

10 Ibid., p. 219.
 11 Ibid., p. 11.
 12 Haidar y Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", op. cit.
 13 Julieta Haidar, "El poder y la magia...", op. cit.
 14 Cf. Ibid.
 15 Cf. Norman Fairclough, *Language and power*, op. cit.
 16 Lidia Rodríguez Alamo, *Política discursiva*, p. 289.
 17 Ibidem.
 18 Rafael Obando, *Exclusión y exclusión en la educación universitaria, México*, Paidós, 2001, p. 20.
 19 Julieta Haidar, "El poder y la magia...", op. cit.
 20 Julieta Haidar, "La tematización. Problemas, modelos operativos", en Norma Lidia Rodríguez Alamo (coord.), *La producción textual del discurso científico*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000, p. 20.
 21 Haidar y Rodríguez, "Funcionamiento del poder...", op. cit.
 22 Cf. Ibidem.
 23 Feliú y Ojeda, *Temas de argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gedisa, 1989.
 24 Ibidem.
 25 Ibid., p. 299.
 26 Ibid., p. 402.
 27 Ibid., pp. 224-226.

en las prácticas de la vida y la ideología en la práctica. En mayo-agosto de 1996 se realizó una investigación en la que se buscó la idea que fue actualizada por el esquema sintético de la vida y la ideología en la práctica. En este trabajo retomamos a Thompson como modelo de investigación para referirnos a lo que llamaríamos "estructura general de desarrollo del texto del documento" que subyace a la estructura formal que éste presenta, por ejemplo, en su índice. La misma idea se retomará en la sección de "estructura informal" con la que Thompson se refiere a la estructura que también usaremos más adelante.

Thompson, *Language and power*, London, Longman, 1989, p. 138.
 Julieta Haidar, "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Lidia Rodríguez Alamo (coord.), *La producción textual del discurso científico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.
 Lidia Rodríguez Alamo, *Política discursiva de distintos grupos sociales. Argumentación retórica y discurso adjetivo*, tesis doctoral, UNAM, 1999.
 Una serie de recorres del texto que nos dan una idea completa del contenido de cada párrafo; en su conjunto, el texto sería demasiado extenso, sobre todo en el caso de la UNAM. Si se quisiera consultar el texto original, habría que acudir a las direcciones electrónicas señaladas. No hemos podido evitar la extensión —a pesar del recorte y puntualización— una parte un poco extensa a lo extenso de los propios textos originales.
 Norman Fairclough, *Language and Ideology*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

CONCLUSIONES

El discurso que bajo la apariencia de "racionalidad" y "necesidad" esconden un carácter de instrumento de poder o de lucha por el poder. Ocurre el hecho de ser una visión interesada de las cosas que funciona para mantener unas relaciones de subordinación y explotación, nombradas de actividades de "educación superior".

A partir de los datos obtenidos podemos establecer que el proyecto neoliberal de cambio educativo surge en el contexto del agotamiento de un modelo de desarrollo económico y de un sistema de valores que orienta la acción individual y colectiva de los seres humanos por más de 200 años y que es la respuesta al problema de la

De acuerdo con lo que hemos desarrollado hasta aquí, no cabe duda de que vivimos una época de cambios y que entre los retos y exigencias del cambio sociocultural posmoderno se encuentra la redefinición del lugar social y las funciones de la educación superior.

Por nuestra parte, en un mundo plural como el que habitamos, hemos de reconocer la validez de los diferentes puntos de vista, enfoques y perspectivas sobre los grandes problemas de la actualidad. Por esta razón, reconocemos que la respuesta ofrecida por el proyecto neoliberal de cambio educativo al problema de ¿qué hacer con la educación superior? es una respuesta adecuada, en muchos aspectos, a la necesidad de satisfacer las expectativas sociales de una mejor incidencia de lo educativo en la competitividad de individuos y países. Sin embargo, nuestra interpretación es que, en otros aspectos, resulta errónea e inadecuada, ya que su preocupación por apuntalar el desarrollo económico le impide reconocer la importancia de otras finalidades que históricamente han dado sentido a las instituciones de educación superior, tales como el impulso a una ciudadanía solidaria, comprometida y democrática; el desarrollo del conocimiento independientemente de su significación económica; y la conservación y desarrollo de la cultura e identidad nacionales.

