

Universidad y valores.

Prof. Gustavo Hawes B.
Talca, Mayo de 2003

La pregunta por cómo se insertan los valores en la universidad puede resultar ociosa para algunos, ya sea porque les resulta obvio o bien porque niegan que la universidad deba preocuparse de tales temas. Sin embargo, la pregunta resulta importante porque pone sobre la mesa de discusión un tópico crucial para la definición de lo que es o debe ser la universidad en el actual y futuro contexto.

1.1. Aspectos generales.

La educación moral se centra en la promoción, estimulación y protección de un determinado conjunto de valores que haya sido definido. Ahora bien, dado que la universidad no existe fuera ni aparte de la realidad y, más aún, considerando su carácter de institución de naturaleza pública asociada a la formación de las futuras generaciones profesionales y dirigentes, se hace necesario destacar, poner a la luz, la relación que existe entre los diferentes niveles de declaración axiológica.

La ilustración siguiente pretende mostrar el “ciclo de la consistencia” que puede esperarse en esta materia. Ciertamente, como todos los esquemas, la ilustración peca de un relativo simplismo y puede interpretarse de manera unidimensional y unidireccional. Sin embargo, de alguna manera grafica la íntima relación que debería esperarse entre los diversos niveles de la organización de la sociedad humana occidental¹. Podemos pensar que existen ciertos consensos generales que se denominan “valores occidentales”, como por ejemplo la libertad y la democracia, los derechos humanos.

Estos “valores occidentales” encuentran una mayor especificidad respecto de los ciudadanos en las propuestas incluidas en las cartas de derechos de los ciudadanos y constituciones políticas de los estados, así como en las estructuras de tradición de la “sociedad nacional”.

En un plano más próximo, especialmente para los universitarios, se encuentran las propuestas propias e idiosincrásicas de la “institución universitaria”, según sea su propuesta axiológica particular. Ello no implica que la institución haga una propuesta diferente y alternativa a la sociedad nacional o a los valores occidentales, sino que los expresa de una manera propia y, en virtud de la libertad –principio general organizador- hace opciones propias.

Finalmente, y en diálogo activo y productivo con la institución universitaria y la propia sociedad se encuentran los códigos deontológicos, propios de cada campo profesional, que en la universidad se presentan como “formación profesional”.

¹ El tema de las otras sociedades (oriental, africana) no se incluye de manera expresa.

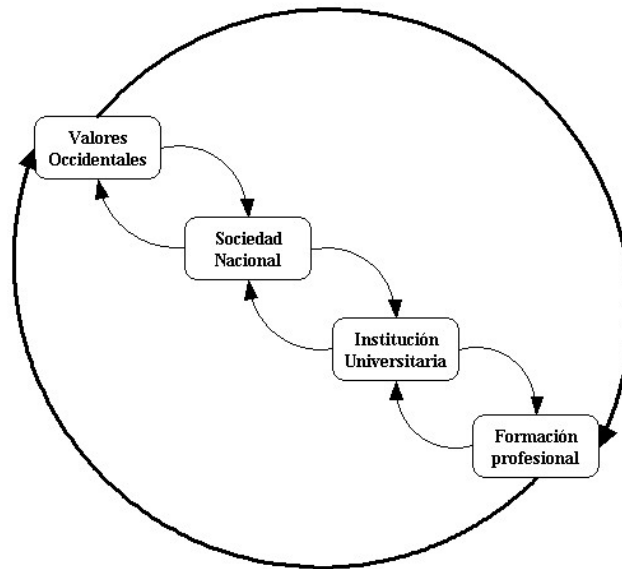


Ilustración 1 - Ciclo de los valores - Consistencia y Validación

1.2. Valores y universidad.

No todas las universidades sostienen similares concepciones y dinámicas axiológicas, dependiendo éstas de sus orientaciones y de las formas históricas que han adquirido en el proceso de su desarrollo. Un estudio de Brennan propone sobre la situación en el marco europeo la existencia de al menos cuatro enfoques: (I) el “académico”, centrado sobre las materias –conocimiento y curriculum-, basado en la autoridad profesoral, en que los valores varían al interior de la institución; (II) el “administrativo”, con un foco institucional, centrado en políticas y procedimientos, basado en la autoridad administrativa, en que los valores son invariantes a lo largo y ancho de la institución; (III) el “pedagógico”, centrado en las personas, el desarrollo de sus destrezas y competencias, en que el mayor influjo lo tienen los miembros del equipo docente educador, que sostienen valores invariantes a través de la institución; y finalmente (IV) el “foco sobre el empleo”, centrado en los resultados, mirando los estándares y resultados de aprendizaje de los egresados, sostenido por la autoridad profesional y del empleador, en que los valores son tanto variables como invariantes en la institución (Brennan 2001 p. 137-138).

