de formación universitaria como un ser autónomo significa ser tratado como un ser capaz de formar sus propias ideas sobre una base racional. Para que pueda haber progreso político en la sociedad, el individuo debe tener un grado importante de confianza en sus propias capacidades racionales, para así pensar por su propia cuenta; esto lo hace posible la educación y un medio público propicio para la discusión, la argumentación y el disenso.

De acuerdo con Karl Jaspers, la universidad debe tener autonomía para poder alcanzar su función más propia, que es alcanzar la verdad. “La universidad desempeña la tarea de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y alumnos. Es un organismo con autonomía propia” (Jaspers, 2013: 17). En la universidad se trata de la búsqueda del conocimiento. En ella no solo se debe enseñar, sino que el alumno debe tomar parte en la investigación y adquirir así una formación científica decisiva para su vida. Acorde con esta idea, los alumnos deben ser autónomos, responsables, con un espíritu crítico ante sus maestros. La universidad que goza de autonomía hace posible una formación individual libre y responsable.

En ejercicio de su autonomía, las universidades tienen libertad para determinar cuáles habrán de ser sus estatutos, definir su régimen interno, estatuir los mecanismos referentes a la elección, designación y periodos de sus directivos y administradores; tienen la facultad para decidir cómo se cumplen las funciones de docencia, investigación y extensión, y la fijación de los respectivos planes y programas; tienen también la potestad para preparar, aprobar y gestionar su presupuesto, así como la administración de sus bienes y

recursos para satisfacer los fines que le son propios. Pero las universidades no son autónomas de forma absoluta, pues están limitadas de diferentes maneras por ser instituciones del Estado. Así, les corresponde a las autoridades de control ejercer la inspección y vigilancia sobre las instituciones de educación superior.

El desarrollo de esta idea se concretó en la Ley 30 de 1992, la cual definió para las universidades públicas el marco general para hacer sus estatutos y definir su organización interna. “El Estado [dice la Ley 30], de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior”. El constituyente de 1991 estableció que la autonomía de la universidad está limitada por el Estado que la inspecciona, vigila y exige que cumpla con sus fines de formación, investigación y cultura. En este sentido, la autonomía se relaciona con la responsabilidad, pues no hay autonomía sin responsabilidad.

En el discurso moral, el concepto de responsabilidad es supuesto para proveer criterios para atribuir determinadas consecuencias de las acciones a determinados agentes. Atribuir responsabilidad significa que la persona en cuestión es considerada moralmente responsable. Con este concepto están vinculadas reglas e instituciones, las cuales determinan y organizan la distribución de responsabilidades entre el Estado y la sociedad, así como entre los ciudadanos. El concepto tiene un significado especial en el contexto de los problemas planteados sobre la universidad.

La responsabilidad de la universidad como un agente colectivo se establece a través de los fines que debe alcanzar: el desarrollo científico, una formación docente de calidad y el desarrollo cultural e

intelectual de la sociedad. La responsabilidad designa la posibilidad que tiene la universidad de hacerse responsable por sus fines y las acciones conducentes a estos, y de admitir la coacción (inspección y vigilancia) que surge de aceptar esos fines.

El constituyente de 1991 estableció también que la autonomía de la universidad implica que ella no puede gobernarse por personas con intereses diferentes a los académicos, y en la Ley 30 de 1992 se afirma que en la universidad no puede imponerse la idea del cogobierno con mayorías decisorias provenientes de los estamentos universitarios. La idea básica es que el gobierno en la universidad debe ser fundamentalmente académico, es decir, que los cargos de dirección deben ser otorgados mediante designación realizada por órganos colegiados a profesores, en virtud de méritos académicos e investigativos y, los de representación mediante elección directa y secreta. La representación se debe guiar por el siguiente principio: los representantes de los diferentes sectores de la comunidad universitaria en los órganos colegiados se elegirán mediante sufragio universal, libre, directo y secreto de todos los miembros a quienes representan en el órgano.