Nuestra investigación aporta evidencias de que el proyecto neoliberal de cambio educativo, por una parte, reduce y somete a una solución pragmática el tema de las funciones sociales de la educación; y por otra, apunta —y esto es lo verdaderamente cuestionable en él— una visión del mundo, unas relaciones de poder y una estructura social que condenan a millones de mexicanos a la marginación

y la pobreza. Es un discurso que bajo la apariencia de “racionalidad”, “objetividad” y “necesidad”, esconde su carácter de instrumento de poder o de lucha por el poder. Oscurece el hecho de ser una visión interesada de las cosas que funcionan para mantener unas relaciones asimétricas de poder.

A partir de los datos obtenidos podemos establecer que el proyecto neoliberal de cambio educativo surge en el contexto del agotamiento de un modelo de desarrollo económico y de un sistema de valores que orientó la acción individual y colectiva de los seres humanos por más de 200 años; y que es la respuesta al problema de las funciones sociales de la educación por parte de quienes ven, en el desarrollo económico y la competitividad del país, la única vía de desarrollo social. De nuestro análisis se puede inferir que el proyecto compromete los aspectos éticos y políticos del desarrollo en una alternativa que no ha probado su capacidad para enfrentar y resolver las carencias que la motivaron. Al contrario de lo que se esperaba, ha profundizado las diferencias, la marginación y la explotación que ya vivían los desheredados del capitalismo moderno.

También se desprende de nuestro análisis que en la década de los ochenta del convulso siglo XX, comenzaron a darse una serie de cambios radicales, entre los que nos interesa destacar los siguientes: cambios en la inserción social de los profesionales —que aparecieron en la historia como una manifestación de las formas de la práctica social moderna y por lo tanto comprometidos con el proyecto de sociedad que comporta la modernidad—; cambios en la normatividad de las instituciones formadoras; y la actividad académica; reflejando, en distintas formas y grados, la nueva estructura de organización y de funcionamiento de la economía mundial caracterizada por la globalización. Al mismo tiempo que se produjo la reinserción de las economías nacionales a las corrientes internacionales de comercio, inversión y tecnología, tuvo lugar la transformación de las ocupaciones, orientándose hacia el control extremo de las tecnologías con su visión del mundo y su sistema de valores.

Del estudio sobre el desenvolvimiento de la educación superior en el siglo XX, podemos concluir que la institución universitaria, y en particular la universidad pública, ha dejado de jugar el papel que, en otros tiempos, permitió caracterizarla como “conciencia crítica de

la sociedad”. Que la formación de un egresado con un fuerte perfil de compromiso social, en lo que se refiere a sus valores y actitudes, y a sus objetos de conocimiento, dejó de ser una finalidad institucional. Consecuentemente, como preconiza Gerstner¹ con entusiasmo, las actividades de transmisión, creación, y aplicación del conocimiento habrán de ajustarse, en el futuro, a las reglas del mercado.

El análisis de los documentos nos ha permitido constatar la presencia de un nuevo discurso; un nuevo modo de entender el cambio educativo, cuya fuente es el proceso de redefinición de criterios de política de financiamiento que ha tenido lugar en los organismos internacionales,² y que se traduce en exigencias y recomendaciones a los funcionarios gubernamentales y educativos de los países financiados.³

Igualmente, nos lleva a coincidir con Raquel Glazman⁴ cuando afirma que en estos proyectos encontramos una reinterpretación de la teoría del capital humano, en la cual la educación superior deja de ser el recurso privilegiado del desarrollo social y se convierte prácticamente en una actividad “empresarial” más, adscrita al mercado de capital cultural.

