

Rastros lingüísticos de un ethos universitario heterónimo

Raúl Cuadros Contreras¹

Resumen. Este artículo recoge parte de los resultados de un proyecto de investigación aprobado por Colciencias, en el que se indaga el ethos universitario de los estudiantes de la universidad de Ibagué, a partir del análisis de un corpus de textos argumentativos de diverso tipo. En el trabajo se articulan dos perspectivas metodológicas, a saber: la *perspectiva indicial* del análisis del discurso (Arnoux, 2006) y de la sociosemiótica (Verón, 2004) y la perspectiva de la *reflexividad*, que plantean los antropólogos y algunos sociólogos. Como resultado más general encontramos que existe cierta relación entre el modelo anti-ilustrado de universidad predominante en la actualidad con su visión *performativa* del conocimiento, sus nociones de sujeto, y aquello que identificamos como actitudes heterónomas entre nuestros estudiantes. Al final se incluyen algunas reflexiones que se enmarcan dentro de la tradición filosófica de la Teoría Crítica referidas a la formación universitaria.

Palabras clave: universidad, ethos universitario, autonomía, heteronomía.

Abstract. This article reflects part of the results of a research project approved by Colciencias, in which it explores the university ethos of students at the Ibagué's University, from analysis of a corpus of argumentative texts used in various kinds. In the work two methodological perspectives are articulated, namely: the perspective indicial of the analysis of the speech (Arnoux, 2006) and of the socio-semiótica (Verón, 2004) and the perspective of the reflexivity, which the anthropologists and some sociologists raise. As a more general result we found that certain relationship exists between the predominant anti-illustrated model of university of today, with its performative vision of and understanding of the subject, and what we identify as attitudes heterónomas between students. At the end, we introduce some reflections that are part of the philosophical tradition of Critical Theory concerning to university education.

Key words: University, universtary ethos, autonomy, heteronomy

Introducción

Un valor fundamental de la tradición universitaria occidental, desde la época de la ilustración, ha sido la autonomía moral e intelectual (Kant, 1986) (Adorno y Becker,

¹Magister en Análisis del Discurso. Candidato a Doctor en Filosofía y Letras. Profesor del Programa de Filosofía. Investigador del Grupo EULOGOS, Universidad de Ibagué, Colombia. raul.cuadros@unibague.edu.co

1986). Es cierto que dicho valor, pilar de un *ethos universitario* muy característico, ha recibido todo tipo de embates; en especial, por parte de autores posmodernos que proclaman el fin de los grandes relatos emancipatorios, la imposibilidad de la crítica, la inexistencia de subjetividades fuertes y, con ello, la irrupción de una noción nueva de conocimiento centrada en la eficacia y en los resultados; en suma, en la *performatividad* del saber (Lyotard, 1989) (Villa, 2002). Todo lo cual configura una idea y un proyecto anti-ilustrado de universidad.

Con todo, tanto en el ámbito universitario como en la esfera ética y política, resulta muy difícil hablar de proyectos, por pequeños que sean, que no presuman cierta noción de autonomía, de autoconducción, acordada a los sujetos implicados en dicho esfuerzo. Ésta es una de nuestras premisas principales; no obstante, sabemos que en el trabajo de investigación sobre jóvenes universitarios, dicha premisa puede contar más claramente como un prejuicio de nuestro epistemocentrismo y, debemos añadir, de nuestro ético-político-centrismo. No tenemos, sin embargo, otra opción que no sea la de tratar de controlar nuestra subjetividad, apelando a un ejercicio de *reflexividad* que puede resultar muy problemático, pero bastante prometedor (Bourdieu & Wacquant, 2004).

La autonomía tiene que ver con un modo particular de pararse frente a la vida personal y social, caracterizado por la autodeterminación responsable, en el que, a partir de la premisa de la existencia de una voluntad libre, se exige a cada uno hacer uso de su razón para orientarse en el mundo y decidir libremente (Kant, 1986). Las condiciones materiales de existencia de la sociedad capitalista, más aún cuando se hiperdesarrollaron los *mass media* y la industria cultural, dificultan de manera creciente la configuración del tipo de subjetividad autónoma; pero resulta, como bien lo interpretaron Adorno y Becker (1986), que sin ella, como base, no es posible construir una vida genuinamente democrática en ningún tipo de sociedad, pues se haría imposible la crítica, componente indispensable en la formación de personalidades bien definidas, ética e intelectualmente. Es por ello que, si bien esta actitud surge en el contexto de la sociedad moderna occidental, en estrecha relación con una visión del mundo racionalista y totalizante, centrada en la identidad cultural europea, la cual se erigió en modelo universal naturalizado de todos los modos de ser humanos, hay algo en ella que conserva su más profundo valor como parte de un patrimonio de ideas y valores necesarios, si se aspira a formas de vida emancipadas en las que se combata el totalitarismo, la simulación y la mediocridad.

Nos interesa defender y promover un *ethos universitario* centrado en la autonomía; no obstante, la investigación trató de rastrear las tendencias efectivas de los estudiantes en relación con ese valor. De allí que nuestro esfuerzo se haya centrado en el análisis de discursos presumiblemente argumentativos: solicitudes, quejas y reclamaciones de los estudiantes de dos facultades de la Universidad de Ibagué, producidos durante el año 2009, en los que pueden rastrearse vestigios –representaciones, valores, actitudes, entre otros- de ciertos modos de ser y de sentir, respecto de los asuntos cotidianos más relevantes de la vida universitaria, tales como la escritura de textos académicos y su relación con el manejo de fuentes y referencias; la evaluación y los criterios de evaluación; aspectos disciplinarios académicos, el trabajo y las responsabilidades del trabajo en grupo, pasando por todo tipo de trámites rutinarios y procedimientos

requeridos para convivir en un espacio académico administrativo. Todo lo cual, presumimos, puede ayudar a la reconstrucción de una suerte de ethos universitario, o quizá no de uno sino de varios.

Pensamos que es posible encontrar relaciones entre el modelo anti-ilustrado de universidad, con su visión *performativa* del conocimiento y sus nociones de sujeto—estudiantes y profesores, y lo que identificamos como actitudes heterónomas entre nuestros estudiantes. No creemos que se pueda simplemente encontrar una relación directa entre dicho modelo y las conductas de los sujetos que investigamos, dado que dicho modelo, como ningún otro, es algo que pueda trasplantarse u objetivarse de las ideas a la realidad; no obstante, sí es posible identificar políticas, prácticas y discursos predominantes en los medios universitarios, cuyos sentidos sociales responden a dicho proyecto de universidad y que manifiestan procesos discursivos de *identificación* ideológica²

Por supuesto hay que considerar también las particularidades de nuestro país y de nuestra ciudad, ante todo aquellas relacionadas con nuestra manera de concebir el conocimiento y la misma universidad, ciertos rasgos idiosincráticos (Gutiérrez Girardot, 1986)³ que se relacionan con la historia política y cultural de Colombia y su forma singular de modernidad (Jaramillo, Vélez, 1994)⁴. Igualmente, deben considerarse ciertas características nuevas y otras viejas que se acentuaron en los últimos años, signadas por un estilo político, muy característico, como fue el “Uribismo”. Éste tuvo gran difusión por los mass media colombianos, tanto que inundó todas las esferas de la vida del país, y bajo el cual crecieron y se hicieron sujetos conscientes a la vida social los individuos a quienes estudiamos.

En esa media, también resulta relevante estudiar los discursos implicados de los directivos, que dan respuesta a dichas reclamaciones y solicitudes y que hacen sistema con los discursos de los estudiantes; igualmente, cómo todo esto puede relacionarse con

² En el sentido acuñado por Donna Haraway (1991) de procesos parciales y múltiples de identificación en oposición a los conceptos duros de identidad más tradicionales, y que tienden a la naturalización, a la postulación de identidades como entidades metafísicas.

³ “Odio, tergiversación, simulación, dogmatismo, polarización de la vida social y cultural, la violencia de “le sacré” son precisamente el elemento contrario a la libertad del saber, a la búsqueda del conocimiento, al ethos intelectual, a la tolerancia y a la crítica, es decir, a lo que constituye la Universidad y en general la educación” (Gutiérrez, Girardot, 1986, p. 72).

