

LA UNIVERSIDAD COMO PROYECTO ÉTICO EN LA POSMODERNIDAD

Alexandro Escudero Nahón^a

Fecha de recepción y aceptación: 12 de febrero de 2015 y 10 de marzo de 2015

Resumen: El declive del proyecto ético de la modernidad tiene una expresión similar en la función ética de la universidad. Esta promovió los valores de la libertad, la autonomía y la igualdad al mismo tiempo que condicionó su ejercicio según los rasgos identitarios de las personas. Como consecuencia, grandes grupos humanos quedaron fuera del ímpetu desarrollista moderno debido a su clase social, su género, su orientación sexual, su creencia religiosa o su nacionalidad. Lo anterior produjo el descrédito de las instituciones y la retirada de las y los ciudadanos de la participación política. Actualmente no existe un proyecto ético posmoderno en la universidad puesto que declararlo así es una contradicción en los términos. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX los movimientos sociales que atraen la participación ciudadana exhiben un factor común: las reivindicaciones identitarias. Quizá la identidad es la fuerza que impulsaría un proyecto ético de la universidad.

Palabras clave: Universidad, identidad, modernidad, posmodernidad, ética.

Abstract: The decline of the ethical project of modernity has a similar expression in the ethical role of the University. As a modern institution, the University tried to foster the values of freedom, autonomy and equality, while conditioned its implementation depending on the the identity of people. As a result, large groups of people were left out of the modern development because of their social class, gender, sexual orientation,

^a Estudiante de Doctorado en Educación por la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
Correspondencia: Paseo del Valle de Hebrón, 171 - Edificio Levante. 08035 Barcelona. España.
E-mail: alexandroescudero@me.com



religious belief, or nationality. This created the discrediting of institutions and a lack of political participation. Currently there is not a postmodern ethical project at the University because declared by this terms it is a contradiction in terms. However, since the second half of the twentieth century the most important social movements share a common factor: the identity. Maybe the identity is the factor that would drive an ethical project in the University.

Keywords: University, identity, modernity, posmodernity, ethics.

1. LA UNIVERSIDAD EN EL DECLIVE DEL PROYECTO ÉTICO DE LA MODERNIDAD

La modernidad es un periodo histórico y político surgido en Europa occidental que, empuñando la idea de que la razón y la ciencia eran las únicas herramientas del pensamiento humano capaces de desterrar los principios teológicos o metafísicos, logró deslegitimar el poder monárquico y eclesiástico imperante en el siglo XVIII para imponer en su lugar el proyecto Ilustrado. Las prácticas y los discursos surgidos en esta región del mundo configuraron el principal punto de referencia de las sociedades modernas, y generaron variantes propias en Estados Unidos y en el desaparecido socialismo soviético.

Esta transformación social fue impulsada por una emergente clase social, posteriormente definida como burguesía, que postuló valores morales opuestos a los valores morales de la hegemonía monárquica y de la Iglesia (que entonces empezaron a considerarse oscurantistas y retrógrados), con tal de erradicar la moral religiosa a la que las personas estaban tradicionalmente vinculadas. Así surgió la noción de *sujeto moderno* y el *proyecto ético de la modernidad*. Lentamente, pero con la misma convicción, se crearon o modificaron las instituciones comprometidas con la promesa moderna: alcanzar el desarrollo humano y el bien social con el ejercicio de la libertad, la autonomía y la igualdad.

A mediados del siglo XVIII surgió, en contraposición a los postulados de la Ilustración, una corriente estética: el Romanticismo. Este movimiento se autoproclamó también como una postura moral capaz de denunciar la deshumanización, la pérdida de los valores de la hermandad y solidaridad social que ya se asomaban en las nuevas identidades modernas. A partir de entonces y hasta nuestros días, el proyecto ético de la modernidad, ya sea de corte romántico o ilustrado, ha sido ambiguo al querer definir qué son la autonomía, la libertad y la igualdad. También desde sus inicios, las paradojas, contradicciones e incongruencias de la modernidad han sido descritas como un resultado inherente al pensamiento racional instrumental.