Con todo, resulta importante constatar que, afortunadamente y pese a su gran influencia en los gobiernos locales, el modo de pensar la educación superior desde los organismos financieros internacionales no es la única alternativa disponible.⁵ Así parece desprenderse de la hibridez patente en los documentos y, sobre todo, de la resistencia de diversos sectores universitarios y no universitarios al proyecto neoliberal de cambio educativo.

Frente a la visión neoliberal —que al parecer comienza a ser desacralizada, a perder su encanto y a revelar su incapacidad para dar lugar a la elaboración de políticas sociales exitosas—, se levantan, por ejemplo, alternativas como las de la UNESCO, desarrolladas en sus documentos sobre educación superior. Ahí encontramos una concepción que, sin ser radicalmente opuesta a la del BM-FMI, incorpora algunos elementos de una visión de la educación superior menos restringida al papel económico del conocimiento. Estas diferencias se hacen patentes en el siguiente cuadro de concentración de los criterios de calidad presentes en los siguientes documentos: “Las lecciones derivadas de la experiencia” publicado por el Banco Mundial, la

“Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción de la UNESCO y el “Programa de desarrollo educativo 1995-2000” de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de nuestro país.

Criterios de calidad para las distintas agencias financiadoras			
Componentes institucionales	BM-FMI	UNESCO	Gobierno federal (PDE 1995-2000)
Programas	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación de las instituciones. Programas nacionales y regionales de excelencia. Fortalecimiento del posgrado. Fortalecimiento de los vínculos con otros sectores de la vida social, en particular con el económico. Adaptabilidad a las demandas del mercado laboral. Autonomía y responsabilidad de las instituciones frente al Estado. Sistema descentralizado. Programas de enseñanza e investigación orientados a la competitividad y la evaluación internacional. Conformación y fortalecimiento de sistemas de acreditación y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Programas adecuados a la realidad socioeconómica. Cooperación y coordinación, interestructuración entre los programas y las instituciones. Evaluación de programas sin orientación punitiva. Conformación de bases de datos para apoyar la toma de decisiones. Autonomía, pluralismo y libertad en los actores de la educación y las instituciones. Responsabilidad de las instituciones en términos de rendición de cuentas. 	<ul style="list-style-type: none"> Promoción de estándares y criterios nacionales para la evaluación de la docencia y la investigación. Flexibilidad curricular de los programas con incorporación de nuevas modalidades educativas. Pertinencia de los programas y adecuación a la demanda regional y local. Diferenciación institucional y de los programas. Búsqueda de identidad institucional a través de programas de investigación y docencia. Conformación de sistemas confiables de evaluación externa. Realización de estudios específicos, gestión y evaluación de programas y financiamiento. Fortalecimiento de estrategias de planeación y evaluación institucional y de pares. Organización, cooperación y coordinación interinstitucional, nacional y regional.

Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> Diversificación de fuentes de financiamiento. Eficiencia en la asignación y utilización de los recursos fiscales. Concurso para el financiamiento estatal. Participación de los alumnos en el gasto. Movilización de la inversión privada en educación. Estrecha relación entre acceso al financiamiento y resultados educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad compartida de los gobiernos y los particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> Suficiencia financiera de las instituciones. Eficiencia en el uso de los recursos. Fortalecimiento de fuentes alternas de financiamiento.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Selección de estudiantes. Congruencia entre aptitudes e intereses de los estudiantes y los programas elegidos por éstos. Buena calidad de la educación secundaria. Apoyo financiero a estudiantes calificados. 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminación positiva al ingreso con referencia al mérito y presencia de las minorías. Fortalecimiento del papel de actor del estudiante. Formación multi e interdisciplinaria. Fortalecimiento de los estudios generales y formación por competencias. Promoción de la cultura de la participación, la comprensión y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Retención de estudiantes y eficiencia terminal de las instituciones. Corresponsabilidad de actores, instituciones y Estado. Selección de estudiantes en función del mérito académico. Exámenes estandarizados de ingreso y egreso.
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> Idoneidad del cuerpo docente en lo cognoscitivo y lo didáctico. Capacidad de liderazgo frente a los estudiantes. Grados 	<ul style="list-style-type: none"> Suficiente formación pedagógica multi e interdisciplinaria de los docentes. Métodos didácticos adecuados y uso 	<ul style="list-style-type: none"> Formación suficiente de los académicos: docentes e investigadores. Suficiente remuneración. Vinculación de la investigación a la

Continúa...