⁴ Que el profesor Jaramillo caracteriza como *Modernidad Postergada* en razón de factores estructurales como la medianía económica de nuestro país, en comparación con el desarrollo industrial y comercial de países como México o la Argentina; la ausencia de un flujo significativo de inmigrantes centroeuropeos o mediterraneoeuropeos, a diferencia de lo ocurrido en los países australes, donde su presencia ha sido determinante para el desarrollo de la educación y de la cultura. Pero, ante todo, a causa de decisiones políticas que habrían retrasado el desarrollo de la cultura ciudadana, y que, por ejemplo, condujeron a la implantación tardía de la filosofía en Colombia y del pensamiento científico y, en cambio, propiciaron el auge de un espíritu de impostura y simulación intelectual y de ciego fanatismo: “Como creemos haberlo ilustrado con las referencias a la “Regeneración”, el movimiento ideológico y político que se pone en marcha a mediados de la década de los ochenta del siglo pasado (del siglo XIX) y que tendrá como efecto la virtual consolidación de la unidad nacional de acuerdo con un patrón rígidamente centralista y una cultura autoritaria, vinculada desde sus orígenes al catolicismo ultramontano antimoderno” (Jaramillo, Vélez, 1994, VII)

esos fenómenos más abarcadores, propios de las instituciones universitarias de nuestro tiempo y con la cultura política de nuestro país.

Metodología

En el trabajo se articulan dos perspectivas metodológicas, a saber: la *perspectiva indicial* del análisis del discurso (Arnoux, 2006) y de la sociosemiótica (Verón, 2004) que recomienda entrar y salir del corpus hasta encontrar indicios, a partir de los cuales es posible construir hipótesis que pueden remitir a determinadas operaciones de producción de sentido, y que pueden aparecer como ciertas regularidades⁵; y la *perspectiva de la reflexividad*, que plantean los antropólogos y algunos sociólogos, y según la cual:

Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a continuo análisis –algunos dirían vigilancia– las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinares y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio”. (Guber, 2001, p.49).

Asumimos esta postura como una actitud epistemológica y metodológica hacia los textos de los sujetos estudiados, y hacia nuestra propia subjetividad de investigadores y de profesores de filosofía y de humanidades, formados en una tradición y una práctica moderna y crítica de la enseñanza y de la vida universitaria. En última instancia, estas dos perspectivas metodológicas cuentan como recursos para hacer una indagación de problemas éticos contemporáneos, a partir de la cual se pretende elaborar una reflexión ética; es decir, que el trabajo no tiene un alcance meramente descriptivo sino que pretende presentar interpretaciones y valoraciones sobre estos problemas.

La construcción del corpus

Se tomaron documentos genuinos, producidos o al menos presentados a título propio por los estudiantes de dos facultades, la facultad de Ingenierías y la facultad de Humanidades, artes y ciencias sociales. En ambos casos, se estudió la totalidad de las solicitudes y reclamaciones presentadas por los estudiantes durante el año 2009. Se trata de documentos que tienen propósitos muy diversos: desde pedir que se permita cancelar una asignatura extemporáneamente o se permita la cancelación del semestre, hasta una carta cuestionadora de todo un programa académico, de su director y a varios profesores, pasando por la presentación de descargos dentro de procesos disciplinares por plagio o por intento de fraude.

Se escogió este tipo de textos para apreciar las argumentaciones⁶ que hacen los estudiantes, pero no desde el punto de vista técnico; es decir, no para evaluar su calidad o

⁵ Muchas de estas regularidades remiten a las *condiciones de producción* de los textos que, en muchos casos, son discursos, los cuales es preciso rastrear.

⁶ Entendemos por *argumentación* la actividad lingüística que consiste en presentar buenas razones a favor de determinadas posiciones o decisiones, con el ánimo de justificarlas.

competencia argumentativa, sino para apreciar su posicionamiento en la enunciación, y para advertir el tipo de valores, presunciones y concepciones que los estudiantes tienen sobre la vida en la universidad; también, de su quehacer académico, en cuanto estudiantes, y sobre lo que esperan, saben o creen saber sobre la universidad, en perspectiva de las relaciones académicas y administrativas que se gestionan mediante pequeñas transacciones cotidianas.

Tratamos de reunir un número de materiales que reflejarán, hasta cierto punto, la dinámica del conjunto de la institución, fue con ese propósito que hicimos una suerte de contraste entre dos facultades consideradas, en principio, como muy distintas.

Consideramos relevantes estos textos, y su estudio, porque hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes y de la vida académica y administrativa de la universidad. También, porque, al ocuparse de temas muchas veces problemáticos, dejan ver –ante todo en las discusiones, las argumentaciones y contra-argumentaciones- lo que cada uno asume como decisivo para justificar sus acciones o para fundamentar (justificar) sus decisiones y defender su validez, con arreglo a determinado ordenamiento ético, político y jurídico; además, porque en ese ejercicio, como sujetos implicados, los estudiantes exhiben determinadas marcas de subjetividad al enunciar sus posiciones. Al mismo tiempo, porque en esas argumentaciones y sus validaciones o impugnaciones por parte de la administración, se pone en juego la institucionalidad académica, no sólo lo que es legal sino lo que es legítimo. A ello se suma el hecho de que, por más que se pueda fingir o mentir, en todo caso se toman a cargo como propias, y se hacen públicas, determinadas justificaciones que están cargadas de valores y de maneras de concebir lo preferible en este ámbito de la vida.

Conforme avanza el análisis de los textos, van cobrando relevancia otros aspectos, tales como, y dado justamente porque se trata de relaciones entre sujetos sociales, los valores o representaciones que se manifiestan en las respuestas de los directivos; también, una serie de modos muy pautados de construcción argumentativa, los cuales sugieren la fijación de procedimientos, así como de tipos de argumentos y de posturas enunciativas. Con ello, parece plausible pensar que la dinámica de los intercambios argumentativos, y sus reglas o procedimientos, expresan un cierto *ethos* compartido, no sin matices y contradicciones por unos y otros actores. En el sentido clásico (Aristóteles, 1967, 1185) de la conformación de un carácter o modo de ser, que condensa la manera de concebir lo que es válido, bueno o malo, aceptable o inaceptable, en una comunidad determinada, y que se hace carne en los hábitos de sus ciudadanos.

Asimismo, el estudio de los textos de los estudiantes, y el tipo de respuestas de los directivos, sugieren un estado o una cierta configuración de las relaciones entre estudiantes y la administración de la facultad. Al respecto, a primera vista aparecen grandes diferencias entre las dos facultades, parece como si se tratara de dos

La argumentación tiene que ver con el ámbito de la racionalidad práctica; es decir, el ámbito en el que no se trata de establecer la verdad por demostración o por experimentación sino de justificar las decisiones humanas, de establecer qué es lo preferible en un contexto determinado (Perelman, 1997) (Gómez, 2000). Pero la argumentación no tiene lugar en el vacío sino dentro de un grupo humano y en una época determinada, razón por la cual es preciso establecer cuáles son los tipos de premisas que prevalecen y se consideran válidas como puntos de partida de los argumentos.

universidades muy distintas; no obstante, luego va apareciendo, más allá de los aspectos formales y estilísticos, una importante confluencia valorativa y, si se quiere, ideológica.

Categorías de análisis

Las que siguen, son nuestras categorías de análisis. Las dos primeras se inscriben dentro del universo de la *teoría de la enunciación*, en tanto las otras se ubican dentro de la *teoría de la argumentación* de Chaim Perelman. La confluencia de estos dos tipos de categorías responde a nuestro interés por apreciar cómo emerge un cierto *ethos* en los discursos argumentativos de los sujetos estudiados; lo que remite, tanto al problema de cómo se ubican en cuanto sujetos de discurso, como al asunto de la organización de sus argumentos con base en dicho posicionamiento, lo mismo que a cierto tipo de contenidos que buscan validar sus posiciones sobre diversos aspectos de la vida universitaria.

Posicionamiento enunciativo: se trata de la imagen de sujeto que el que habla o escribe proyecta, y el tipo de vínculo que construye con su destinatario, lo mismo que el tipo de destinatario que construye o postula, todo lo cual se puede advertir siguiendo determinadas marcas lingüísticas. (Verón, 1988).