Cada uno de estos enfoques representa racionalidades alternativas, eventualmente opuestas pero también potencialmente complementarias. Los conflictos surgen no porque se oponen los valores en sí sino la mayor parte de las veces porque chocan los intereses de los diferentes grupos al interior de la academia: por ejemplo, el tradicional conflicto entre la investigación y la enseñanza, agravado por el hecho de que muchos académicos encuentran sus intereses en ambos sectores, constituyendo un foco de conflicto en su propio interior.

Hace ya 35 años, el rector de la Universidad de Concepción de la época, profesor Ignacio González Ginouvés, citado por Zurita (1993) declaraba respecto de la enseñanza que *“El alumno la recibe como un obstáculo que hay que salvar para llegar al título y no como un desafío. El defecto se agrava porque los planes de estudios son rígidos e inmutables. Todos los que aspiran a un mismo título tienen que estudiar los mismos ramos en el mismo orden y en un cierto número de cursos. Todas las materias tienen el mismo relieve, no hay ramos electivos u optativos que permitan a los alumnos satisfacer sus gustos, inter-*

eses o preferencias. La enseñanza es, finalmente, factual, no fundamental: exige mucho de la memoria y poco del entendimiento; cansa y no estimula” (González Ginouvés 1968).

Más adelante, el mismo rector González Ginouvés agrega: *“Puede decirse que la educación universitaria no superará la crisis en que actualmente te encuentra hasta que la institución no logre hacerse una autocrítica sincera y objetiva, renueve sus estructuras e incorpore el cambio como un quehacer permanente”* (Idem).

Ciertamente en el campo de la organización de los estudios (particularmente sus aspectos cognoscitivos y procedimentales) se han producido cambios en el período transcurrido, además de los evidentes que se han dado en materia de estructura del sistema educativo superior y del número de instituciones.

1.3. Formación y valores.

En la perspectiva del rol formador de la universidad, según Puyol, el propósito de la preparación profesional en la universidad es formar individuos libres, no sólo frente al saber y a las técnicas y competencias profesionales, sino como libertad de la voluntad. Ello, naturalmente, implica considerar aspectos cognitivos y valóricos en la formación. Señala el autor que *“lo que hay que hacer, por tanto, es transmitir pautas de comportamiento que permitan rentabilizar al máximo la información que se posee”* (Puyol 2001).

La complejidad de la vida humana, particularmente en los tiempos que se viven y que vienen, implica que no basta la mera racionalidad o destreza tecnológica sino que también han de ponerse en juego otros criterios, de los cuales los aspectos éticos no son menores. Esto tiene que ver con el argumento de la transdisciplinariedad de la formación a dar cuenta de la complejidad como dato del mundo actual, en la relación “cosmos-fisis-bio-antrópos” (Puyol 2001) no sólo en el nivel local sino planetario.

El pensador Edgar Morin (Morin 1999), quien ha desarrollado el paradigma de la complejidad como modelo para pensar y concebir la sociedad actual, plantea en su obra “Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro” que la primera libertad que debe lograrse es libertad respecto del error, *“que no cesan de parasitar la mente humana”*, introduciendo el estudio de las características antropológicas y sociales que permiten arriesgar el error y la ilusión. En segundo lugar, plantea los principios de un conocimiento pertinente, que es un conocimiento capaz de aprehender las relaciones múltiples y mutuas, las recíprocas influencias *“entre las partes y el todo en un mundo complejo”*. La identidad humana constituye el eje de todo contenido educacional, si bien comprendida en términos de la complejidad de la era y la crisis planetaria que enmarca al siglo 20 y 21, *“mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino”*. Enseñar a enfrentar la incertidumbre no como algo eventual sino como algo permanente tanto en la ciencia física, como en la evolución biológica y la ciencia histórica, teniendo las certezas más como referentes que como el terreno habitual. En la dimensión social, Morin propone enseñar la comprensión, por cuanto *“la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital par que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión”*. Todo esto no puede sino desembocar en una ética orientada a *“las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra ‘Tierra-Patria’ sino también permitir que esa conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal”*.