Continuación...

	académicos, el mejor indicador.	de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC).	solución de problemas prácticos. <ul style="list-style-type: none"> • Promoción del sistema nacional de formación de personal académico. • Vinculación entre docencia, investigación y difusión. • Desarrollo de programas editoriales, particularmente de apoyo a la docencia.
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura adecuada a los programas de investigación o docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suficiente infraestructura en el ambiente interno y externo. Infraestructura de NTIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una infraestructura adecuada a través de concurso (Fomes).

Un acercamiento más profundo a los documentos nos permite ver que los criterios definidos por la SEP recogen elementos provenientes de la UNESCO, así como orientaciones en las que se expresan las exigencias propias de la tradición universitaria en México; pese al predominio de la visión de las cosas propuesta por la OCDE, el FMI y el BM.

Una de nuestras conclusiones principales se refiere a la necesidad de recuperar y promover planteamientos como el de la UNESCO, y los que algunos gobiernos europeos han elaborado en torno a la formación de profesionales.⁶ En ellos, aunque no se rechazan las aspiraciones a la calidad, la eficiencia y la racionalidad en el gasto, ni se condenan las exigencias de ajustar la formación de los egresados a las demandas de los mercados de trabajo profesional en el ámbito internacional, estas metas no aparecen como el objetivo central de la formación universitaria. Se busca que sean los propios universitarios quienes decidan el quehacer de sus instituciones con base en una idea de "universidad" como comunidad comprometida con sus tareas y funciones.

En contra de la inmovilidad y el asentimiento acrítico que los mecanismos de legitimación, hechos entrar en juego en los documentos aquí analizados, imponen a la comunidad, queremos plantear una alternativa como la que desarrolla Raquel Glazman,⁷ cuando habla de la institución universitaria como una "comunidad viva"; como una comunidad que asuma el problema de su futuro, no sólo desde la óptica de la evaluación externa y los proyectos o intereses de los organismos financieros internacionales, sino desde la perspectiva de los propios universitarios.

Coincidimos con ella también en estar atentos al peligro que significa ajustarse a los dictados de esos organismos, sin un análisis de las condiciones sociales e históricas de las universidades. Esta sujeción significa una transformación en la jerarquía de saberes y un desplazamiento de los objetos de la investigación universitaria; privilegiando ciertas áreas del conocimiento —las que tienen una significación económica inmediata— en detrimento de aquéllas cuya relevancia no es directamente económica, y dejando de lado otros modos de inserción social de los universitarios que tendrían que ver con distintas formas de dar sentido a la vida de la comunidad, tales como la filosofía, el arte o la política.

Nuestro análisis nos lleva a concluir también la validez de la crítica que Lyotard⁸ hace del criterio de la performatividad en la enseñanza universitaria: frente al experto que aplica sin errores, pero a fin de cuentas mecánicamente, un saber cosificado, Lyotard prefiere al inventor o al filósofo que, con base en el uso de la paralogía, da lugar a un conocimiento nuevo, a una nueva interpretación de la realidad cuyo resultado final es mucho más eficiente y productivo.

Este estudio nos lleva a reconocer que la "ideología de la sociedad competitiva" es el reflejo de una cultura que ya no busca realizar la gran promesa moderna de un bienestar general y la felicidad que resultaría del imperio de la visión científico-técnica del mundo y la democracia representativa; constituye una expresión del desencanto posmoderno que no busca ya, en el Estado o en la comunidad, la fuerza para vencer la pobreza y la marginación. Contra la "ideología de la sociedad educada", que promueve una comunidad que busca el progreso y la realización de las potencias humanas, la felicidad y el bienestar, con base en el compromiso y la lucha codo a codo por imponer el

primado de la razón; el neoliberalismo opone la descarnada y violenta realidad del “cada cual su lucha”, y la búsqueda de la comodidad y el placer sensualista del individuo exitoso, como horizonte axiológico fundamental.