Modalización: Las expresiones modalizadoras son aquellas que actúan como indicadoras de la actitud que adopta el locutor frente a su interlocutor y frente a su enunciado (García, Negroni, Tordesillas, Collado, 2001, p. 112). Con ellas se marca distintos grados de responsabilidad con respecto al contenido que se enuncia, puede aminorarse o atenuarse la responsabilidad del enunciadore con respecto a lo que dice, apelando a fórmulas lingüísticas que lo alejen de la aserción.

Premisas (valor, presunción, verdad, hecho): las premisas son los acuerdos o puntos de partida, con base en los cuales el orador trata de convencer a su auditorio. Nunca, o casi nunca, podemos saber exactamente cuáles son las premisas que el auditorio acepta; no obstante, siempre presuponemos algunas, porque sin ellas no es posible construir nuestros argumentos. Además, del grado de acierto que tengamos en escoger las premisas, depende el éxito de nuestra argumentación (Perelman, 2000, p. 119-120).

Argumento: es un tipo de acto lingüístico –un macro acto lingüístico- cuya condición esencial consiste en la intención de persuadir. Contiene al menos dos micro actos: una premisa y una tesis (Gómez, 2000).

También resulta necesario aclarar que la argumentación ocurre entre un orador y un auditorio al cual se dirigen los argumentos, de allí que la suerte que pueda tener una argumentación –más allá de las dificultades técnicas del orador- tiene que ver con lo que el auditorio esté dispuesto a conceder, lo que considere válido y hasta qué punto se encuentre dispuesto a considerar nuevas premisas o a reconsiderar las que ya acepta. En este marco, los valores son un tipo de premisas que juegan un papel central, pues tienen que ver con las convicciones predominantes sobre la vida personal y social en épocas y contextos específicos.

Resultados

En este trabajo presentaremos sólo el análisis de una parte de los textos producidos por los estudiantes de las dos facultades, dos casos de la facultad de Ingenierías y un caso de la facultad de Humanidades.

La muestra de la facultad de Ingenierías

Son muy pocos los casos problemáticos. La argumentación es precisa y muy directa, por momentos muy escasa; a veces ni siquiera se acude al uso de la descripción o de la narración para sustentar las solicitudes y presentar los casos. Esta forma de presentarse la argumentación de los estudiantes hace sistema con el tipo de respuestas que suelen dar los directivos, caracterizado por la presencia de escasas explicaciones y argumentaciones. Esa congruencia entre el modo de argumentar de estudiantes y directivos, sugiere que existen acuerdos y procedimientos muy claros y fuertemente aceptados entre ambas partes, y revela gran fluidez en el manejo y la gestión de ese tipo de intercambios.

Otro rasgo muy característico es la presencia, en la inmensa mayoría de los casos, de argumentos reglamentarios y jurídicos. Se apela con frecuencia a herramientas y dispositivos jurídicos como los Derechos de Petición, los cuales revelan la presencia de asesoría jurídica, tanto por el tipo de términos técnicos como por el formato. Por ejemplo, es común que en muchas cartas se aduzcan y se presenten pruebas documentales y testimoniales.

A propósito de lo anterior, se percibe un tipo de relación directa y fluida entre estudiantes y directivos, mediada por procedimientos claros que incluyen formas de solicitud y de reclamación, lo mismo que de respuestas bastante estandarizadas y precisas, que hacen suponer la fuerte presencia de una legalidad. No obstante, se puede pensar que la presencia de una fuerte formalización y estandarización revele justo la inexistencia de relaciones fluidas en las que haya lugar para la discusión –la argumentación y la contra-argumentación– más allá del establecimiento de lo que es procedente porque se ajusta a las reglas formalmente establecidas. Pero no hay elementos para ir más lejos en este tipo de hipótesis. Lo que sí se percibe muy claramente, es la existencia de un funcionamiento regular académico-administrativo, basado en reglas claras y públicas.

Tipos de premisas y de argumentos distintos de los legales o reglamentarios

Junto con los argumentos jurídicos o reglamentarios, aparecen con frecuencia otro tipo de argumentos: se apela a los sentimientos y a los estados de ánimo para justificar errores o incumplimientos, los que se aducen como atenuantes o a veces como marcos justificatorios, tales como: la tenencia de ciertas aspiraciones, *proyectos de vida* y el esfuerzo por alcanzar ciertos logros académicos, personales, laborales y familiares. En estos casos, los estudiantes parecen dar rienda suelta a su subjetividad como algo que

tiene un gran valor o que, al menos, se lo considera tan importante como el hecho de estar ajustado a lo reglamentario.

Además, se percibe en muchos casos la puesta en escena, o la invocación, de discursos e ideologías que circulan en la sociedad y en la universidad, y que son bien valoradas e reputadas como políticamente correctas, tales como: ser alguien coherente que tiene metas en la vida, que tiene un proyecto de vida y que tiene claros valores, al modo de la consideración de la familia como algo fundamental y una instancia ante la cual se responde y desde la cual se organiza la vida laboral y personal y se evalúa la vida académica y sus responsabilidades. Es por ello que la invocación de este tipo de premisas y de argumentos –de discursos e ideologías– “debería” contar como atenuante en relación con errores o incumplimientos que supondrían un apartamiento de esas premisas, o, en otros casos, deberían servir o contar como marcos justificatorios para que se admitan determinadas solicitudes o se las valide, aún cuando no se cuente con todos los requisitos o exigencias que se imponen en determinados trámites para tener acceso a ciertas prebendas o derechos.

Análisis de algunos casos relevantes

Es destacable que en algunos casos se hacen solicitudes o se formulan peticiones, aún sabiendo que lo que se pide es improcedente según el reglamento, o aunque se tenga claro que tampoco es válido éticamente. Son relevantes estos casos, justamente, porque es “evidente” la existencia y reconocimiento de los procedimientos y de los reglamentos en toda la facultad. Pero aquí se puede advertir la presencia de otros valores, hábitos y reglas propias de un ámbito más amplio, el de la vida privada y pública de un país como Colombia. Nos referimos a la presencia fuerte de la *formalidad* o del *formalismo* como un rasgo característico del *ethos* colombiano, que no es común en otros países del continente: la formalidad, que no es lo mismo que la conjunción de legalidad y legitimidad, sino la simple observación de los procedimientos exigidos, aún cuando estos no se encuentren sustentados por acciones legítimas; consiste en el apego al procedimiento por encima de todo, aún por encima de lo justo y de lo correcto, como un valor jurídico y político, pero también ético muy fuerte.

En varios casos salta a la vista que los demandantes, que conocen bien las reglas y, por tanto, la improcedencia de ciertas acciones, no obstante, se atreven a hacer las solicitudes, como intentando hacer pasar de soslayo un error reconocido. Se podría juzgar como cínica una actitud como ésta; sin embargo, debe anotarse que ella no se aparta de ese rasgo del *ethos* más amplio que predomina en nuestra sociedad, y que se ha visto confirmado en casos graves y candentes de la vida pública del país en los últimos años, como aquellos de políticos vinculados con la para-política, o de funcionarios del gobierno implicados en espionaje de personalidades políticas, de altos magistrados y de periodistas. En muchos de estos casos, los responsables se han visto exonerados de pagar condenas por simple vencimiento de términos, o por fallas de procedimiento, o se les conceden grandes beneficios si colaboran con el aparato de justicia, y así terminan recibiendo penas menores y prebendas -como tener la casa por cárcel- habiendo cometido delitos tan graves, mientras que muchas personas que cometen delitos menos graves sufren condenas mayores, casi nunca consiguen la excarcelación y nunca la casa

por cárcel. Los abogados de estos sujetos proceden conforme a la norma y consiguen la exoneración de sus clientes, a pesar de que se trata de personas que han cometido delitos muy graves contra la sociedad.

Caso 1:

Honestidad y denuncia como posicionamiento enunciativo y uso de valores y principios como premisas de la argumentación.

En adelante, transcribimos documentos y fragmentos de documentos de los sujetos estudiados. Por respeto a la intimidad de los implicados no se transcribe ninguno de sus nombres. Resaltamos algunas marcas lingüísticas en cursiva y en el mismo párrafo incluimos, entre paréntesis y con negrilla, la categoría de análisis correspondiente.