Bajo esta amplia perspectiva pueden comprenderse ahora los postulados y propuestas de la Universidad para la formación ética de sus estudiantes.

1.4. Formación en la Universidad de Talca.

Normalmente los planes de estudio, cuando lo hacen, consagran al tema ético o valórico una asignatura denominada genéricamente “Ética”. Se entiende que con ello quedan resueltas y satisfechas las demandas de la formación. Sin embargo, el tema es más complejo. Hay consenso entre los autores respecto del carácter “transversal” de la cuestión valórica en relación al curriculum (Oteiza y Montero 1994).

La formación, profesional o de grado, en general no se plantea los temas valóricos en sus formulaciones oficiales. Dado que no es razonable ni respetuoso pensar que estos tópicos carecen de interés para los diseñadores de dichos curricula ni tampoco para los miembros de las unidades académicas, entonces una alternativa es asumir que dichas formulaciones toman la cuestión valórica bien como dada o bien como una cuestión completamente individual. Si se trata de que la cuestión valórica está dada, entonces cabe preguntarse dónde residen dichas definiciones; el análisis y estudio realizados para la confección de estas páginas no han podido encontrarlas.

En el segundo caso, se estaría en una posición ética de individualismo relativista, también denominado “particularismo”. De acuerdo a la Enciclopedia Filosófica de Stanford, *“la visión particularista piensa ... que la persona perfectamente moral es la que es completamente sensible a las razones morales presentes en el caso. ... La visión particularista considera que las razones morales operan en formas que no son diferenciables de la forma en que funcionan otras razones ... La moralidad puede distinguirse por su materia pero el pensamiento moral no posee una estructura distintiva”* (Eshleman 2001). De esta forma, la ética queda planteada en el plano contingencial donde el individuo puede razonar frente a los diferentes argumentos que se presentan a su conciencia, para luego decidir. La forma en que combina los diferentes argumentos, la lógica y la sintaxis de su pensamiento son irrelevantes para la existencia de la moralidad.

Se señaló anteriormente que el tema de los valores no tiene que ver directamente con una asignatura o grupo de asignaturas determinado como podría ser el caso de la formación humanista en la Universidad de Talca, aunque podría tener mayor viabilidad por su proximidad más evidente hacia el mundo de lo social. Pero las cuestiones científicas y tecnológicas no son exentas de valor sino que vienen cargadas de ellos, los que debemos sacar a la luz.

En la Universidad de Talca la formación valórica se centra principalmente en un segmento curricular determinado; sosteniéndose que *“la formación humanista juega un rol fundamental en la tarea educativa en la que estamos empeñados. [...] La formación de valores será un característico del egresado de la Universidad de Talca, el esfuerzo por incorporar en todos los niveles y en todas las dimensiones este objetivo”* (Rojas 1998). Ahora bien, como todos los objetos históricos, el concepto de “formación humanista” ha tenido variaciones en el tiempo, cambiando así el contenido con que es entendida inicialmente esta formación. Desde un conjunto de cursos relacionados con el arte, la filosofía, la historia y la cultura, se amplió la oferta hacia cursos relacionados con las ciencias y la tecnología, así como desarrollo personal y expresión oral y escrita, expresión corporal. Es decir, la formación humanista se transforma en un lugar para acumular todos aquellos aspectos de la formación que no quieren ser asumidos por las unidades centrales formativas (Departamentos Académicos e Institutos).

Por su parte, la organización revela en sí misma los valores que sostiene, más que las declaraciones. En este sentido la formalidad organizacional (sus reglas, procedimientos, artefactos, iconografía) traduce y transmite los valores efectivos que están actuando soterradamente. Cabe preguntarse entonces por cuáles son las prioridades de la Universidad de Talca en materia valórica, cómo está modelándolas para sus estudiantes.

Una pregunta completamente atingente, es si es razonable que la universidad se proponga la formación valórica, tratándose de adultos. O, más bien, acaso no debería optar por una posición de neutralidad valórica como una forma de respeto hacia estructuras valóricas propias de cada uno.