6.3 La autonomía y sus límites. Orden público, procesos disciplinarios

Hemos afirmado antes que la autonomía universitaria no puede ser entendida como una autonomía absoluta, sin límites que la regulen o racionalicen; en este sentido, la autonomía universitaria se debe desarrollar al interior de un régimen democrático y constitucional y, por tanto, debe estar sujeta a la Constitución y a las leyes que desarrollan sus postulados. Sobre el particular, la Corte Constitucional en la Sentencia T-515 de 1995, sostuvo:

La autonomía universitaria de manera alguna implica el ele-

mento de lo absoluto. Dentro de un sentido general, la autonomía universitaria se admite de acuerdo a determinados parámetros que la Constitución establece, constituyéndose, entonces, en una relación derecho-deber, lo cual implica una ambivalente reciprocidad por cuanto su reconocimiento y su limitación están en la misma Constitución. El límite a la autonomía universitaria lo establece el contenido Constitucional, que garantiza su protección pero sin desmedro de los derechos igualmente protegidos por la normatividad constitucional. Hay que precisar que la autonomía universitaria en cierta forma es expresión del pluralismo jurídico, pero su naturaleza es limitada por la Constitución y la ley, y es compleja por cuanto implica la cohabitación de derechos pero no la violación al núcleo esencial de los derechos fundamentales.

Según esto, se puede apreciar con claridad que el constituyente de 1991 estableció que la autonomía universitaria tiene límites que la restringen, que son: el orden público y los principios y valores del Estado de derecho, el respeto a los derechos fundamentales, el interés general y las exigencias provenientes del mandato constitucional de inspección y vigilancia que tienen a cargo los diferentes entes gubernamentales de control. De este límite a la autonomía universitaria derivan una serie de prácticas institucionales que circunscriben el campo de acción de lo que entendemos como autonomía universitaria y que podemos explicar así:

a) La universidad requiere una constante vigilancia por medio de sistemas de información que contengan indicadores académicos, de gestión, financieros etc. Para poder ejercerla es necesario que estos sistemas de control del Estado realicen la inspección y vigilancia sobre las acciones de los directivos, demás funcionarios públicos,

profesores, y así se pueda garantizar su competencia como proveedores de un servicio de calidad. La autonomía universitaria, que no es de ninguna manera absoluta, supone que debe darse la intervención de estas instituciones del Estado en la universidad.

b) El orden público en la universidad y los principios y valores del Estado de derecho son afectados cuando hay actos violentos dentro de la universidad, realizados por estudiantes. Cuando estos actos pueden afectar los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria o dañar los bienes de la universidad como consecuencia de comportamientos lesivos y culpables atribuibles a estudiantes o personas ajenas a la universidad, las directivas universitarias, por regla general, deben apelar a las autoridades gubernamentales para que autoricen la intervención de la fuerza pública con el fin de enfrentar esta situación.

Ante estas circunstancias es relevante diferenciar dos temas: i) los posibles hechos lesivos generados por grupos violentos, que destruyen bienes de la universidad como computadores, laboratorios, bibliotecas; que utilizan explosivos y otras armas, que intimidan y amenazan a profesores, directivas y a otros estudiantes, etc.; también se presentan delitos contra las personas y contra la propiedad, como el robo a personas, las agresiones sexuales, los hurtos en general, el robo de vehículos, y se da un fenómeno delicado de micro-tráfico; ii) los hechos de protesta, reunión, manifestación, paros, huelgas o marchas de miembros de la comunidad universitaria realizados de forma no violenta.

En relación con el primer tema, los principios del Estado de derecho que definen la actuación del Estado y de las directivas universitarias en estos casos son:

“El Estado de derecho es un sistema político basado en la discipli-

na legal y el monopolio de la fuerza, y tiene la pretensión de excluir o, al menos minimizar la violencia en las relaciones interpersonales” (Ferrajoli, 2008: 175). Esto quiere decir que en un Estado de derecho no debiera existir más violencia legal que la estrictamente necesaria para controlar otras formas de violencia, evidentemente ilegales, más graves y vejatorias. Este criterio es normativo y permite legitimar o justificar la violencia penal, y a la vez deslegitimar la violencia legal innecesaria, tanto penal como no penal.