El primer caso es muy curioso; el discurso del estudiante y su posicionamiento enunciativo es complejo: se presenta como un sujeto autónomo, portador de importantes virtudes. En primer lugar, se muestra como alguien desinteresado que no persigue beneficios particulares y mucho menos arbitrarios o inmerecidos “*mi intención no es ni ha sido que se me otorgue una nota inmerecida*” (**posicionamiento enunciativo**: el sujeto habla desde el lugar de la honestidad) y que invoca valores superiores en el momento de juzgar la actuación del profesor, la cual, según él, “*no es ética y no está basada en la calidad académica*” (**premisa**: presenta valores en forma negativa). Y que, cuando reclama algo para sí, lo hace inspirado en un principio universal, el cual, además, se encuentra consagrado por la reglamentación de la institución: “*Esta denuncia la hago en virtud del principio de la igualdad en las oportunidades que debe existir para todos los estudiantes*” (**premisa**: valor-principio de la igualdad).

Además, se presenta como un sujeto valeroso, como quien tiene valor civil: es por eso que la suya es, como él mismo dice, una denuncia (**posicionamiento enunciativo**: se sitúa en la posición de quien denuncia). Se ubica como quien se atreve a denunciar aún en contra de los peligros asociados a esa actitud, como quien se rebela heroicamente ante un poder superior. “*No es extraño que se presente este tipo de situaciones en una institución educativa, pero no se realizan denuncias por miedo a las represalias que se puedan presentar en el futuro*”. También enfatiza su autonomía, su independencia que afianza su actitud valiente. “*por esa razón realizo esta denuncia a título personal, sin comprometer el nombre de mis compañeros de esta asignatura*” (**premisa**: el valor de la valentía). Hasta aquí todo va muy bien, pero en seguida la argumentación toma un giro inesperado: de golpe, el sujeto pasa a implicar a otros. “*Sin embargo, si es necesario puedo ampliar la información relacionando los nombres de los estudiantes que fueron afectados en este hecho*”.

Esta última frase es ambigua, no se sabe si dentro de los afectados el sujeto incluye sólo a los otros que, como él, no consiguieron ningún beneficio por parte del profesor, o si también incluye a los que sí lo consiguieron. En todo caso, él ha hecho una denuncia contra el profesor, pero esta denuncia implica a los otros compañeros que serían la contrapartida de la *actitud no ética y no basada en la calidad académica* del profesor.

Resultan interesantes varios aspectos: ¿a qué llama calidad académica el estudiante y qué le hace pensar que el profesor sí es autónomo para dar unos beneficios y no otros?

¿No se da cuenta de que él ya había perdido el semestre y al parecer con muy bajas calificaciones? Como el estudiante no nos informa de las diferencias entre las calificaciones de los tres grupos de estudiantes, no podemos saber si estas son despreciables o significativas. Lo cierto es que si es válido que el profesor permita a estudiantes que ya perdieron una asignatura realizar una actividad remedial, también lo es que les suba la nota; ambas son acciones discrecionales del profesor. Por otra parte, el estudiante tiene todo el derecho de sentirse afectado, disgustado por no haber aprobado la asignatura, pero eso no justifica que tome medidas que afecten a sus compañeros. Después de todo, queda claro que lo que importa verdaderamente es la nota, la aprobación del curso y nada más que eso, todo lo demás no cuenta (**valor**: la nota como lo más importante) y, al mismo tiempo, quedan desvirtuadas, o al menos cuestionadas, las posturas enunciativas mediante las cuales se presentó ante su interlocutor.

Al final aparece un dato relevante que agrava lo afirmado. El sujeto que habla no es un sujeto cualquiera, se trata del representante estudiantil. Es decir, alguien en quien sus compañeros han depositado cierta confianza y lo han facultado para que hable en su nombre. Lo destacable aquí es que, ante un conflicto que vulnera sus intereses, el representante actúa sin contar con sus representados y hasta en contra de ellos. Aquí la autonomía se sitúa en un plano de mayor exigencia y compromiso: el de los ciudadanos que cumplen funciones de representación y sobre quienes recae la responsabilidad de no ser autoritarios; en otras palabras, de no ponerse por encima de los representados y no imponer sus apetitos y sus intereses. Aquí los vínculos entre lo privado y lo público y entre la ética personal y la vida ciudadana se revelan como necesarios. En el caso que analizamos se deja ver la fractura entre estos dos ámbitos. Más aún, la condición de representante supone un vínculo moral de confianza y respeto, pero el representante traiciona, sin más, esos valores-compromisos. Al final se evidencia por el estilo, por el registro y por el léxico, que el representante invoca la autoridad que su condición le confiere, apelando al derecho: *“en las virtudes de representante estudiantil del tercer semestre del programa de xxx”*, pero se trata de una autoridad puramente formal, la que procede de la simple ostentación del cargo.

Caso 2:

Posicionamiento enunciativo: el sujeto conocedor de la norma y el recurso a argumentos jurídicos:

Consideremos ahora el segundo caso. Este es el típico caso del formalismo que predomina por encima de lo que es correcto o justo. El texto está muy bien redactado y ante todo construido sobre una argumentación jurídica impecable. Tanto por el conocimiento de la reglamentación como por el registro y por el léxico usado, se advierte la presencia de asesoría jurídica:

Haciendo cumplir mi derecho de acuerdo con el reglamento estudiantil, quisiera se me levante la sanción y se me permita seguir con mi vida académica normal (...) Como segunda instancia me dirijo a esta dependencia, y solicito una nueva evaluación del proceso, ya que el “control de asistencia” presentado por el profesor, no se realizó en las horas de clase como debe ser, y tampoco cumple con el parágrafo del artículo 52 del

reglamento estudiantil el cual cita que: “Para que las faltas de asistencia tengan validez, deberán quedar consignadas en las planillas, las fechas de tales faltas (**premisas:** incorporadas aquí como atenuantes jurídicos” (**posicionamiento enunciativo:** el sujeto se sitúa como un conocedor de la norma). Y para probarlo tengo el testimonio de compañeros de clase, el mío, la conversación entre el profesor y yo, citada anteriormente (**premisas:** de tipo jurídico **pruebas testimoniales**).

Lo importante en este caso no es lo que se dice sino lo que no se dice. Se trata de un texto largo y muy detallado, que se diferencia de los otros en que la argumentación es mucho más articulada, e invoca con suficiencia la norma y la enfatiza adecuadamente; incluso, aduce tener pruebas y testimonios. El sujeto que escribe se sitúa como un conocedor de la norma dirigida a un destinatario informado y conocedor, quien debería atender su reclamo porque está, sin lugar a dudas, amparado por la norma. Sin embargo, hay algo que no aparece por ninguna parte en un texto tan exhaustivo: el estudiante no dice que él asistió a clase –tampoco dice que no asistió–, lo que dice es que el profesor no registró sus fallas; por eso, sólo en los apartados en los que ello debería mencionarse, se lo refiere de manera ambigua y elusiva: “*Este grave error me perjudica no solo académicamente, sino también económica y emocionalmente (...) y esta sanción equivoca, me representa el retraso en las notas*”.

Se habla del asunto, aludiendo a los errores del profesor, nunca a la actuación correcta o incorrecta del estudiante. El sujeto no afirma la corrección de su conducta, no se defiende de una imputación falsa o equivocada, simplemente muestra que el profesor no siguió el procedimiento. Por supuesto, nada justifica el error del profesor, pero lo relevante aquí es la actuación del estudiante con respecto a lo que a él compete como sujeto moral. Asimismo, aparece de nuevo el asunto del *formalismo* como ese rasgo de un ethos más amplio presente en nuestra sociedad; el estudiante pone todo su esfuerzo argumentativo en mostrar que el profesor no siguió el procedimiento, pero se cuida muy bien de asumir su responsabilidad como estudiante.

La muestra de la Facultad de Humanidades, artes y ciencias sociales

En primer lugar, llama la atención que, a diferencia de la facultad de ingenierías, nos encontramos, en la mayoría de los casos, con asuntos problemáticos. No se trata de pequeñas solicitudes sino de una inmensa mayoría de complejos procesos disciplinarios de fraude o de plagio, que van desde la solicitud de apertura de investigaciones hasta la publicación de un fallo emitido por el decano de la facultad. En estos asuntos salta a la vista la configuración de un dispositivo jurídico que encuadra las interacciones de los sujetos y que le da forma a sus procedimientos, validando ciertas maneras de actuar y de justificar las acciones, así como determinando qué tipo de pruebas son consideradas relevantes.