Existen opiniones en torno a la educación moral o ética (una distinción que habrá que hacer necesariamente) en cuanto a las dimensiones privada y pública de la moral. Según algunos la moral privada y la moral pública constituyen dos campos irreductibles; la responsabilidad por la educación de la moral privada recaería principalmente sobre la familia y sobre las iglesias o confesiones religiosas; en cambio, la responsabilidad por la educación pública estaría centrada principalmente en las instituciones sociales como la escuela o los medios de comunicación. Otros planteamientos señalan que la educación de la moral es la misma, puesto que lo privado y lo público no son ajenos entre sí sino que se encuentran, entrecruzan y alimentan mutuamente en la persona, auténtico y único lugar de moralidad. Los argumentos sustantivos son amplios y complejos. Claro está que un mismo sujeto puede tener una doble vida (pública y privada), pero ello no implica que pueda tener una doble moral: la moral es única en la persona unitaria.

En este documento de trabajo plantearemos que la moral, sea pública o privada o comoquiera se la divida, es una función que corresponde a la persona, entendida ésta como un individuo miembro de una comunidad, siguiendo los planteamientos de Giannini en relación a que la moral siempre y únicamente se da en la relación con el otro.

2. Una propuesta axiológica para la Universidad de Talca.

La propuesta de marco axiológico de la Universidad de Talca considera entre los valores propios que deberá exhibir el egresado de sus aulas los siguientes. Las definiciones halladas se encuentran principalmente en las expresiones de la autoridad, no habiendo documentación adicional en el cuerpo de la literatura institucional.

Se toman los valores considerados como críticos para la formación profesional de los egresados, de acuerdo a la política estratégica institucional (Universidad de Talca 2000). Estos son los que a continuación se enumeran, con las referencias respectivas.

Hacer una nueva propuesta axiológica para la Universidad de Talca tiene como correlato fundamental (a) la idea que la institución debe tener una definición en términos de valores, no pudiendo ser indiferente ni alienarse respecto de ella; (b) la idea de una estructura de valores asociados a un determinado modelo; en este caso, el modelo de la propuesta republicana y democrática como forma de vida optada por el país; (c) la idea que es posible, conveniente y necesario, por la propia responsabilidad pública de la institución, proporcionar a los jóvenes estudiantes las pautas para que ellos puedan optar frente a dichos valores.

2.1. Valores de la democracia y el país.

A través del discurso la autoridad universitaria ha ido perfilando componentes axiológicos adicionales que formarían parte de este perfil del universitario que la institución está buscando. Con ello da cuenta del carácter transitorio de la opción del Plan Estratégico 2000, señalando que es preciso un diálogo más intenso y fecundo en este plano.

La primera adhesión de la universidad será entonces a los valores asociados a la democracia occidental, que se identifican con las propuestas fundamentales de respeto a la vida y los derechos humanos, la libertad y la participación ciudadana, la justicia social y la consideración y protección de los más débiles, la paz y la solución pacífica de los conflictos y diferencias. En el caso de nuestro país, su expresión operacional se encuentra en los derechos y deberes de los ciudadanos, según lo consagra la Constitución Política de la República (República de Chile 1980 Arts. 1,5,19).

Los elementos que parecen más fundamentales en este respecto son:

- La libertad que se tiene por el simple hecho de nacer (Art 1º)
- La igualdad de dignidad y derechos de hombres y mujeres (Art 1º)
- Su prioridad y superioridad respecto del Estado, el cual está al servicio de la persona humana (Art 1º)

Estos valores fundamentales se traducen a la vez en derechos, tales como el derecho a la vida y a la integridad física y psíquica de la persona, la protección de la vida de los no nacidos; la igualdad ante la ley (En Chile no hay persona ni grupo privilegiados; tampoco hay esclavos y el que pise su territorio queda libre; ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias), la igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos, el respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia, la inviolabilidad del hogar y de toda forma de comunicación privada, la libertad de conciencia, la manifestación de todas las creencias y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público (República de Chile 1980 Art. 19).

2.2. Libertad académica y de conciencia

Así como la Constitución establece como lo más fundamental la libertad, que se tiene por el simple hecho de nacer y no otorgada por poder alguno, al parecer habría consenso si se afirmara que el principal y más fundamental valor de la vida universitaria –no solamente de la formación de sus estudiantes sino del conjunto de la vida en la academia- ha sido y es la libertad (Neave 2000). Las universidades nacen en Occidente como centros de ejercicio de la libertad, habiendo resistido a muchos (reyes, papas, gobiernos, ejércitos) que intentaron acallarlas o controlarlas (Goldfarb 2000; Haddad 2000).