Actualmente es ampliamente aceptado que las tensiones que se encuentran en el fondo de la rigurosa especulación moderna se revelan precisamente cuando este mismo pensamiento terminó produciendo el extremo contrario de lo que propuso: el excesivo



racionalismo condujo a un escepticismo sobre la sublime humanidad, la exaltación de la libertad condujo a los totalitarismos más devastadores, y el ideal de progreso acabó entre las ruinas del desarrollismo inhumano.

Todas las instituciones en general, pero los sistemas educativos en particular, tuvieron una responsabilidad importante al impulsar el proyecto ético de la modernidad. En primer lugar, intentaron liberar al sujeto de los atavismos tradicionales para (re)definir al *sujeto moderno* dentro de estas nuevas coordenadas identitarias y, posteriormente, intentaron diseñar los proyectos y programas que harían posible formarle como ciudadano ejemplar, capaz de aprender, ejercer y disfrutar los valores de la modernidad.

La educación moral fue, en este sentido, uno de los proyectos más preciados de la modernidad porque estaba llamada a demostrar que la moralidad laica era capaz de consolidar un devenir solidario para la humanidad a partir del espíritu de la disciplina, la vinculación a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad (Durkheim, 2002). El origen de los sistemas educativos en Occidente estuvo vinculado a la génesis del Estado liberal del siglo XVIII y a un insistente relato sobre el potencial inédito del flamante *sujeto moderno*.

Las universidades han proyectado trayectorias paradójicas y hasta contradictorias al intentar articularse a este proyecto ético de la modernidad. Las más antiguas (por ejemplo, las universidades de París, Oxford, Bolonia o Salamanca) sí fueron capaces de transitar suavemente desde sus orígenes medievales, en el siglo XI, hasta la modernidad como legítimas instituciones productoras de conocimiento, pero limitadas a la enseñanza de la Teología, el Derecho y la Medicina. En la Edad Moderna estas universidades, controladas en general por la Iglesia y por las monarquías absolutas, seguían métodos de enseñanza escolásticos tradicionales y nada innovadores, de manera que entraron en una clara decadencia frente al discurso y la práctica educativa moderna. En ese preciso momento, los nuevos métodos racionalistas y empiristas, decisivos en el alumbramiento del mundo moderno, discurrían por otros cauces ajenos a la universidad. Ni Montaigne, ni Hobbes, ni Descartes, ni Locke, ni Spinoza, ni Leibniz, ni los ilustrados franceses del XVIII fueron profesores de universidad (De Carreras, 2008). La universidad escolástica, en un primer momento, miró con desconfianza los febriles impulsos ilustrados, tampoco simpatizó con la (re)definición del *sujeto moderno*, pero terminó siendo permeable, muy a su pesar, a las inquietudes modernas.

Con el liberalismo burgués se inició una fructífera etapa entre la educación superior y el Estado nación. Napoleón estableció una universidad estatal y burocrática que resultó muy eficaz para formar a los modernos funcionarios franceses; la Universidad de Berlín, que se fundó en 1810, erigió un modelo educativo inspirado en los ideales educativos de Fichte y Humboldt; Oxford y Cambridge evolucionaron hacia el modelo que teorizó Newman. Todas estas iniciativas compartían la idea de que el *sujeto moderno* era capaz de



convertirse en lo que prometía ser, en tanto ser humano, y que el papel de la universidad era conducirlo a través de una formación ilustrada, neohumanista, racional: a través de la *Bildung* (Vilanou, 2007). Fue el liberalismo burgués quien impulsó la idea de que la universidad sería la protagonista del saber moderno y, dentro de sus muros, serían generados el *logos occidental*, la racionalidad activa, el humanismo liberal, la filosofía y el arte clásico. Factores todos estos que autolegitimaban su existencia y su reproducción.