Un dispositivo jurídico paternalista que da marco a las argumentaciones

Dicho dispositivo, tanto de enjuiciamiento como de defensa, presenta, no obstante, la forma de una suerte de ritual: un conjunto de procedimientos y de formas de argumentar muy pautadas y hasta estandarizadas. Es característico, por ejemplo, que quienes son acusados de cometer *fraude en prueba académica*, acepten la

responsabilidad respecto al hecho imputado, pero que adujan desconocimiento o ausencia de mala intención; además; es típico que pidan disculpas –al profesor implicado, al programa académico y a la Universidad-. También es, en extremo frecuente, que quienes así proceden, presenten, como una suerte de pruebas o de atenuantes, copia de sus certificados de notas y un certificado de buena conducta, ambos expedidos por la oficina de Registro Académico de la Universidad.

Así mismo, en las resoluciones en las que se fallan los casos, predominan dos tipos de sanciones: amonestación privada y amonestación pública. En la primera, se reconviene al o a los estudiantes implicados en una sesión especial del Consejo de Facultad; en la segunda, se publica el texto de la resolución en la cartelera del programa académico al que pertenece el o los estudiantes. La reconvención se aplica a estudiantes a quienes se les comprueba su responsabilidad por las faltas imputadas, pero que no tienen antecedentes disciplinarios; la otra sanción se aplica a quienes tengan algún antecedente o se pueda establecer, durante el proceso disciplinario, que han incurrido de manera reiterada en ese tipo de falta.

Justificaciones técnicas y validación de costumbres:

En todo lo dicho, aquello que aparece como más relevante es que los procedimientos y los argumentos se encuentran muy pautados, de modo que da la sensación de estar leyendo el mismo caso a medida que se recorre todo el corpus. Los estudiantes saben muy bien lo que tienen que decir y también lo que pueden esperar como resultado del proceso. Por eso, todo esto deja la sensación de que los aspectos académicos se convierten en asuntos administrativos, los cuales simplemente hay que saber diligenciar, en tanto los problemas de conocimiento y los tópicos éticos, asociados a ellos, se van trivializando y quedando en un segundo plano, o ni siquiera se los reconoce como tales. E incluso, en algunos textos, los estudiantes hacen gala de su “honestidad” o “sinceridad”, al señalar que sus conductas corresponden a costumbres muy extendidas en su medio, y sugieren que no tendrían que ser procesados por ellas. Casi se sugiere que han sido sometidos a trato injusto por no ser evaluados o juzgados con arreglo al mismo rasero que a los demás.

A propósito, es destacable que los casos de plagio quedan reducidos, casi todos, a asuntos técnicos, como poder establecer los procedimientos de edición usados para falsear documentos ajenos y hacerlos pasar como propios, o a establecer si se conocía o no la normatividad de procedimientos de cita. En estos casos queda en evidencia, y es algo acuñado por algunos de los mismos estudiantes, que la institución no cuenta con herramientas reglamentarias adecuadas para enfrentar el problema. Pero lo más revelador es que tampoco existe ninguna valoración acerca del sentido social, epistemológico y ético de este tipo de conductas. Más bien pareciera que esos son los aspectos que no vienen al caso en este tipo de “percances” de la vida en la universidad.

Ahora bien, el ritual del proceso disciplinario adquiere formas muy semejantes a las de los procedimientos de castigo y reconvención, llevados a cabo por los padres en el interior de las familias, con todo y sus resabios de manipulación y lloriqueo por parte del hijo –estudiante en este caso- y de aquiescencia benévola por parte del padre compasivo –decanatura-. Así lo evidencia el recurso de ofrecimiento de disculpas por haber

ofendido a la institución y la promesa de no volver a incurrir en la misma falta, y la correspondiente sanción, que es como una suerte de regaño que no tiene ninguna otra trascendencia para la vida académica de los estudiantes.

A propósito, conviene reflexionar acerca de la intrascendencia del regaño cuando no va articulado a ninguna práctica de restablecimiento del orden trastocado, orientado por la institución comprometida, y cuando quien ha cometido la falta sólo acepta el regaño como un mecanismo que lo exime de un verdadero castigo, porque la escucha del mismo no está asociada a ningún proceso autónomo de reflexión y de reconsideración de la propia actuación. Tal procedimiento dispensa a ambas partes de ocuparse seriamente del problema, de valorar la gravedad de la falta y de trabajar para el restablecimiento del orden afectado; es una forma de salir del paso y mirar para otro lado. En este caso, cabe plantear la pregunta por el sentido de la afectación del orden académico trastocado, propio de una comunidad académica, tanto desde el punto de vista de la formación de cierto tipo de profesional y de intelectual, por parte de la universidad y del programa académico, como desde el tipo de relación que el estudiante está construyendo con el conocimiento, la disciplina y la profesión, lo que remite a un problema de ética personal y de responsabilidad con la sociedad.

Caso 3:

La Modalización como estrategia de atenuación de la responsabilidad y apelación a la costumbre como argumento:

A continuación, reproducimos de manera completa una carta en la que un estudiante presenta sus descargos como parte de un proceso disciplinario, constituyéndose en un buen ejemplo del tipo de valores, prácticas y representaciones predominantes, relacionadas con el fraude académico, puesto que muestra, de manera bastante condensada, varias de ellas, lo que facilita el despliegue de distintos niveles de análisis del corpus; en particular, es rico en la complejidad de los posicionamientos enunciativos que le dan forma a sus estrategias argumentativas:

Fulano de tal xxxxx con código No xxx y estudiante del Programa de xxxx, con todo respeto me permito presentar mis descargos respecto a la investigación disciplinaria que se abriera en mi contra por haber incurrido **supuestamente** en la violación a los Deberes estudiantiles establecidos en el Capítulo V del Reglamento Estudiantil, artículo 66 literal g y que estipula el “no incurrir en fraude en sus pruebas, exámenes y demás trabajos académicos” (**Modalizador**: marca de subjetividad atenuadora de la afirmación).

Respecto a lo afirmado por la Dra xxxx xxxx xxx en relación al hecho acaecido en la práctica en la empresa xxxxxxxx en el que se dice que para la elaboración del Plan de trabajo presenté un informe realizado por un compañero de práctica anterior en la mencionada empresa, tengo que manifestar que si bien sí tomé algunos aspectos del trabajo presentado por el compañero que lo elaborara anteriormente, *esto solamente fue con el objetivo de que me sirviera como guía* en la elaboración de mi trabajo, más no en su totalidad como para afirmarse que plagie el mismo. *Este hecho es comúnmente aceptado y es de usanza en los trabajos que se presentan constantemente en la*

universidad sin que se hayan hecho observaciones por ello, pues repito, solamente utilicé algunos aspectos tendientes a tomarlos como guía en mi trabajo (argumento: premisa de la costumbre –casi derecho consuetudinario, y la tesis, en consecuencia la conducta no debe ser castigada. Ahora, en aceptación a lo que se ha indicado por la doctora xxx xxxx xxxxx, *quizás mi falla fue el no haber hecho referencia al trabajo y al autor del cual tomé información para así haber obviado el inconveniente enunciado y sobre el cual ya anteriormente se me previno*, presente un nuevo trabajo y recibí una reducción en la nota del mismo (**Modalizador**: atenuador de responsabilidad).

En segundo lugar respecto a lo que se afirma de haber bajado información de una página de internet para la elaboración de un instrumento para medir clima laboral, *es de advertir nuevamente que la información que se toma de internet indiscutiblemente ayuda en el proceso de aprendizaje y nos da herramientas para poder elaborar nuestros trabajos y que si bien dicha información también me ayudó en la elaboración del mismo, nuevamente y conforme lo he anotado, fallé en la imperiosa obligación que se tiene de referenciar el autor y la obra sobre la cual se apoya el trabajo elaborado e igualmente, este hecho que también se ha convertido en una práctica comúnmente aceptada, no puede censurárseme como una única persona que recurre a este medio para la elaboración de los trabajos*, pero que me obliga a aceptar el llamado de atención y estar atento a no incurrir nuevamente (**Argumento de la costumbre**: derecho consuetudinario por el cual su conducta no es castigables).