Wataru Mori (2000), ex Rector de la Universidad de Tokio, Japón, indica que la libertad y la autonomía académicas, si bien pueden ser vistas como un privilegio por muchos, realmente son mucho más que ello: son la ética profesional y la moral fundamental que sustentan la misión universitaria. Antes considerada como “búsqueda de la verdad”, hoy como “avance del conocimiento fundamental”. En una perspectiva internacional, tiene que ver también con la sustentación de la competitividad de la nación en una sociedad global de conocimiento.

Por su parte, desde el punto de vista de la formación Federico Mayor plantea *“la libertad será el distintivo del siglo XXI. La educación superior del siglo XXI deberá preparar a los ciudadanos para el advenimiento de una era de auténtica democracia. Este es el reto que hemos de afrontar al entrar en el próximo milenio. Por eso necesitamos una revolución del saber, sin la cual la llamada “revolución digital” de la nueva tecnología de la información sólo acarreará más desigualdad, injusticia y exclusión”* (Mayor Zaragoza 2001).

Las raíces de este movimiento hacia la libertad se remontan a los orígenes de la sociedad occidental, y de manera particular al punto de encuentro de la tradición greco-romana con la judeo-cristiana en la obra de San Pablo. El moralista Carlos Gómez, comentando el origen de la conciencia moral en Occidente hace referencia a los planteamientos de Pablo, quien *“defiende la necesidad de seguir el dictado de la propia conciencia y el deber de respetar la conciencia ajena, aun cuando fuera errónea. Esto es, la primacía absoluta de la conciencia a la hora de decidir”* (Gómez 1994).

Otro rasgo notable de la libertad es que va más allá de la definición. En palabras de Octavio Paz se trata más bien de una experiencia vital y vivida. Pero, no es una decisión solitaria, sino que *“incluye siempre al otro, a los otros. La libertad es la dimensión histórica del hombre. Lo es por ser una experiencia en la que aparece siempre el otro”* (Paz 1992). Similar planteamiento encontramos en Humberto Giannini, filósofo chileno (Giannini 1992; 2001). La realización de la libertad en el contexto histórico, social y cultural pone en tensión la reflexión porque obliga a pensar en los términos de la propia vivencia universitaria. En otras palabras, implica preguntarse por ¿cuál es la propuesta de la Universidad de Talca? ¿Cómo se conciben los valores propuestos en el marco de la institucionalidad universitaria? ¿Cómo se concibe la responsabilidad de la Universidad hacia sus estudiantes en materia valórica?

La libertad como necesario estado del espíritu para seguir los dictados de la propia conciencia respetando a la conciencia ajena no puede concebirse como un marco genérico, de inspiración para un discurso oportuno o una referencia lateral. Libertad es la base, el cimiento donde se construye la academia. La libertad de conciencia de sus miembros tiene que ver con la amplitud de criterio, con la autonomía, la conciencia crítica, la responsabilidad, la democracia como se señala en diversas páginas del rector Rojas (Rojas M. 2000), quien señala claramente que la libertad es también una búsqueda, nunca una construcción definitiva, que se afina en lo profundo de la naturaleza humana: *“Esa vocación innata del hombre de luchar por la verdad y la libertad, se expresa en el caso de nuestra universidad, en la constante búsqueda de los que consideramos los códigos más fundamentales del quehacer universitario”* (Rojas M. 2000 p. 225). Condición y meta, fundamento y resolución, la libertad en la academia se muestra en su permanente tensión, en la cual la capacidad de decidir en conciencia es crucial.

Esto implica, natural y necesariamente, la existencia de la diversidad como condición misma de la vida universitaria. Al decir del epistemólogo Paul K. Feyerabend, *“mientras la unanimidad de opiniones puede ser conveniente para una iglesia o para los seguidores complacientes de un tirano, o para algún otro ‘gran hombre’, la variedad de opinión es una necesidad metodológica para las ciencias ... y para la filosofía”*. Yendo un paso más allá de lo planteado por Feyerabend, puede decirse

que la variedad es lo que constituye a la universidad y el único suelo donde se puede avanzar en la búsqueda de la verdad y de las virtudes.