Los modelos humanistas de la educación superior fueron el referente de educación universitaria para el mundo occidental, y durante el siglo XIX tuvieron un lugar privilegiado en el imaginario social. Los modelos universitarios de Napoleón, de Humboldt o de Newman fueron exportados hacia el continente americano y hacia las antiguas colonias europeas e imprimieron su impronta, con distinto calado, pero con el mismo resultado. Un resultado fallido que es muy similar al proyecto ético de la modernidad: el excesivo racionalismo en la enseñanza condujo a un escepticismo sobre otros ámbitos de la dimensión humana, la exaltación de la libertad condujo a los relativismos morales más devastadores, y el ideal de progreso acabó entre las ruinas del desarrollismo. En este mismo siglo, los procesos de industrialización, secularización y desarrollo de la ciencia y la tecnología fueron las evidencias incontestables que el pensamiento positivista, heredero del ímpetu moderno, esgrimió para construir el relato sobre la necesidad de impartir instrucción (transmisión de saberes) y educación moral laica (formación de ciudadanos) como vía para la emancipación humana. Sin embargo, simultáneamente esos mismos procesos de industrialización, secularización y desarrollo de la ciencia y la tecnología empezaron a mostrar una cara indeseable e inesperada del desarrollo: el daño medioambiental, el individualismo, la pobreza extrema de varios grupos humanos, la falta de participación política democrática, y varios malestares anímicos en las personas.

Por lo anterior, desde hace casi cinco décadas las reflexiones sobre el objetivo y la función de la universidad han puesto su acento en la dimensión ética y moral (Altarejos, 1998). Esta preocupación de carácter axiológico comúnmente se (auto)justifica invocando los problemas y desafíos para la convivencia que actualmente nos plantea la sociedad posindustrial y globalizada. En efecto, la eticidad moderna, que desde hace décadas manifiesta desgarramientos profundos y pocas evidencias de la prometida emancipación del sujeto y el progreso humano universal, hoy requiere una reformulación y un espacio en las instituciones.

La universidad, como una de tantas instituciones al servicio de la sociedad, continúa comprometida con su compromiso social y se suma al concierto de iniciativas para formar las habilidades y destrezas que permitirían a las y los ciudadanos restituir el vínculo con la comunidad, la participación democrática, y el diálogo activo en el ámbito de lo público. Declarar un nuevo proyecto ético que enmiende las carencias del anterior no ha sido, sin embargo, una ecuación simple y llana. En la opinión pública, es relativamente



claro que la universidad es el lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permitirían al futuro profesional ejercer una profesión, o dedicarse al ámbito de la investigación. Sin embargo, ya no resulta tan obvio que la universidad sea un lugar donde se pueda aprender un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez, 2006). La universidad moderna ha encontrado un escenario problemático para legitimar su función ética y social de manera convencional desde la segunda mitad del siglo pasado.

Lejos de la utopía moderna, criticada desde sus propios orígenes por posiciones *antiilustradas*, hoy nos encontramos en un contexto social que reivindica, en principio, valores posmodernos, y cuestiona la posibilidad de que sean las instituciones los lugares privilegiados para promover y ejemplificar una idea, todavía vaga, del proyecto ético de la posmodernidad, si es que eso no es una contradicción en los términos.

La universidad tiene como función social, una vez más, promover un proyecto ético que haga viable la convivencia en las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que fomentar el ejercicio pleno y ejemplar de aquellos valores deseables para las sociedades democráticas (Aróstegui y Martínez, 2008). Más aún, debe estudiar cómo podría el profesional construir su propio código ético en las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, en la que desaparecen las seguridades absolutas y conviven diversos modelos de vida legítimos, que exigen de cada individuo un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas (Puig y Martínez, 1989).