De todas maneras, respetado doctor, no puedo desconocer que si me he apoyado en el trabajo enunciado y en la información que nos proporciona la internet, pero como lo he indicado, esto no quiere decir que sea de mi parte una práctica reiterada, abusiva o desconocedora de lo que me corresponde aportar como estudiante, pero que lamentablemente siendo esto de nuestro diario vivir, mi compromiso no puede ser otro que el de evitar estas conductas, referenciar las obras y los autores cuando el caso lo exija y ofrecer disculpas sinceras a la UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ, al doctor xxx xxxx xxxx, a la Dra xxx xxxx xxxxx, al Dr xxxx xxxx y a los compañeros que de una u otra manera se pudieron sentir afectados por este hecho, con la absoluta convicción que no volverá a suceder en aras del bien personal como profesional y de la comunidad universitaria en general.

Siendo mi comportamiento en la Universidad excelente y de lo cual apporto certificación, agradezco aceptar estas sinceras explicaciones y abstenerse de imponerme cualquier tipo de sanción, ya que ha sido un ser humano quien ha incurrido en un hecho reprochable, *quizás inocentemente y más por cumplir con los trabajos que por la intención de infringir la norma disciplinaria*, cual estaré atento a respetar (**Modalizador**: atenuador de responsabilidad). Con todo respeto. xxxx (La cursiva es nuestra).

Como marco para el análisis del texto del estudiante, es preciso señalar que en las resoluciones de apertura del proceso disciplinario y en la resolución en la que se falla sobre el caso, se cuenta que el primer asunto, el del plagio del trabajo de un compañero, había sido constatado por la profesora encargada, quien se lo comunicó a la directora de práctica y que ella, a su vez, lo reconvino. Además, se informa que se le dio la oportunidad de presentar un nuevo Plan de trabajo. Asimismo, sobre el asunto del plagio

de un texto bajado de internet, la profesora demandante aportó la prueba correspondiente, la cual hace parte del expediente del caso.

¿Disculpas o justificación?: oscilaciones en el posicionamiento enunciativo

Es curioso el posicionamiento enunciativo del estudiante, pues es una posición ambigua entre quien ofrece excusas y quien justifica su actuación. Recuérdese que, según Austin (1975, p.170) lo que caracteriza el ofrecer excusas es admitir que se trata de una conducta negativa o reprochable, pero que no es preciso decir que fulano de tal la hizo, porque quizá no estaba en sus cabales, o no se dio cuenta, fue engañado, estaba sometido a presión, entre otros. En el segundo caso, justificar una conducta en una situación en la que se ha sido acusado de algo negativo o reprochable, es dar buenas razones para defender que dicha conducta no es mala, o no es tan mala, o que fue justo llevarla a cabo, o que se trata de una conducta permisible.

En el caso que analizamos, el estudiante ofrece explícitamente disculpas y parece excusarse cuando dice que él no copio todo el texto sino apartes, para que le sirvieran de guía. Es por eso que utiliza la expresión modalizadora *supuestamente*,⁷ para sugerir que no se puede decir con justeza que él infringió el reglamento estudiantil. Adicionalmente, el estudiante utiliza otra estrategia de defensa argumentativa. Él sugiere que, de alguna manera, su conducta es defendible o no sancionable: *Este hecho es comúnmente aceptado y es de usanza en los trabajos que se presentan constantemente en la universidad sin que se hayan hecho observaciones por ello.*

Y más adelante lo reitera con respecto a la segunda acusación que se le hace: *es de advertir nuevamente que la información que se toma de internet indiscutiblemente ayuda en el proceso de aprendizaje y nos da herramientas para poder elaborar nuestros trabajos y que si bien dicha información también me ayudó en la elaboración del mismo, nuevamente y conforme lo he anotado, fallé en la imperiosa obligación que se tiene de referenciar el autor y la obra sobre la cual se apoya el trabajo elaborado e igualmente, este hecho que también se ha convertido en una práctica comúnmente aceptada, no puede censurárseme como una única persona que recurre a este medio para la elaboración de los trabajos.*

Nótese que al proceder así, el sujeto no parte de negar que haya realizado dicha conducta, sino que la admite implícitamente, y pasa así a justificarla. El argumento central de esta segunda estrategia es la apelación a una especie de derecho consuetudinario; es decir, sostener que su conducta es de alguna manera defendible o no reprochable, por cuanto se ha convertido en una manera legítima de proceder.

No obstante, al finalizar, el estudiante vuelve a la primera estrategia: *De todas maneras, respetado doctor, no puedo desconocer que si me he apoyado en el trabajo enunciado y en la información que nos proporciona la internet, pero como lo he indicado, esto no quiere decir que sea de mi parte una práctica reiterada, abusiva o desconocedora de lo que me corresponde aportar como estudiante.* Y cierra con una fórmula inconfundible de excusa: *ya que ha sido un ser humano quien ha incurrido en un*

⁷ En este caso, la Modalización aparece mediante el adverbio *supuestamente*, el cual permite que el locutor atenúe el carácter asertivo del enunciado proferido por su interlocutor –en este caso el docente- con respecto a su conducta.

hecho reprochable, quizás inocentemente y más por cumplir con los trabajos que por la intención de infringir la norma disciplinaria, cual estaré atento a respetar.

Cabe destacar, como lo menciona Austin (1975) que, aún así, el excusarse es algo que tiene sus restricciones; es decir, que no son aceptables ciertas excusas, o mejor, que ciertas conductas no son excusables. Y que, en todo caso, las excusas son un recurso que nunca nos saca cabalmente de la situación, e incluso que: “la excusa media, en una situación, menesterosa, nos saca sólo de Guatemala para meternos en Guatepeor –pero no obstante, por cierto en un Guatepeor que aún está en Guatemala”. (1975, p.171)

La mentira como patología de la enunciación:

El caso que analizamos tiene sus agravantes, por tratarse de un estudiante de últimos semestres y porque ya había sido advertido de lo censurable de su comportamiento –circunstancia que él mismo reconoce en su carta- y porque, como se desprende de las pruebas aportadas por el docente, el estudiante miente. A propósito, recuérdese que la mentira, que ha sido considerada como una *patología de la afirmación*, consiste en decir lo contrario de lo que se cree, se sabe o se piensa, con la voluntad de engañar a quien nos escucha (Gómez, Giraldo, 1992, p. 4). De allí que se califique de mentira no el decir algo falso, por error o por desconocimiento; es decir, que no existe mentira objetiva, sino que, para que haya mentira, se requiere que exista la intención de engañar al interlocutor: “Cuando miento doy a entender que lo que digo es verdadero y mediante esta sugerencia transmitida implícitamente por mi afirmación, trato de engañar a mi interlocutor” (Gómez, Giraldo, 1992, p. 4).

Así ocurre cuando el estudiante afirma que no copió la totalidad de los textos sino que los usó como guías, cuando en realidad, en la prueba que presenta el docente, se muestra que copió casi la totalidad del texto. El estudiante miente porque dice lo contrario de lo que sabe, con la intención de hacer creer una cosa distinta, aunque se trata de una estrategia poco eficaz, en la medida en que es fácil probar que mintió. De allí que su actitud cuente más bien como un agravante, si se la juzga desde un punto de vista ético, pero en un sentido muy particular: en el sentido de la ausencia de un carácter autónomo. Ya volveremos sobre este asunto.

Resumiendo, en el corpus de la facultad de ingenierías predominan las estrategias y las formas argumentativas de tipo jurídico, como la invocación de pruebas testimoniales, o del valor-principio constitucional de la igualdad, así como la apelación a etilos y usos lexicales, propios del ámbito jurídico. En relación con este aspecto, es destacable la insistencia en el seguimiento del procedimiento como algo que se pone por encima del cumplimiento de los propios deberes; de esta manera aparece el fenómeno del *formalismo* como un rasgo característico de un ethos más amplio. Junto con esto, en las argumentaciones que se apartan del discurso de tono jurídico, se insiste en la invocación de valores ajenos al mundo académico y universitario, como la valentía o el valor civil. Se usan menos las fórmulas enunciativas modalizadoras, pero cuando aparecen cumplen la misma función que en el corpus de la facultad de humanidades: atenuar la responsabilidad propia, o atenuar o debilitar el carácter asertivo de las afirmaciones comprometedoras que otros hacen sobre ellos. En todos los casos, se trata de estrategias

argumentativas y posicionamientos enunciativos dirigidos a negar o atenuar la responsabilidad de los sujetos, no obstante, que se trata de casos en los que es fácil establecerla.