Los documentos analizados, promotores de la ideología de la sociedad competitiva, intentan persuadirnos de que no hay alternativa, que es irracional oponernos a algo que, desde su perspectiva, no es otra cosa que “los signos de los tiempos”; es decir, una realidad inevitable. Por tanto, nos urgen a actuar en consecuencia, a disolver ilusiones, abandonar proyectos histórico-redentores y asumir la competitividad como divisa fundamental en todo lo que hacemos. Su discurso es: “hagamos de los procesos educativos un medio para el desarrollo de los factores individuales y sociales que nos brinden una ventaja comparativa frente a los demás, o quedémonos en el camino, reivindicando fantasmagóricas ilusiones”.

Frente a estas propuestas, quienes pensamos la educación no sólo como proceso de adquisición de capital cultural, hemos de comprometernos en la elucidación de un proyecto de cambio educativo que, sin desentenderse de las exigencias del desarrollo económico y sin pretender revivir las ilusiones de la modernidad, combata al mismo tiempo el pragmatismo y el individualismo posmoderno, la marginación social y la asimetría en las relaciones de poder.

La “narrativa de la modernidad”, que operó como una filosofía de la historia proporcionando la ilusión de un devenir emancipatorio de los hombres y de las sociedades, y que ofrecía una visión de la historia como un progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social; ahora ha caído en una profunda crisis. Superarla, nos exige ser capaces de delinear la imagen de un nuevo sujeto ético; un nuevo ciudadano democrático que, en el marco de esta sociedad injusta, inequitativa, individualista, competitiva, pragmática, hedonista y desencantada de su historia, asuma la responsabilidad de impulsar los valores de la cooperación solidaria, de la justicia y de la construcción colectiva de un mejor porvenir. Es necesario construir una utopía educativa que incorpore una nueva idea de justicia, que enfrente la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, explotación y exclusión. Tal utopía ha de contemplar también una respuesta a las exigencias del cambio económico y socio-

cultural sobre la educación superior, en términos de nuevas formas del ejercicio profesional, nuevos objetos de conocimiento y sus aplicaciones profesionales, nuevas formas de organización académico-administrativa y nuevos recursos en los procesos académicos que apuntalen el desarrollo sustentable del país; entendiendo la sustentabilidad no sólo como desarrollo económico y protección del entorno natural, sino en un sentido más amplio que signifique también desarrollo de condiciones de convivialidad humana comprensiva, justa, equitativa, pacífica y solidaria.

Hacemos esta propuesta convencidos de que hacer utopía educativa no es otra cosa que la práctica de especular en el buen sentido de la palabra, de imaginar un destino y una vida diferentes para el hombre; partir de la inconformidad con lo existente y promover una visión del mundo distinta que se constituya en esperanza y convicción. Las utopías implican y ponen en escena una ruptura con el presente, una transfiguración crítica del ámbito de lo real; y muestran lo “otro” que somos potencial o realmente. Toda utopía contiene así una visión de lo ideal-necesario hacia lo cual habrá que orientarse y de lo cual no habremos de desentendernos, ya que su existencia —real o posible— nos determina y nos impulsa a actuar.

Sin embargo, al delinear un deber ser para la educación, es factible tanto apuntar a lo posible, a lo medido y pertinente, como a lo imposible, desmesurado o impertinente. De acuerdo con Octavi Fullat,⁹ la utopía sensata se distingue de la insensata porque, a diferencia de ésta última, propone un sentido a la existencia que nace de la crítica razonable. Su propuesta aparece no sólo como algo bueno que induce a nuestra voluntad a actuar para traerlo a la realidad, sino también como aquello que encuadra con otros elementos de lo existente y lo hace ver como posible y necesario. En cambio, la utopía insensata aparece exclusivamente como protesta, como crítica desesperanzada de lo real y como la negación de todo sentido a lo existente; significa rebeldía, ensimismamiento o soledad, rayanos en la locura.