El filósofo italiano del derecho Luigi Ferrajoli, introduce dos modelos para analizar la violencia legal: denomina al primero de “estricta legalidad” y al segundo de “mera legalidad”. Según él, la estricta legalidad “puede ser definida como una norma meta-legal que somete la validez de las leyes que autorizan el ejercicio de la violencia a una serie de requisitos que se corresponden con las garantías penales y procesales: la tipicidad del uso de la fuerza que constituye la sanción penal, la taxatividad de los hechos empíricos previstos como delictivos, de los perjuicios que de ellos se derivan y de la culpa del sujeto o de los sujetos intervinientes, así como la verificación del delito cometido por un juez imparcial y en un proceso público contradictorio en el que el que acusa tiene que probar lo que afirma y el que se defiende puede desmentirlo” (Ferrajoli, 2008: 176). Según el principio de estricta legalidad, son legítimas todas aquellas formas de violencia que utilice el Estado, que están previstas en la ley como sanciones penales frente a comportamientos lesivos y culpables.

El segundo modelo, de la “mera legalidad”, consiste en la autorización legal para utilizar la violencia sin una rígida vinculación a la ley misma; modelo que no es propio del Estado de derecho constitucional. El resultado que se produce con la utilización de este modelo es que la violencia a la que se refiere esta autorización estará justificada

por la misma norma que la autoriza, pero no por el modelo constitucional de Estado de derecho (Ferrajoli, 2008: 177).

De esto podemos concluir que mientras que el modelo de “estricta legalidad” somete las formas de intervención coactiva del Estado a una serie de condiciones que corresponden a garantías penales y procesales previstas en la ley, el modelo de “mera legalidad” permite legitimar el ejercicio de la violencia fuera de los parámetros de la “estricta legalidad”.

Aplicado esto a las situaciones de conflicto definidas anteriormente en los puntos i) y ii), se puede decir que en el caso i) de violencia extrema, de delitos contra las personas y contra la propiedad, de involucramiento en actividades de micro-tráfico, son legítimas todas aquellas formas de coacción que utilice el Estado, que están previstas en la ley como sanciones penales frente a comportamientos lesivos y culpables. En el caso ii), donde no hay protesta violenta, no debe haber intervención coactiva del Estado y, si la hay, su acción es ilegítima porque la autorización legal para utilizar la violencia se produce desconociendo los procedimientos legales y el respeto a los derechos humanos fundamentales.

Teniendo en cuenta estas distinciones, se puede entender uno de los sentidos que el constituyente de 1991 estableció frente a los límites de la autonomía universitaria. El campus universitario es territorio estatal y allí imperan sus leyes; no es el lugar para el ejercicio de una autonomía universitaria entendida como absoluta. No hay autonomía personal ni institucional que pueda concebirse como ilimitada. Si en la universidad se producen actos de violencia extrema, o actividades de microtráfico, resultado de comportamientos que el derecho penal tipifica como lesivos y culpables, el Estado debe intervenir utilizando sus medios legítimos de coacción para controlar

esas formas de violencia y someter a sus actores al imperio de la ley. Si los hechos de protesta de estudiantes, profesores o trabajadores se hacen en el marco de la ley, sin violencia, la autonomía universitaria exige la no intervención del Estado en la universidad.

6.4 La política disciplinaria

El argumento del Estado de derecho supone finalmente tematizar el asunto del castigo y de las sanciones disciplinarias. En primer lugar, el argumento del Estado de derecho es que si un Estado tiene el deber de perseguir ciertos delitos, violaciones de la ley o faltas disciplinarias, es de pura lógica concluir que no puede eximirlos de castigo o sanción.

La perspectiva dominante en el tratamiento de las conductas delictivas o de faltas disciplinarias afirma que cuando los violadores de la ley o de los estatutos no son juzgados, declarados culpables y castigados, gozan de una forma de impunidad, que sugiere que ellos están por encima de la ley. La idea aquí es que el imperio de la ley requiere que ninguna persona esté por encima de ella y que todos estén sujetos al mismo tratamiento frente a la ley. La doctrina penal retributiva declara que si una persona debe ser castigada o sancionada, esto debe decidirse por referencia solamente a las ofensas legales cometidas por ella. Al respecto, la doctrina retributiva contiene dos demandas: que solamente las personas que hayan violado la ley o cometido faltas disciplinarias deben ser sancionadas y que las sanciones deben ser proporcionales al tipo de delito o falta cometido, de manera que los más serios delitos reciben los más severos castigos y los menos serios reciben los castigos menos severos. Otro argumento relevante del Estado de derecho afirma que el derecho no es mi derecho solamente porque me confiere ciertas facultades,

sino, del mismo modo, porque me atribuye ciertas obligaciones. “La protección de mi interés consiste en que hay alguien que está jurídicamente obligado a aquella conducta en la cual yo tengo interés; mi voluntad está jurídicamente garantizada por el hecho de que otro está obligado a comportarse de acuerdo con mi voluntad. El derecho de uno no es sino la consecuencia del deber de otro” (Kelsen, 2012: 79).