Aunque la debacle de las instituciones de educación superior ha sido fechada en la segunda mitad del siglo XX, las tensiones internas, propias de las paradojas y las contradicciones del proyecto ético de la modernidad aparecieron desde el principio. Desde un punto de vista institucional, las universidades, como cualquier otra institución moderna, experimentaron una serie de tensiones y paradojas estructurales. El análisis sociológico de la modernidad demuestra que las instituciones modernas no siempre fueron coherentes con los valores modernos. La condición moderna, caracterizada por el ejercicio libre y democrático, y ejemplificada en el poder político democrático, la economía de mercado con libertad para el ejercicio de una profesión, y la ciencia como aspiración ilimitada a la verdad ha sido realizada sobre mecanismos de *posibilidades y limitaciones* (Wagner, 1997). Esto quiere decir que las transformaciones históricas de la modernidad exigieron de los individuos enormes esfuerzos para (re)definir sus posiciones sociales, pero sobre todo su posición subjetiva. Este proceso de reubicación estuvo controlado por las instituciones, que además de construir discursos sobre la libertad, la autonomía y la igualdad instituyeron mecanismos rígidos y burocráticos para llevarlas a cabo. En este sentido, la modernidad puede ser leída también como la negociación entre *capacidad individual y capacidades públicas*. Y esta intersección tuvo consecuencias subjetivas en el *sujeto moderno*.



2. LAS CONSECUENCIAS SUBJETIVAS DE LA MODERNIDAD: IDENTIDADES CENTRÍFUGAS

Actualmente la modernidad no se asume como un periodo histórico homogéneo de límites y contornos bien definidos. Sus orígenes, sus causas y sus efectos son todavía materia de estudio. Sin embargo, esta opacidad en el objeto de estudio y en el sujeto que estudia nos permite asumir que la noción de modernidad se refiere más a un ideal libertario, autónomo e igualitario que a un método para alcanzarlo (Beck, Giddens y Lash, 1997; Berman, 1991).

Las instituciones modernas se comportaron de manera contradictoria al alentar los valores de la modernidad (la igualdad, la libertad y la autonomía), al mismo tiempo que los regulaban y restringían. Estos valores modernos fueron vividos con esperanza y ansiedad, entusiasmo e incertidumbre, y este proceso subjetivo no ha supuesto la emancipación del sujeto, y quizá al contrario, las identidades modernas, construidas sobre referentes ambiguos y duros, como la clase social, el género, la raza, la nación, la lengua o la creencia religiosa dificultan fundamentalmente la convivencia actualmente (Bauman, 2001).

El *sujeto moderno* ha sido impulsado, a veces a costa de sí mismo, a descubrir o inventar qué significa poseer autonomía, libertad e igualdad en una sociedad que ya no garantiza el trabajo permanente ni el empleo digno como referente ético para el desarrollo moral, y en la que los avances científicos y tecnológicos están disolviendo las categorías identitarias *duras* o que antaño se creían inmodificables como la nacionalidad, el género, la orientación sexual, la lengua o la creencia religiosa. La idea que queremos subrayar es que los valores de autonomía, libertad e igualdad, propios del proyecto ético de la modernidad, han sido experimentados por los sujetos con tensiones y ambigüedad. Una evidencia de esta condición son los estudios que se han realizado recientemente sobre las relaciones personales actuales, (auto)relatadas simultáneamente como reivindicaciones de independencia o como condición de aislamiento y soledad (Hirigoyen, 2008). Estos análisis llaman la atención porque pretenden describir que actualmente están siendo disueltas y redefinidas varias nociones que se consideraban ejemplares y sólidas en la modernidad, por ejemplo el matrimonio, la familia, el trabajo o la comunidad.

En la transición de la premodernidad a la modernidad, surgieron dos nociones subjetivas que hubiesen sido impensables para las sociedades tradicionales y que transformaron sustancialmente la propia idea del sujeto ante su proyecto vital y ante la coherencia ética de sus acciones cotidianas. Estas nociones fueron la *vida interior* (Lasch, 1984; Fourez, 1998) y la *psicologización de la subjetividad* (Jorquera, 2007).