Formular entonces una utopía sensata es acompañar la crítica de lo existente con la propuesta de un nuevo sentido posible, que recoge aquello de lo real que exige ser visto de otro modo para seguir siendo valioso. En consecuencia, plantear la utopía educativa de la comunidad democrática para la posmodernidad, es hacer la crítica de lo

antidemocrático en esta “nueva situación social” y es también la formulación de una ética que busca centrarse en la comunidad, frente al individualismo posmoderno, como lo hemos apuntado en los capítulos dos y tres.

Nuestro análisis nos lleva a coincidir también con Edgar Morin,¹⁰ quien plantea que hay siete saberes “fundamentales” que toda educación del futuro debería desarrollar en cualquier sociedad y en cualquier cultura:

1. Cobrar conciencia de las cegueras del conocimiento.
2. Enseñar los principios de un conocimiento pertinente.
3. Entender la condición humana.
4. Asumir la identidad terrenal.
5. Cobrar conciencia de las incertidumbres.
6. Educar para la comprensión.
7. Impulsar la ética del género humano.

También, coincidimos con él en que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, y en la necesidad de impulsar, a través de la educación, una nueva ética.

La educación futura debe permitirnos reconocer al ser humano como un ser plenamente biológico y plenamente cultural, en el que se dan varios entrelazamientos: el entrelazamiento cerebro-mente-cultura; el entrelazamiento razón-afecto-impulso; el entrelazamiento individuo-sociedad-especie. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens*, *faber* y *ludens*, *prosaicus* y *poeticus*.

La educación debe mostrar las múltiples facetas de lo humano: la especie humana, el individuo, la socialidad, la historicidad; son dimensiones inseparables. Esta perspectiva permitiría tomar conciencia de la condición común a todos los humanos, al mismo tiempo que de la necesaria diversidad de los individuos y de las culturas.

Aún con Morin, hemos de reconocer que el fin del siglo XX nos ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; que este siglo ha descubierto la pérdida del futuro, es decir, la imposibilidad de predecirlo; y que por ello hemos de ser realistas en

un sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real. Por tanto, un proyecto de cambio educativo deberá entender al conocimiento como una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y el error.

Por otro lado, el problema de la comprensión humana se ha vuelto crucial y por ello debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro. Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, es el gran reto de la educación futura —argumenta Morin y nosotros coincidimos con él. La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana y una actitud de verdadera tolerancia. Una ética verdaderamente humana —una antropoética, dice Morin— debe asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestra era. Esta posibilidad ha sido negada, oscurecida, por la ética individualista; humanizarnos, mirar al “otro” como a nosotros mismos, universalizar lo universalizable, significa asumir la condición humana terrena planetaria, cobrar conciencia de nuestra identidad diversa y única, encontrarnos en la multiplicidad de los rostros y modos de ser.

Esta perspectiva de lo humano es aún el gran reto de nuestro tiempo, es también una aspiración construir una ética en la que lo singular esté presente en lo universal, una ética que recupere los valores de grupos sociales y comunidades diferentes sin caer en el relativismo o la imposición.

Precisamente, lo que nos impulsa a buscar una alternativa a la ética de la modernidad es su pretensión, que explicamos en el capítulo tres, de reivindicar valores únicos, absolutos, con base en un criterio particularista: la racionalidad de occidente. Los valores no tienen que ser encarnación de la razón para ser preferibles, pero entonces “¿cuál o cuáles han de ser los criterios para distinguir entre lo valioso y lo despreciable de las conductas y prácticas tan heterogéneas de la especie?”. Con Luis Villoro,¹¹ respondemos esta pregunta a través de la idea de un relativismo coherente que implica el respeto a un pluralismo cultural, sin tener que renunciar a principios y valores de validez universal. Lo que hemos de oponer al individualismo y al desencanto posmoderno no es una ética universal o universaliza-

ble por su correspondencia con el ideal de humanidad de una cultura. Ahora sabemos que no es posible reivindicar la ética liberal como portadora de una absoluta validez universal y transhistórica, que no hay modo de demostrar que la ética liberal sea más valiosa *per se* que la ética neoliberal.