La libertad de conciencia se convierte en un valor cada vez más necesario en una sociedad en que *“el hombre independiente, el hombre que toma sus propias decisiones obedeciendo a su conciencia, está siendo sustituido por el hombre organizado, que recibe órdenes y las da”* (Fromm 1998:92).

En cuanto a su relación con la sociedad, en la perspectiva de “conciencia crítica” u observador privilegiado de los procesos sociales, la libertad de la universidad frente a la sociedad le autoriza, porque la propia sociedad se lo concede, a *“pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales - como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar”* (Delors 1996:160).

Como se indicó anteriormente, también la libertad académica implica una relación de responsabilidad hacia la sociedad (Mori 2000), responsabilidad que se explicita en un conjunto de vínculos y transacciones entre la universidad y la sociedad representada por el Estado (Haddad 2000; Neave 2000).

La libertad también es concebida, institucionalmente, como autonomía. Este concepto ha sido uno de los núcleos duros de la universidad chilena, y de hecho marca la –por así llamarla– “madurez” de una universidad cuando es reconocida para actuar autónomamente por parte del Consejo Superior de Educación. Ciertamente, la forma de concebir la autonomía puede admitir variaciones y acepciones. En efecto, se habla de autonomía académica, autonomía administrativa, autonomía financiera y, hasta antes del golpe de estado de 1973, de autonomía territorial. Cada una de estas formas de autonomía implica un espacio de indeterminación para la institución, dentro del cual podía tomar decisiones sobre la base de sus propias consideraciones, relativamente independientes de presiones externas. Bajo la legislación actual se consagran la autonomía administrativa y académica (LOCE). Esta última es la más protegida en la legislación, debiendo las nuevas universidades pasar por períodos de prueba antes de conseguir la autonomía plena, que es propiamente académica. En el caso de la Universidad de Talca se la considera uno de los principios fundantes de la misma (Rojas 2001).

2.3. Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico puede ser considerado generalmente como un valor utilitario o instrumental, entendiendo que el carácter de “utilitario” es casi peyorativo con relación a otros valores más “nobles”, por así llamarlos. No obstante ello implica una jerarquización simplista, vertical y elitista que asume que en el mundo de lo humano hay cosas más nobles que otras. Podemos pensar alternativamente que lo humano es igualmente noble, de donde los valores se entrelazan, constituyendo una compacta red de relaciones, dependencias y mutuas determinaciones.

Por otra parte, el concepto de “pensamiento crítico” ha sido utilizado con variedad de connotaciones. Desde el principio fundamental de oposición a todo dogmatismo que pretenda imponerse a la razón humana, hasta la actitud filosófica que proclama el racionalismo como única forma de conocimiento válido. Es posible que una acepción tolerable para el ambiente universitario sea la antigua propuesta de I. Kant,

quien concibe la “crítica” como la revisión de los fundamentos y pretensiones de validez de una propuesta.

Sin embargo, el pensamiento crítico puede concebirse en diferentes niveles y términos: (a) como una competencia adquirible y aplicable a circunstancias dadas, sin mayor influencia sobre el conjunto ético del sujeto; (b) como una competencia que da viabilidad a valores asociados como la creatividad y la libertad personales.

2.4. Solidaridad.

El valor de la solaridad inserta al sujeto en la dinámica de las relaciones con los demás y el mundo. Es entonces el valor moral en el cual se juegan todas las interacciones, constitutivo de la estructura y naturaleza de la red social en que cada uno se mueve. Los tiempos que vive la sociedad actual hacen que este valor adquiera mayor relevancia aún. Señala Federico Mayor *“Lo que sucede en el momento en que no hay tensión, en el momento en que somos receptores pasivos y a veces hasta indiferentes de la información que nos va llegando, es que vamos perdiendo no sólo la tensión y la pasión humana, que son imprescindibles, sino que perdemos también la compasión. Nos vamos no sólo desapasionando, sino descompasionando. Nuestra piel, nuestra “piel emocional”, se va haciendo más resistente, más fuerte, y sólo reaccionamos ante visiones o catástrofes de grandes proporciones”* (Mayor Zaragoza 2003).