De este argumento general sobre el poder sancionatorio del Estado, se puede derivar lo siguiente para la universidad: la autonomía universitaria constituye la facultad que tienen los centros educativos de nivel superior para autodeterminarse conforme a la misión y la visión que quieran desempeñar dentro del desarrollo del Estado social de derecho. Sobre el principio de autonomía universitaria en lo que se refiere a la libertad, alcance y contenido, la Corte Constitucional en la Sentencia C-1435 de 2000, puntualizó:

Teniendo en cuenta la filosofía jurídica que ampara el principio de autonomía universitaria, la Corte ha definido su alcance y contenido a partir de dos grandes campos de acción que facilitan la realización material de sus objetivos pedagógicos: (1) la auto-regulación filosófica, que opera dentro del marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico previamente adoptado por la institución para transmitir el conocimiento, y (2) la autodeterminación administrativa, orientada básicamente a regular lo relacionado con la organización interna de los centros educativos.

En ejercicio de la autonomía que el artículo 69 de la Constitución otorga a las universidades, estas ejercen su autonomía diseñando las reglas y los principios a los cuales se han de someter los miembros de la comunidad académica, potestad que se extiende a

la configuración de las reglas que definen el poder sancionatorio. Este es definido por medio de los procedimientos disciplinarios en relación con las conductas sancionables de acuerdo a los estatutos profesoraes y estudiantiles establecidos, lo cual significa que dentro de los procesos disciplinarios, y en concordancia con la garantía institucional de la autonomía universitaria, estos deben contemplar el contenido mínimo de las garantías de los procesos penales. Si se aplica esta consideración al ámbito disciplinario universitario, se convendrá que la tipificación disciplinaria de una conducta implica una intervención en la libertad general de acción, la cual debe estar justificada; además, la sanción prevista debe guardar proporción con la protección de los derechos y bienes que justifiquen su eventual imposición. Dicho de forma negativa: tanto las normas disciplinarias carentes de fundamento como las sanciones excesivas están prohibidas por la libertad garantizada constitucionalmente.

Según lo ha dicho la Corte Constitucional, también debe señalarse que la educación ofrece un doble aspecto. Es un derecho y es también un deber (Sent. T-529 de 1995 y T-329 de 1997). Como derecho le otorga prerrogativas, oportunidades y libertades al estudiante; como deber le plantea exigencias que determinan, en gran medida, la permanencia del derecho, pues quien incumple la norma, como sucede con el estudiante que descuida sus responsabilidades académicas o viola el régimen disciplinario establecido en el Estatuto Estudiantil y en el Estatuto General, queda sujeto a las consecuencias propias de tales conductas: la pérdida de las materias o la imposición de las sanciones previstas en el régimen disciplinario de la universidad, la más grave de las cuales consiste en la expulsión de la universidad.

De acuerdo con los principios constitucionales y legales al debido

proceso, la conformación del organismo jurídico que se encargue de adelantar los procesos disciplinarios estudiantiles en las universidades públicas debe llevarse a cabo en el marco de la garantía institucional de la autonomía universitaria y del respeto a las leyes y a la Constitución. La tesis jurídica básica es que un organismo de asuntos disciplinarios estudiantiles no puede tener entre sus miembros a estudiantes, porque se violaría el principio de imparcialidad.

Según la máxima antigua del derecho “No se puede ser juez y parte”, se trata de evitar que quien tiene que resolver sobre una controversia lo haga sirviendo a sus propios intereses, despreciando los de otros, en lugar de atender a lo que exige la imparcialidad del juez. Las resoluciones de un juez o de un órgano disciplinario universitario no pueden contener ninguna sospecha de parcialidad, de favoritismo, en especial que beneficie al juzgador o al órgano disciplinario.