Ética universalista y ética particularista son sistemas de valores igualmente abstractos; en uno y otro caso se trata de reducciones perniciosas. Todavía con Villoro,¹² reconocemos que la apelación a la existencia de valores universales y absolutos ha sido pretexto para la dominación de una cultura sobre otras, consideradas inferiores, y que el argumento de que toda ética es relativa a una cultura, constituye también una falacia común en las luchas de resistencia contra el dominio colonial.

Coincidimos también con Ana María Salmerón,¹³ para quien los valores de una comunidad no necesariamente deben ser universales —sin renunciar a ser universalizables. Ella recupera la noción de pluralidad, en el sentido de “razonabilidad” de la pluralidad que John Rawls asocia al concepto de consenso traslapado:

El concepto rawlsiano de consenso traslapado refiere una noción de consenso que no permite el imperio de una sola concepción del bien, sino la coexistencia de una gran diversidad de doctrinas [...] que pueden coexistir gracias a una forma razonable de pluralidad. Esta forma de pluralidad implica el establecimiento de ciertas restricciones que no sólo no pueden ser arbitrarias, sino que deben ser razonables y que, sin duda, son necesarias.¹⁴

Asimismo, retomamos la advertencia de Adela Cortina¹⁵ referente a la pérdida del sentido de pertenencia a la comunidad que tiene lugar en la cultura posmoderna que nos desarraiga y nos desorienta, mientras:

En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas [...] el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros.¹⁶

Esos mapas constituyen la base sobre la cual construir la nueva idea de ciudadanía, porque:

...necesitamos unas señas de identidad que brotan de distintas formas de pertenencia a la sociedad y, en este sentido, la ciudadanía ofrece dos ventajas específicas: 1) [...] es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo; 2) la ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario, pues, formar también ciudadanos.¹⁷

En la perspectiva, un tanto wittgensteiniana, que comentamos a propósito del concepto de cultura, hemos de reconocer que los valores sólo existen como “modos de vida”, y como tal, el proyecto educativo liberal moderno —éticamente kantiano— buscaba traer a la existencia efectiva una forma de vida trascendente, suprahistórica; buscaba alcanzar, a través de la educación, la forma última, racional, definitiva, objetiva de vida social. El sistema de valores en ese proyecto, ubicaba en el lugar más alto de la jerarquía a aquellos cuyo alcance garantizaría la plena realización de la razón como esencia humana: libertad, visión científico técnica del mundo, democracia, eficiencia, etcétera; pero la crítica a Kant, —de Marx a Wittgenstein— dejó clara la imposibilidad de apoyar la ética, y cualquier otra práctica simbólica —y sabemos que el propio Kant lo admitía—, en esa noción cartesiano-kantiana de la razón. Dejó claro, también, que lo que llamamos “razón” es sólo el modo moderno de hablar del mundo, es sólo un discurso, una ideología, que más esconde un ansia de poder que una condición real de liberación.

Frente al individualismo extremo posmoderno estamos obligados a buscar el modo de recuperar la comunidad. Ésta —el interés comunitario, la interacción social que beneficia a todos— es un valor que debe ocupar un lugar más alto que el que la ideología de la sociedad competitiva posmoderna le asigna y por esto es necesario recuperar la noción de la comunidad como algo valioso.

Por otro lado, es necesario ver en la globalización no sólo la hegemonía y el dominio económico, político y cultural de los poderosos; también debe identificarse lo que de positivo tiene un mundo interconectado por todo tipo de redes, en términos: de contacto humano, de procesos de difusión de la cultura y de medio para construcción

colectiva de significados, como propone Morin.¹⁸ Habrá que pensar el modo como la globalización realmente existente, y sobre todo la "globalización deseable", han de valorarse en la propuesta de una ética alternativa. En todo caso, al menos, revelar su carácter contradictorio.