El primer caso, la *vida interior*, es el resultado de tres fenómenos propiamente modernos: el estilo de vida burgués, la expansión de las instituciones y el autocontrol. La nueva forma de vida que paulatinamente impuso la clase burguesa, y que lentamente



impregnó a la sociedad moderna, fue peculiar. El distanciamiento de la comunidad, en el sentido literal, fue posible porque el comercio y las transacciones económicas, los viajes de negocios, le dieron la oportunidad a algunos miembros de la clase burguesa de experimentar una vida solitaria; un estilo de vida impensable en las sociedades premodernas. El individuo se vio cada día más desvinculado de la tradición y físicamente lejos de sus grupos primarios, pero simultáneamente inmerso dentro del ámbito de acción de las instituciones, es decir, dentro de un conjunto de reglas, normas y recursos relativamente permanentes y con frecuencia dotados de un potente impulso expansivo (Giddens, 1984).

Refiriéndonos a este proceso identitario, el distanciamiento de la comunidad y la expansión de las instituciones provocó que el *sujeto moderno* interiorizara una especie de *autocontrol*. La identidad moderna puede ser leída como ese fenómeno civilizatorio o racionalista en el que el control que las sociedades premodernas ejercían sobre los individuos se desplazó hacia el propio individuo. Así surge un espacio íntimo en el que se alojan procesos de reflexión, autovigilancia y autorregulación identitaria. Lejos de la comunidad, de la tradición y de la heterodesignación el *sujeto moderno* se vio obligado a (auto)definirse basándose en alguna noción capaz de darle respuesta a la trémula pregunta de ¿quién soy? (Rieff, 2006).

Esto es la *vida interior*, el supuesto de que existe *un espacio autónomo en mí* separado e impermeable al exterior. La noción de *vida interior* permitió al sujeto experimentar una vida social, pletórica de códigos de conducta, y una vida íntima, solaz de reflexión y diálogo introspectivo. De manera que la *vida interior* es el espacio privilegiado en el que los individuos reflexionan los conflictos morales que antaño se dirimía fundamentalmente en comunidad. En la *vida interior* el sujeto instalaba su íntimo proyecto de vida y vigilaba continuamente su proceder. La *vida interior* alojó el relato íntimo del sujeto. Es académicamente aceptado el hecho de que la reflexión constante sobre las propias decisiones (Giddens, 2000) y el relato que a sí mismo se hace el sujeto (Dubar, 2002) son los recursos narrativos propios de la *vida interior*. Estos recursos ayudan a las personas a conducirse dentro de la incertidumbre ontológica de la modernidad.

Pero en la *vida interior* se experimentaba (o debía de experimentarse) otro fenómeno crucial para el sujeto. La sensación de trascendencia, coherencia y unidad que la comunidad y la tradición ofrecían a través de sus mitos de fundación ahora estaban a merced del propio individuo. La modernidad le ofreció al individuo la promesa de la autonomía, la libertad y la igualdad, pero la sensación de *completud* era menester personal. Y sin esta última característica, sin la certeza de la completud, la identidad se desintegra en un movimiento centrífugo. El *Yo dividido* por la modernidad tiene que ser continuamente integrado por el individuo (Laing, 1971; Lasch, 1999), o de otra manera surgen las *nuevas enfermedades del alma* (Kristeva, 1995). Al individuo moderno le fue prometida



la libertad, la autonomía y la igualdad, pero a cambio debió aprender a *subjetivizar* la brecha que le separaba de la comunidad, de la tradición, de las certezas identitarias.

La *subjetividad* es el espacio que aparece ante el repliegue que el individuo hace frente a la comunidad. Es el lugar que se funda entre el *Yo* y la tradición, cuando el individuo ya no admite heterodesignaciones para definir su identidad. Este espacio ofrece una sensación de libertad y autonomía, pero también allí se aloja la incertidumbre que resulta de la duda sobre las opciones desechadas en las múltiples elecciones de la vida diaria. *Psicologizar la subjetividad* significa que el individuo posee un carácter propio e impermeable a intrusiones no admitidas; supone, también, que cada quien posee un código propio para autoimaginarse, una individualidad fundante (Jorquera, 2007).