En el análisis del corpus de la facultad de humanidades, se advierte el predominio de estrategias enunciativas centradas en la atenuación de la responsabilidad de los sujetos, mediante fórmulas modalizadoras o en la configuración de estrategias argumentativas, articuladas en torno a distintos posicionamientos enunciativos, como la justificación, las excusas y el recurso de la mentira. Además, se observa que prevalecen, como premisas de sus argumentaciones, valores apartados de un ethos universitario centrado en la autonomía, tales como el aprecio de la nota –que es otra manifestación del formalismo, si bien expresado en el ámbito del conocimiento- y la validación del argumento de la costumbre, que da lugar a la legitimación de conductas y prácticas reprochables.

En definitiva, en uno y otro caso, los textos dejan ver la ausencia de formaciones subjetivas autónomas.

Conclusiones y reflexión general: por la reconstrucción de un ethos universitario centrado en la exigencia de autonomía

En todos estos casos nos encontramos con una constante: la manifestación de una subjetividad heterónoma. Los individuos estudiados se presentan como seres, cuya conducta se haya determinada no por criterios propios sólidamente afianzados, sino por una serie de consideraciones circunstanciales, que operan como determinantes externos. Esta característica se ajusta muy bien a lo que Kant (1986) denomina *minoría de edad*, como esa incapacidad de servirse de su propio entendimiento para dirigir su propia vida, por pereza o cobardía.

Semejante rasgo ha sido estudiado por filósofos y pedagogos en el siglo XX como una manifestación de heteronomía, vinculada a las características de una sociedad asentada sobre el peso de la *totalidad social* y sobre el individuo, pero tendiente a la destrucción del propio sujeto, quien tiene cada vez menos condiciones para saber qué de todo lo que determina su conducta corresponde, en realidad, a sus decisiones, y qué le viene impuesto por la totalidad social. En lugar de una subjetividad autónoma, tiende a prevalecer la adaptación acrítica y maleable a los múltiples roles sociales.

Esta descripción, hecha desde la perspectiva de una *Teoría crítica de la sociedad*, fundada en la crítica a la racionalidad instrumental propia de la sociedad moderna que, según sus mentores más destacados, tendería a negar la posibilidad de la experiencia de los sujetos (Adorno y Horkheimer, 1998) (Adorno y Becker, 1998, pp. 100-101) coincide con otra, hecha desde una perspectiva muy distinta, que tiene sus antecedentes en la concepción moral de Aristóteles. Si con Aristóteles todavía podemos hablar del carácter como aquello que sintetiza en los sujetos un perfil moral, que está de acuerdo con los valores fundamentales de una comunidad y que es resultado del largo proceso de forja de un conjunto de *disposiciones*, que se hacen carne en los hábitos más arraigados de los ciudadanos, quienes, además de ir puliendo un cierto tipo de discernimiento moral, van

modelando un conjunto de actitudes, afectos y sentimientos que les ayudan a establecer lo que deben hacer en cada circunstancia; desde la perspectiva de Richard Sennett (2006) un rasgo muy característico de nuestra época es la creciente corrosión del carácter.⁸

Tanto si enjuicamos las actitudes de los sujetos estudiados con arreglo a preocupaciones profesionales o intelectuales, como si las valoramos desde el ángulo más amplio de la formación, nos encontramos con el mismo problema: la ausencia de una actitud autónoma en lo moral y lo intelectual. Pero este tipo de juicio no deja de tener sus fervientes detractores, muchos de los cuales desacreditan la exigencia moral y política que subyace a esta perspectiva de la educación universitaria. Según ellos, no tiene sentido esperar de los jóvenes de nuestro tiempo un sentido fuerte de autonomía intelectual y moral, y mucho menos una actitud crítica frente a la vida social y personal, porque, según ellos, una vez caídos en desgracia los *grandes relatos* emancipatorios, y una vez que el conocimiento ha perdido su centralidad, la cual ha venido a ser ocupada por la información, y toda vez que el conocimiento ha perdido también su carácter emancipatorio, los nuevos sujetos obedecen a exigencias o estímulos muy distintos y nada trascendentales.

A puntos de vista semejantes, arriban aquellos que investigan la experiencia de los jóvenes y sus múltiples prácticas de subjetivación. Ellos encuentran que la vida cotidiana de los jóvenes responde, ante todo, a expectativas relacionadas con el placer, el contacto corporal y la excitación de los sentidos. Algunos asumen que los jóvenes anclan su experiencia en nuevos acoplamientos con los dispositivos tecnológicos; otros consideran que lo que mejor caracteriza la experiencia juvenil, son los espacios lúdicos y las manifestaciones estéticas, propias de los distintos ámbitos de consumo cultural.

Consideraciones como las anteriores, problematizan los acercamientos que intentan pensar, como es nuestro caso, el comportamiento y la experiencia de los jóvenes universitarios en sus relaciones con el conocimiento y con la institucionalidad académica. Según estas perspectivas, no tendrían sentido exigencias como las nuestras, porque, en rigor, la universidad no es propiamente adulta y los jóvenes que la habitan tampoco serían propiamente mayores de edad, sino adolescentes.

Puntos de vista como los que comentamos parecen querer validar con sus producciones intelectuales, la identificación primaria con su objeto –sujetos- de investigación. La primacía de la racionalidad técnica, la esfera del consumo, la industria cultural, la disolución de lo ético-político, parece corresponder más a tendencias muy fuertes de nuestra época capitalista decadente, signada por la lógica del capital monopolista, que son justificadas por ciertos sectores de la intelectualidad y de las instituciones sancionadoras de los saberes oficiales, y que son atribuidas a la totalidad de los jóvenes, cuyas diferencias pasan a ser borradas y cuyos rasgos de identidad y formas de subjetividad se hacen corresponder con los de un sector muy grande, pero a la postre muy reducido, de la clase media urbana.

No todos los jóvenes forjan su subjetividad en función de los dispositivos culturales y de consumo que se les endilga, y no todos los que participan de esos mismos circuitos

⁸ Porque, como advierte MacIntyre (2001), la educación del carácter moral es una especie de educación sentimental.

mayoritarios de consumo se identifican con los valores que allí predominan, ni confieren los mismos sentidos a los relatos y a las representaciones que allí circulan, porque suelen apropiárselos de maneras muy diversas, las cuales tienen que ver también con las circunstancias políticas de su entorno y su época.

Por eso tampoco resulta razonable trasladar acríticamente todo ese sistema de valores y de posturas ideológicas al ámbito universitario, un ámbito en el que los jóvenes se ven sometidos a un conjunto de exigencias que responden a intereses o razones sociales profundas, y que remiten a la larga historia de la reproducción cultural y de la supervivencia de la especie. La exigencia de autonomía, en una sociedad como la nuestra, sigue respondiendo al perenne interés por construir conocimientos nuevos, por difundir las realizaciones más preciadas de la especie humana, a lo largo de su historia, y por forjar teorías, ideas y relatos que ayuden a pensar mejores formas de vida en nuestro mundo.

Exigencias como esas siguen requiriendo, como condición *sine qua non*, del recurso de la crítica, dado que, sin la crítica, no existe pensamiento en sentido estricto. No hay pensamiento allí donde no existe un discernimiento capaz de establecer distinciones, sopesar aciertos y desaciertos, denegar hipótesis y propuestas, ni hacer valoraciones que permitan establecer cuáles acciones, proyectos, sistemas de pensamiento y programas de acción nos acercan y cuáles nos alejan de la barbarie.

El pensamiento no es simple reproducción ni seguimiento de instrucciones; es por eso que se requieren sujetos autónomos, llamados a practicar tales distinciones, sopesamientos, denegaciones y valoraciones. Actividades como estas requieren, tanto un ejercicio intelectual riguroso, exigente y libre, como el sometimiento a prácticas y a encuentros humanos cotidianos, que estimulen la imaginación y forjen un carácter ético comprometido y resuelto: toda epistemología es ética y política y no existen actitudes éticas y políticas que no presupongan una cierta manera de concebir el conocimiento.