Ciertamente hay otras propuestas para ello, de las que la competencia es la más importante. Sin embargo, solidaridad y competencia son necesariamente contrapuestas.

Ser solidario implica algo más que emocionarse con las imágenes de la guerra, incluso enfurecerse, y luego cambiarse a otro canal para ver una película o un “reality show”. También implica algo más que ir al banco cada cierto número de años a depositar un aporte para la Teletón, o llevar la ropa de verano que uno no usa para apoyar la campaña de invierno en la parroquia.

La solidaridad conjuga un haz de actitudes y conductas que constituyen los caminos o vías por las cuales se actualiza. En otras palabras, adquiere la forma de un nodo en el que se entrelazan, cruzan y pliegan diversos comportamientos que tienen que ver con la estructura y dinámica relacional que constituyen al ser personal. Entre estos valores asociados, se encuentran algunos ya mencionados en la propuesta inicial de la Universidad de Talca.

(a) Tolerancia

“Tolerar a alguien ... consiste en primer lugar y en un sentido negativo, en poder resistir la presencia de otro al percibirlo como distinto a uno mismo. La tolerancia, antes que anda, es la renuncia a la agresión, a no hacer daño al otro porque su integridad diferente a la nuestra es algo valioso. Supone valorar el daño como innecesario y evitable, comprometiéndonos con un mundo deseable donde eso sea posible. ... Al tolerante la presencia del otro es compatible con la suya sin sentir su

diferencia como amenaza para sus formas de creer, de sentir o de comportarse. toleramos a otros porque nos consideramos capaces de sobrevivir a su lado aunque sean distintos a nosotros” (Gimeno Sacristán 2001:125)

La implicancia pedagógica de la tolerancia lleva a construir un programa amplio de tres direcciones: (1) *“La utilización del espacio público que constituye la vida institucional”* hacia dentro y hacia fuera, en la práctica y análisis de la convivencia; (2) una mejor *“información sobre quiénes son y han sido los otros y quiénes somos nosotros ... deconstrucción de los relatos acerca de quiénes somos y quiénes son los demás”*; (3) Cultivo de la crítica y autocrítica como hábito intelectual, *“que hace de las posiciones de cada uno perspectivas provisionales o, ..., argumentos para ser contrastados por otros”* (Gimeno Sacristán 2001:129-130).

(b) Respeto activo.

El respeto es una virtud que suele confundirse con indiferencia; por respetar a alguien no se le impide que cometa un error o una falta. Por respetar a alguien –es decir, no interferir en su vida- se permite que realice acciones que le degradan como persona. También es posible pensar que la persona es un ser libre y, por ende, autónomo: capaz de darse sus propias normas o, más precisamente, que es su propia norma (autós= por sí mismo; nómos= norma); toda interferencia vendría a romper o amenazar esta condición esencial del modo humano de ser.

Por otra parte, existe la posición de quienes sostienen el concepto de respeto activo, entendiendo por ello el sentido de responsabilidad por el bienestar del otro. Esta responsabilidad puede estar suscitada por un sentimiento de logro personal o por la pura gratuidad. El primer caso, sentimiento de logro personal, se relaciona de manera importante con roles como la paternidad o la enseñanza. Los padres deben respetar activamente a los hijos, interviniendo cuando éstos necesitan un consejo o sugerencia para enmarcarse en lo correcto, o en lo apropiado, aunque sin violentar su conciencia ni manipularlos. Igualmente, los profesores deben respetar los procesos de sus estudiantes pero no por ellos pueden ser indiferentes a lo que suceda con éstos; corresponde al rol del profesor no sólo “hacer la clase” sino que preocuparse por todo el decurso que sigue el estudiante en su proceso de aprender.

3. Consideraciones finales

El carácter de “finales” de estas consideraciones se refieren a este texto, más que a la pretensión –vana por cierto- de poner algún tipo de punto final a las reflexiones en este orden.

Valores y valoraciones.

Los planteamientos anteriores pueden parecer en cierto modo estáticos más que dinámicos, y necesariamente planteados en términos de generalidades. Es del todo cierto que los valores son construcciones humanas, frutos de la reflexión honesta, pero no son prácticas específicas. En este sentido distinguimos entre valores y valoraciones. Los valores pueden describirse como las expresiones cargadas de sentido que expresan el contenido de conceptos axiológicos. En cambio, las valoraciones son los actos por los cuales un sujeto o grupo

de sujetos compromete su discurso y su acción en una dirección determinada, fundados en una estructura argumental, y en referencia a una situación concreta. En otras palabras, los valores se juegan en la valoración y es allí donde se constituyen como inspiradores y orientadores de la acción humana.