Entonces, no parece que haya lugar a dudas respecto a la necesidad de la construcción de una nueva ética que ofrezca una alternativa más simétrica y democrática a las interacciones sociales y, en particular, a la situación que vive nuestro país en la actualidad y que se caracteriza por una presencia lacerante, ominosa de prácticas excluyentes y de marginación; ni tampoco respecto a que esa alternativa deberá apoyarse en una nueva idea de la comunidad democrática, ni de que será a través de los procesos educativos, como esa nueva ética pueda construirse y promoverse.

De este modo, la formación de sujetos que, respetando las diferencias, busquen y promuevan valores y formas de interacción social más democráticas, constituye, efectivamente, una utopía sensata. Si partimos de la crítica razonable de lo antidemocrático e insolidario en nuestra sociedad, esta utopía levanta la propuesta de un nuevo sentido a lo existente y opone a los principios posmodernos de individualismo y exclusión, los de universalidad y simetría.

NOTAS

- ¹ Louis Gerstner, *Reinventando la educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ² El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros; en los cuales se desarrolla y se lleva a la práctica una concepción de la educación, sus sujetos, y sus relaciones con otras esferas de la actividad social, propia de la visión del mundo del neoliberalismo.
- ³ Elena Zogaib Achar, "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 1997.
- ⁴ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós (Paidós educador 159), 2001.
- ⁵ De hecho, esa influencia al tratar de concretarse en propuestas, como lo hemos comentado antes, acaba dando lugar a una hibridación ante la imposibilidad de eludir las responsabilidades, intereses y tradiciones institucionales.
- ⁶ Cfr. Benedito Ferrer y Ferreres, *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- ⁷ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión...*, op. cit.

- ⁸ Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, México, Rei, 1990.
 - ⁹ Octavi Fullat, *Filosofías de la educación*, CEAC, 1984.
 - ¹⁰ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
 - ¹¹ Luis Villoro, "Sobre relativismo cultural y universalismo ético", en *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998.
 - ¹² *Ibidem*.
 - ¹³ Ana María Salmerón, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
 - ¹⁴ *Ibid.*, p. 6.
 - ¹⁵ Adela Cortina, "La educación del hombre y del ciudadano", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril de 1995.
 - ¹⁶ *Ibid.*, p. 11.
 - ¹⁷ *Ibid.*, p. 12.
 - ¹⁸ Edgar Morin, *Los siete saberes...*, op. cit.
- _____, *Historia de la filosofía*, vol. 3, Barcelona, Montaner y Sainón, 1978.
- ABOITES, Hugo, "Modernización de la educación del caradomidense: un modelo para México?", en *Ensayos de filosofía (série)*, La universidad ante el espejo de la existencia, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- ALBA RICO, Santiago, *Los valores morales: Apuntes para una antropología del mercado*, Barcelona, Anagrama (Coll. Anagrama), 1995.
- ALBA, Alicia de (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa/Centro de Estudios Sociales y Humanidades UNAM, 1996.
- ALTHUSESSER, Louis, *Ideología y ciencias sociales de Francia*, México, Juan Pablo Editor, 1972.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, México, Porrúa, 1975.
- ARRIARAN, Samuel, *Filosofía de la posmodernidad: Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, UNAM, 1997.
- ATIENZA, Manuel, "Temas de la argumentación jurídica", en *Cuadernos y Debates del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 31, Madrid, 1991.
- AZUELA, Arturo (coord.), *Universidad social y cultura*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en las Humanidades UNAM/Porrúa, 1990.
- BARCELONA, Pietro, *Posmodernidad y subjetividad. El regreso de la circulación social*, Madrid, Trotta, 1996.
- BARNETT, Ronald, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- _____, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Buenos Aires, Paidós, 1997.