Es por eso que la constatación de la *heteronomía*, como un rasgo constitutivo del *ethos universitario* de esta institución, plantea serios problemas a quienes seguimos manteniendo un compromiso con el conocimiento y la formación. La institución universitaria no puede sucumbir al embrujo de los discursos hedonistas –de un hedonismo pueril y limitado porque descarta los placeres superiores– que separan el placer del esfuerzo del conocimiento. La universidad, si se precia de ser tal, no puede reproducir acríticamente los planteamientos de aquellas corrientes que conciben a los jóvenes universitarios como adolescentes extraviados, vulnerables o potencialmente peligrosos –si no se los encausa– y que por ello se encuentran dispensados de la exigencia de la autonomía moral e intelectual. Tampoco puede ceder a las presiones de los padres que –ellos sí extraviados y desdibujados– intentan prolongar la vida escolar en la universidad, y buscan prolongar su mal ejercida tutela sobre sus hijos, en lugar de exigirles que sean adultos y asuman las responsabilidades con sus vidas, con el conocimiento y con la institución académica de nivel superior (González, 1995).

Las sanciones académicas y disciplinarias y el esfuerzo por el restablecimiento del orden académico roto.

Nuestra indagación sobre la argumentación de las reclamaciones de los estudiantes de nuestra universidad, ha dejado al descubierto el desfase entre infracción y castigo. No se entienda que estamos proponiendo, como salida ante el creciente número de infracciones académicas –disciplinarias, el endurecimiento de las penas para estar a tono con las tendencias políticas y jurídicas de nuestro país. No. Lo que preocupa es la ausencia de reflexión sobre el sentido de tales infracciones, así como la ausencia de experiencias significativas estremecedoras, que llamen la atención sobre el acontecimiento del fraude académico y la impostura intelectual, como patologías de un genuino ethos universitario y, en consecuencia, la ausencia de una política tendiente al restablecimiento del orden académico, roto con cada nuevo “delito”. Política que tendría que instaurar prácticas de reparación de ese orden simbólico, más cercanas a las propias del ámbito civil que a los castigos del ámbito penal.

A continuación, nos apoyaremos en la aguda reflexión de Paul Ricoeur (1999) acerca de la relación entre autonomía y vulnerabilidad, en particular, en su explicación de eso que él llama *el orden*, como aquello que proporciona un marco común de experiencia en el cual se funda la ley como algo que remite a una comunidad; un orden simbólico de relatos, valores, representaciones y experiencias comunes. También acudiremos a su señalamiento acerca de que las acciones negativas que van contra la ley, violentan ese orden que sería el depositario de la autoridad.

Acogemos con ciertas reservas estas indicaciones, en cuanto no se hacen cargo de la fractura constitutiva, presente en todas las sociedades y comunidades, en las que las diferencias de clases y de castas sociales, hacen problemático pensar ese fondo común, sin reparar en la diferencia de intereses que ayudan a promover y a sostener determinados aspectos de ese marco simbólico común. Pero, en todo caso, es razonable pensar que existe un cierto fondo común simbólico, sin el cual sería imposible juzgar y evaluar las acciones de los miembros de una comunidad. Pensamos que es necesario postular algo así como un fondo simbólico común, aquello que puede conferir sentido a la ley y fortalecer la autoridad académica con herramientas, sin las cuales las demandas por infracciones académico-disciplinarias son una pérdida de tiempo; fondo del cual emanaría un verdadero ethos universitario. Para tal fin, es preciso identificar y promover un conjunto de narraciones, valores y representaciones como propias de la vida universitaria, las cuales deberían articular reglamentos y prácticas cotidianas, centradas en la genuina voluntad de conocer, de modo que la experiencia académica llegue a ser algo propio de cada sujeto universitario y no el cumplimiento de exigencias y condicionamientos externos.

Algo así podría ayudar a combatir esa hostilidad hacia la formación, denunciada por Adorno y Becker, que se haya tan entronizada en muchos estudiantes, profesores y directivos académicos de nuestra universidad, y así ayudarles a encontrarse con lo que verdaderamente desean.⁹ A propósito, es preciso recordar la reserva bajo la cual Adorno considera la noción de formación y su íntima relación con la existencia de una sociedad democrática:

⁹ “Es probable que haya hoy, en personas cuyo número no conocemos, al menos durante la pubertad, quizá incluso ya antes, algo así como una oposición a la formación, una hostilidad frente a ella.

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo considero como *educación*. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino *la consecución de una consciencia cabal*. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea además viene políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados” (Adorno, 1991, p. 95).

Salta a la vista la diferencia de perspectiva con la inmensa mayoría de las actuales teorías de la democracia y muchos de sus defensores apologetas, que consideran posible forjar una sociedad democrática, prescindiendo de la formación de personas autónomas y críticas. Pero la contemporánea sociedad capitalista exhibe a diario un sinnúmero de caracteres que evidencian la actual incompatibilidad entre sistema económico y régimen político, el totalitarismo, asentado en la figura del súbdito o del consumidor alienado o del sujeto desprovisto de carácter; figuras que ilustran mejor las verdaderas tendencias de la actual sociedad capitalista–monopolista, en la que terminó por imponerse lo que Adorno denominó la vida administrada. Si la universidad sigue teniendo algún sentido social ha de ser por su compromiso irrenunciable en pro de la autonomía y el forjamiento de caracteres fuertes que opongan resistencia al avance de la reificación de la vida.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. y Becker, H. (1986). Educación para la mayoría de edad: Un diálogo. En: *Revista Argumentos* Nos 14/15/16/17. Pp 45-59. Bogotá: Universidad Nacional.

Adorno, T y Horkheimer. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.

Adorno T. y Becker H. (1991). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, S. L.

Aristóteles. (1967). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Aguilar.

⁹ Tales personas desean arrojar por la borda la consciencia y la carga de la experiencia primera, porque les dificulta encontrarse bien consigo mismas (...) Es, si se me permite recurrir de nuevo a la expresión nietzscheana, un fenómeno de resentimiento. Estas personas odian lo diferenciado, lo atípico, porque están excluidas de su ámbito, y porque, de entrar en él, su “orientación existencial”, como diría 100-101). Karl Jaspers, se vería dificultada. Por eso escogen, por así decirlo, contra sí mismas, con dientes apretados, lo que en realidad no quieren. La consecución de la capacidad de experiencia consistiría muy esencialmente en la concienciación y, con ello, en el desmontaje de esos mecanismos de represión y de estos esquemas reactivos que mutilan en las personas mismas dicha capacidad. No se trata, pues, simplemente, de falta de formación cultural, sino de la hostilidad frente a ella, del rencor contra lo que les está negado. Debería ser vencida llevando a las personas a lo que más íntimamente desean (...) también hay que contar con la presencia de una necesidad de ilustración y clarificación, tan fuerte, al menos, como la de modelos por los que guiarse. Son cosas que van juntas. Este debería ser el aspecto decisivo de aquello sobre lo que estamos hablando en estos momentos” Adorno y Becker, 1991, pp.

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso: Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos, colección Instrumentos.
- Austin, J.L. (1975). Ensayos filosóficos. *Revista de Occidente*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Gómez, A.L. (1992). *Breve tratado sobre la mentira*. Cali: Universidad del Valle.
- . (2000). *Seis Conferencias sobre Teoría de la argumentación*. Cali: AC Editores.
- González, C. (1995). Autoridad y autonomía. En: *Cuadernos académicos*. No 1. Pp 9-17. Medellín: Universidad Nacional sede Medellín.
- Guber, R. (2004). *La etnografía, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutiérrez, R. (1986). Universidad y Sociedad. En: *Revista Argumentos*. Nos. 14/15/16/17. Pp 63-79. Bogotá: Universidad Nacional.
- Haraway, D. (1991). *Simios, Cyborgs and Woman: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Jaramillo, R. (1994). *Colombia: La modernidad postergada*. Bogotá: Argumentos-Temis.
- Kant, I. (1986). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? En: *Revista Argumentos*. Nos 14/15/16/17. Pp 28-43. Bogotá: Universidad Nacional.
- Kant, I. (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Liotard, J-F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Pérelman, Ch. *El Imperio Retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma, 1997.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. (2000). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos, Biblioteca Románica Hispánica.
- Ricoeur, P. (1999). *Lo justo*. Madrid: Caparros.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Verón, E. (1988). *El contrato de lectura*. Buenos Aires: Ed Cast. Ficha Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Villa, C. (2002). *Las humanidades en la formación universitaria*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.

Referencia

Raúl Cuadros Contreras, “Rastros lingüísticos de un ethos universitario heterónimo”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 179 - 201

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 07/09/10

Fecha de aprobación: 12/11/10