Libertad y definiciones.

Un segundo punto a considerar es el relativo a la libertad académica, enfrentada a una definición axiológica de parte de la universidad. ¿Son compatibles la libertad con las definiciones valóricas? ¿En qué medida esas definiciones pudieran representar limitaciones, inhibiciones o coacciones sobre la acción de los académicos? ¿Cómo se concilian las opciones valóricas con la otra opción –valórica ella también- de la universidad como reino de la libertad?

Un punto sobre el que se plantea la discusión es el de la indiferencia o no-indiferencia ética de las organizaciones, en particular de una como la universidad. Otro punto tiene que ver con cómo se concibe y operacionaliza la libertad académica, componente crucial de la universidad occidental.

4. Referencias

Argandoña, A. (1999). "La enseñanza de la ética por el método de caso". En J. R. Flecha, *Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela de Salamanca a la Europa del Futuro*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.

Brennan, J. (2001). "Quality Management, Power and Values in European Higher Education". En J. C. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York, Agathon. XVI: 119-126.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.

Eshleman, A. (2001). "Moral Particularism". En, Stanford Encyclopaedia of Philosophy.

Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*. Barcelona, Paidós.

Giannini, H. (1992). *La Experiencia Moral*. Santiago, Editorial Universitaria.

Giannini, H. (2001). "Valores, Ética y Desarrollo Nacional". En L. Riveros, *La Universidad Piensa a Chile*. Santiago, LOM/Universidad de Chile: 25-27.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.

Goldfarb, J. C. (2000). *Los intelectuales en la sociedad democrática*. Madrid, Cambridge University Press.

Gómez, C. (1994). "Conciencia Moral". En A. Cortina, *10 Preguntas Clave en Etica*. Estella (Navarra, España), Verbo Divino: 17-70.

González Ginouvés, I. (1968). *Un Ensayo de Reformas Universitarias*. Concepción, Universidad de Concepción.

Haddad, G. (2000). "University and Society: Responsibilities, Contracts, Partnerships". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon/IAU: 29-36.

Häring, B. (1978). *Ética de la manipulación. En medicina, en control de la conducta, y en genética*. Barcelona, Herder.

Mayor Zaragoza, F. (2001). "Los desafíos de la educación en el siglo XXI." En *Gaceta Complutense*.

Mayor Zaragoza, F. (2003). "Educación y humanidades: educación para la integridad humana." En *Revista Española de Educación Comparada*.

Mori, W. (2000). "The Universities' Responsibilities to Society". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society*. Oxford, Pergamon: xiii-xvi.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires á l'éducation du futur*. Paris, Unesco.

Neave, G. (2000). "Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploitation of an Enduring Issue". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon/IAU: 1-28.

Oteiza, F. y P. Montero (1994). *Diseño de Curriculum. Modelos para su producción y actualización*. Santiago, Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación.

Paz, O. (1992). "El siglo XX: la experiencia de la libertad". En B. B. Levine, *El desafío neoliberal. El fin del tercermundismo en América Latina*. Santafe de Bogotá, Norma: 489-493.

Puyol, R. (2001). La Universidad y las dos culturas: una integración necesaria. La Universidad en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Fundación Santander Central Hispano.

República de Chile (1980). D.L. 3464, *Constitución Política del Estado*. Publicado en el *Diario Oficial* el 11.08.1980. Santiago, Ministerio del Interior.

Rojas, A. (1998). *Universidad, Modernidad y Valores. Bases programáticas del prof. Dr. Alvaro Rojas Marín para su postulación a la Rectoría de la Universidad de Talca. Período 1999-2003*. Talca, s/e.

Rojas, A. (2001). *Cuenta Anual del Rector Universidad de Talca. Año Académico 2000*. Talca, Universidad de Talca.

Rojas M., Á. (2000). *Construyendo una Universidad*. Talca, Universidad de Talca.

Universidad de Talca (2000). *Plan Estratégico: Visión 2000*. Talca, Universidad de Talca.

Vidal, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid, PPC Editorial.