El *sujeto moderno*, a diferencia del sujeto premoderno, fortaleció los procesos de construcción de su identidad sobre bases paradójicas y contradictorias. Cuando el pensamiento ilustrado argumentó que las sociedades deberían dejar de ser un grupo de súbditos y convertirse en ciudadanos con plenos derechos, fomentó la construcción de identidades colectivas potentes (obreros, nacionalistas, liberales), pero los valores que impulsaron la construcción de estas identidades colectivas, es decir, la autonomía, la libertad y la igualdad, terminaron alejando al sujeto del grupo que lo fundaba y pulverizando su identidad colectiva.

La evidencia de lo anterior es el declive de las naciones como referente identitario; la disolución de los géneros masculino y femenino como referentes simbólicos para las mujeres y los hombres; la emergencia de las identidades multiculturales, entre otros aspectos.

El proyecto ético de la modernidad tuvo como fin demostrar que los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad son condición de posibilidad para lograr la convivencia y el bien social. Además, estos valores fueron promulgados como una vía para alcanzar la emancipación del *sujeto moderno* ante lo que se consideraba el atavismo de la tradición y el oscurantismo monárquico. Difícilmente hoy alguien apoyaría la idea de que es deseable una vida sin autonomía, sin libertad o sin igualdad. Sin embargo, es más difícil asegurar que estos valores garantizan la emancipación del sujeto o la estabilidad identitaria. Aparentemente también puede suceder lo contrario: ejercer los valores de la libertad sin respeto, de la autonomía sin responsabilidad, o de la igualdad sin equidad tiene como resultado el declive del proyecto ético de la modernidad.

Los valores modernos, que curiosamente hoy todavía son reclamados como condición de posibilidad para la convivencia pacífica, no encarnan en sujetos con identidades modernas, sino en sujetos que se (auto)relatan de manera distinta. Son sujetos caracterizados como narcisistas, ilusorios, quebradizos, descentrados, desorientados y fragmentados. Pero este aparentemente contradictorio y, a menudo, confuso estado de cosas ha sido reconocido también como uno de los valores supremos de una nueva era.



Por lo menos desde el punto de vista identitario y político, la dislocación del *sujeto moderno* y la dispersión de la identidad ha adquirido una importancia crucial porque están reabriendo los temas culturales del lenguaje, la experiencia, los valores, los derechos y la justicia. En el espacio de lo público, esta condición está siendo evaluada como la fuerza impulsora que caracteriza a los movimientos ciudadanos más vibrantes: las identidades de género, el pacifismo, el ecologismo, el multiculturalismo y el consumo responsable (Laclau, 2000; Touraine, 1988).

Desde el punto de vista identitario, en lugar de fortalecer el *yo*, y la sensación de identidad colectiva, podría producir exactamente lo contrario: identidades desfragmentadas, inestables, volátiles, líquidas (Basok, 2002). Esta paradoja, que los valores modernos encubren una amenaza al proyecto ético de la modernidad, puede ser leída como otro resultado indeseable y perverso del proceso modernizador (Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, 1996; Habermas, 2001). Y esta paradoja nos sirve para instalar la relación entre proyecto ético, universidad y posmodernidad.

3. PROYECTO ÉTICO POSMODERNO: UNA CONTRADICCIÓN EN LOS TÉRMINOS

Durante la segunda mitad del siglo XX, el mundo occidental fue escenario de tres transformaciones socioeconómicas que contribuyeron al nacimiento del pensamiento posmoderno. En primer lugar, la primacía que desde la II Guerra Mundial adquirieron las cuestiones de comunicación, eficacia y rendimiento en perjuicio de las relativas al valor intrínseco de los conocimientos y a la naturaleza de los fines perseguidos con ellos. El segundo factor, el triunfo de la nueva economía capitalista (el posfordismo), con su anteposición del consumo hedonista, al heroísmo de las grandes causas o, dicho de otro modo, con la sustitución de las relaciones de producción por las de consumo. Y en tercer lugar, los gérmenes de nihilismo que albergan dentro de sí las propias ideologías legitimadoras de la modernidad (Pinillos, 1996).