La máxima “No se puede ser juez y parte” dice que el juez no puede ser “juez y parte” y que tampoco puede ser “juez de su propia causa”. Nótese que en ambos casos se trata de exigencias puramente negativas: no ser parte y no juzgar la propia causa. ¿Cómo puede un estudiante que sea miembro de este cuerpo disciplinario ser imparcial cuando actúe en un proceso contra otro estudiante? El estudiante-juez no puede ser juez de su propia causa, de la causa de los estudiantes. Tiene entonces que declararse impedido.

Estas exigencias puramente negativas se traducen en las normas en un conjunto de prohibiciones. Garantizar la imparcialidad es prohibir al juez-estudiante ser parte y, además, juzgar la propia causa. Entonces, el juez-estudiante en los procesos disciplinarios en la universidad, debe no ser parte y debe no juzgar la propia causa. Si se toma en serio el sentido liberal, democrático y garantista del principio del derecho “No se puede ser juez y parte”,

se deben entender con toda claridad las razones democráticas que fundamentan porqué los profesores con funciones administrativas o funcionarios con competencias judiciales (abogados), vinculados formalmente a la institución, son los únicos que se pueden ocupar de conocer, tramitar y fallar en los procesos disciplinarios de los estudiantes.

6.5 ¿Qué política debe implementarse ante las formas violentas de la lucha política?

El proyecto de la Universidad de Antioquia de consolidarse como una institución central de la ciencia y la educación en Colombia enfrenta, desde hace varios años, pero cada vez de forma más radical, un contraproyecto antiuniversitario. La Universidad de Antioquia es la segunda universidad más importante del país, después de la Universidad Nacional; ha consolidado un programa de investigación con 247 grupos de investigación reconocidos por Colciencias, ha duplicado en los últimos veinte años los cupos para estudiantes nuevos, ha abierto programas de maestría y doctorado en todas sus áreas de conocimiento, sus investigadores publican artículos científicos en revistas indexadas nacional e internacionalmente, ha desarrollado un ambicioso proyecto de regionalización que ha permitido llevar programas de pregrado y posgrado a todas las regiones del departamento, tiene un importante programa de extensión con el que proyecta en la ciudad y en el departamento sus programas académicos y culturales, y se proyecta internacionalmente mediante la suscripción de convenios con universidades de otros países y a través del intercambio profesoral y estudiantil. En fin, la Universidad de Antioquia tiene todos los elementos para formar científica, artística y humanísticamente a una amplia clase de estudiantes de

los estratos más bajos en los tres niveles de formación universitaria: pregrado, maestría y doctorado.

La Universidad, como parte del sistema nacional de universidades, está en capacidad de contribuir en el forjamiento de una masiva y potente dirigencia intelectual y de coadyuvar a que el país dé un salto en la cohesión social y en la unidad nacional. Pero la utilización de las capacidades científicas, académicas, culturales y productivas de la universidad ha estado, en un sentido amplio, bloqueada durante los años más recientes por la existencia de lo que he denominado un contraproyecto antiuniversitario, que se articula en varias formas de criminalidad: los grupos dedicados al tráfico de drogas; los grupos que organizan monopólicamente las ventas ambulantes; los delincuentes que atracan, roban a profesores, estudiantes y trabajadores, y que asaltan y roban oficinas y negocios; los criminales que han hecho de la extorsión su fuente de ingresos, y los paramilitares, los guerrilleros y los capuchos que desangran la universidad con una violencia extrema contra las autoridades universitarias, los profesores, los estudiantes y los bienes universitarios, y con la práctica ya casi cotidiana de paralizar la universidad con la utilización de las llamadas papas bomba y otros explosivos extremadamente peligrosos.

Así, la Universidad se ha ido debilitando durante todo este tiempo en la lucha de los encapuchados con los paramilitares y con la policía, y en las alianzas con los otros grupos ilegales. Estos aspectos afectan gravemente a la Universidad de Antioquia, y no han sido ni las directivas, ni los profesores ni los estudiantes los responsables de que todo esto esté pasando. Los responsables y causantes de este atropello contra la universidad son el narcotráfico, los paramilitares, los grupos que organizan monopólicamente las ventas ambulantes y los capuchos.

Estos últimos fundamentan su acción en ideologías que se ha justificado en experiencias históricas de liberación y emancipación. Reclaman que, como grupos rebeldes, tienen el derecho de valerse de la violencia para enfrentar a la Universidad como institución del Estado y para luchar por las demandas de justicia social. Estas ideologías de izquierda empezaron en Colombia respaldadas con ideas revolucionarias provenientes del marxismo contra la oligarquía tradicional, y se han convertido en la Universidad en la base para que estos grupos articulen su poder en el control de la protesta.

La situación de la Universidad puede explicarse, así, en términos de lo que Daron Acemoglu y James A. Robinson en su libro *Por qué fracasan los países*, plantean entre instituciones políticas inclusivas e instituciones políticas extractivas.

Denominaremos instituciones políticas inclusivas a aquellas que están suficientemente centralizadas y que son pluralistas. Cuando falle alguna de estas condiciones, nos referiremos a ellas como instituciones políticas extractivas. Las instituciones políticas extractivas concentran el poder en manos de una élite reducida y fijan pocos límites al ejercicio de su poder. Las instituciones económicas a menudo están estructuradas por esta elite para extraer recursos del resto de la sociedad. Por lo tanto, las instituciones económicas extractivas acompañan de forma natural a las instituciones políticas extractivas” (Acemoglu y Robinson, 2012: 103).

Siguiendo a estos autores, podemos designar, primero, la práctica de ciertos grupos ilegales como una práctica económica extractiva. Los grupos que con la intimidación y la amenaza se han convertido en la Universidad en actores de la economía ilegal, mediante el control de las actividades ilegales dentro de la instituciónn han impuesto

formas de regulación de estas actividades y formas de control de la vida universitaria.

En segundo lugar, podemos denominar la práctica de los grupos extremistas violentos como una práctica política extractiva; que comprende la intimidación de los encapuchados a los profesores y estudiantes que desconozcan los mandatos de una asamblea de estudiantes o de profesores, la imposición a los docentes del horario de sus actividades lectivas, es decir, cuándo pueden dictar o no dictar clases, qué actividades académicas y de extensión se hacen o no se hacen, etc.; la constante utilización de papas bomba y otros mecanismos explosivos creando terror y temor en toda la comunidad universitaria y generando los cierres de la universidad: la amenaza a las directivas universitarias mediante anónimos terroríficos y la utilización de explosivos de gran peligrosidad y de armas de fuego contra la Policía. La práctica política extractiva la ha llevado adelante una pequeña élite violenta (miembros de la guerrilla y capuchos), la cual representa así una parte del contraproyecto antiuniversitario, que concentra un gran poder basado en el amedrentamiento de la población universitaria, y que además no fija ningún límite al ejercicio de su poder violento.

Todo esto ha tenido efectos catastróficos para la vida académica de numerosos profesores, estudiantes y trabajadores. Muchos estudiantes se van de la Universidad a estudiar en las universidades privadas o regresan a sus casas, y un buen número de profesores han buscado otros lugares de trabajo en otras universidades. Aunque también hay otro importante contraproyecto antiuniversitario que no he mencionado, y es el representado en las políticas de desfinanciación de la universidad pública. Este asunto lo he tratado en otros artículos y no puede ser ampliado aquí.

Las prácticas económicas extractivas que han creado grupos ilegales violentos mediante el control de las estructuras ilegales del micro-comercio (ventas ilegales y tráfico de drogas), son funcionales a la práctica política extractiva (actividad de los *capuchos*-guerrillas), es decir, al proceso de bloquear la forma como la universidad pueda aportar a la creación de una dirigencia intelectual bien preparada que le permita al país superar las condiciones que han determinado que nuestro mundo de experiencia haya estado por tantas décadas dominado por la guerra, y superar las condiciones que han producido las profundas desigualdades e inequidades que existen en el país. Que las prácticas económicas extractivas y las prácticas políticas extractivas son funcionales no quiere decir que exista una alianza de hecho entre los miembros del primer grupo con los del segundo. Se produce una relación funcional en la medida en que los intereses de unos y otros se terminan articulando. Así, se puede afirmar que en el orden universitario actual del Alma Mater hay una implicación de lo que he denominado prácticas políticas extractivas con las prácticas económicas extractivas en el mantenimiento de las estructuras de poder económicas ilegales y políticas y en su perpetuación.

Por tanto, las prácticas económicas extractivas hechas por unos grupos violentos para el control de las estructuras ilegales del micro-comercio y del micro-tráfico son complementarias de las prácticas políticas extractivas (actividad de los *capuchos*-guerrillas). Estas últimas se legitiman en un espacio ideológico que justifica la revolución política en el derrocamiento del poder burgués y del imperalismo norteamericano.

¿Cómo debe enfrentarse políticamente este problema desde una perspectiva universitaria? Es claro que la pregunta política fundamental que los universitarios debemos plantearnos hoy en la Universidad de

Antioquia es cómo es posible una transformación de las relaciones de poder que han impuesto grupos extremistas violentos mediante la complementación de las prácticas económicas extractivas con las prácticas políticas extractivas. Esta relación debe ser desarticulada políticamente y, si no es posible hacerlo, el Estado debe intervenir con sus instrumentos de coacción legítima.

La mayoría de la población universitaria no debería aceptar más la imposición amenazante de los actores violentos que aquí se describe, sino levantarse y enfrentar a quienes han construido en el Alma Mater micro-poderes en beneficio de sus propios intereses. Las directivas universitarias deben buscar, en primer lugar, a fondo y de manera sistemática, mediante el diálogo y la negociación, detener estas manifestaciones violentas que destruyen la Universidad. La pretensión de los grupos radicales de izquierda de que, como rebeldes, tienen el derecho a utilizar la violencia en la Universidad, debe ser discutida y debatida por ellos frente a todos los estamentos universitarios en el espacio de la política democrática. No hay fines políticos que justifiquen el desconocimiento de los derechos y las libertades de los demás.

La Universidad demanda, además, el apoyo de la sociedad civil, de los gremios, los sindicatos, las ONG, en la forma de una opinión pública comprometida con el más importante proyecto científico y educativo de la región; solicita el apoyo de las familias que han educado a sus hijos o los están educando en la Universidad, y requiere formar una voluntad política en la institución decidida a desmontar todas estas amenazas. Pero en caso de que estas medidas políticas y deliberativas no funcionen porque las minorías violentas no quieran responder en el marco de acción de la política democrática, la Universidad requiere, entonces, el apoyo de las autoridades de gobierno, judiciales y de policía.

La tiranía de la minoría que se ha instalado en el Alma Mater de Antioquia mediante la violencia y el terror debe darle paso a una institucionalidad política inclusiva en la que no existan poderes descentralizados en cabeza del narcotráfico, el paramilitarismo, los grupos que organizan monopólicamente las ventas ambulantes, los capuchos, etc. La Universidad tiene que estar dispuesta a recuperar la idea del poder centralizado en la jurisdicción del rector y de los Consejos Superior y Académico, quienes mediante el ejercicio legítimo de su autoridad imponen las normas y el orden en el campus, y garantizan las condiciones para que se desarrolle la vida académica. Si no se logra la centralización política en la autoridad legítima instituida, es decir, si no se logra desmontar la amenaza de los poderes violentos, anclados en el narcotráfico o en el paramilitarismo, o en los grupos que organizan monopólicamente las ventas ambulantes, o los capuchos, la Universidad de Antioquia tarde o temprano llegará al caos, a la guerra de todos contra todos.



Referencias bibliográficas

- Constant, B., (1988), *Del espíritu de conquista*, Madrid, Tecnos.
 - Acemoglu, D. y Robinson, J., (2012), *Por qué fracasan los países*, Barcelona, Deusto.
 - Ferrajoli, L., (2008), *Democracia y garantismo*, Madrid, Trotta.
 - Jaspers, K., (2013), *La idea de la universidad*, Navarra, Eunsa.
 - Kant, I., (1989), *Die Metaphysik der Sitten*, Werke in zwölf Bänden, Edit. W. Weischedel, Frankfurt, Suhrkamp, 1997, Vol. VIII (cito, conforme a la edición en castellano: *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos).
 - Kelsen, H., (2012), *Teoría General del Estado*, México, Ediciones Coyoacán.
 - Oosterlinck, A., (2004), “The modern university an its main activities”, en: Weber, L. and Duderstadt, J., *Reinventing the Research University*, London, Economica.
 - Villacañas, J., (2012), *Los latidos de la polis. Filosofía para ciudadanos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- República de Colombia, Corte Constitucional, Sentencia T-529 de 1995.
- ____, Corte Constitucional, Sentencia T-329 de 1997.
 - ____, Corte Constitucional, Sentencia C-1435 de 2000.