El pensamiento posmoderno fue impulsado por antiguos teóricos marxistas o de izquierda y es una noción conceptual que alude principalmente a una reflexión crítica de la modernidad, de sus procedimientos y de sus consecuencias (Lyotard, 1987, 2008; Vilanou, 2005). A partir de la década de los ochenta, este original tipo de pensamiento instaló varios debates académicos, y uno de sus principales resultados fue identificar las incongruencias sobre las que se había basado el pensamiento ilustrado. Las discriminaciones ilustradas, que durante tanto tiempo fueron cuidadosamente ocultadas, finalmente fueron expuestas al escrutinio académico en las universidades gracias al pensamiento posmoderno. La condición posmoderna, como fue llamada esa posición teórica, no era tanto estar *después de lo moderno*, sino *desandar lo moderno*. Pronto el ímpetu decons-



truccionista del pensamiento posmoderno inundó diversas disciplinas del conocimiento, estimuló el discurso académico e inauguró nuevos ámbitos de investigación social.

Durante la década de los ochenta del siglo pasado, el debate entre *modernidad* y *posmodernidad* tuvo relevancia interdisciplinaria en la mayoría de las universidades (Picó, 1988), y su eco se ha multiplicado hasta nuestros días. Hoy es un hecho ampliamente aceptado que varios problemas a los que nos enfrentamos, y las dificultades de conseguir una sociedad viable para la humanidad, son resultado de una excesiva confianza (o quizá de una perversión) en el proyecto ético de la modernidad que se basaba en la razón instrumental, en la construcción del *sujeto moderno* y en el distanciamiento de la comunidad.

Las reacciones académicas a la noción de posmodernidad han sido diversas y divergentes, y la producción teórica surgida al respecto inunda ya todas las disciplinas del conocimiento. Sin embargo, es ampliamente aceptada la noción de que la posmodernidad es una dinámica económica flexible de alcance mundial que ha sido posible a través de dispositivos tecnológicos complejos, en un ambiente de diversidad cultural y religiosa, y que genera incertidumbre moral, científica y una sensación de inseguridad personal (Millike, 2004). Para el tema que aquí nos concierne, recuperaremos dos temas cruciales: desde un punto de vista filosófico, la posmodernidad es la deslegitimación de los metarrelatos de la modernidad y la clausura de la *verdad* como fundamento del conocimiento; desde un punto de vista sociológico, es un movimiento antinómico a la diferenciación cultural propia de la modernidad: es una *desdiferenciación* de todas las fronteras (Horkheimer, 1987; Horkheimer y Adorno, 2007).

Las teorías posmodernas intentan demostrar que las interconexiones entre propio-ser y sociedad ya no dependen de las categorías epistemológicas e ideológicas de la modernidad (Elliott, 1997: 37; Malpas, 2005). Esta sentencia está basada en la idea de que la ambivalencia cultural no puede ser superada, que la ambigüedad y la discontinuidad no pueden ser resueltas, que la organización social y cultural no puede ser controlada y ordenada racionalmente. En definitiva, que la contingencia llegó para quedarse. Las consecuencias directas de este descentramiento de un orden rector fueron la declinación de las aspiraciones absolutistas y universalizantes de la modernidad, la clausura de las ideologías y la pluralización de los relatos (Lash, 1990).

Con la emergencia del relativismo, el disenso, la otredad, la alteridad, la individualidad y la contingencia como elementos creadores de sentido (Beck, 2006; Derrida, 1984; Rorty, 1989), el sujeto ya no habla a través de ninguna ideología, sino a través de reivindicaciones bien inmediatas. Por eso la posmodernidad funde la identidad con la teoría y la política y las coloca en la misma jerarquía, en otras palabras, *diferencia* las esferas política, epistemológica e identitaria. También por eso los movimientos políticos y sociales contemporáneos ya no son universalistas, absolutistas ni utópicos, sino parti-



cularistas, relativistas y *presentistas*. Ya no exigen un mundo ideal, sino uno justo y viable para convivir en paz. Ya no están inspirados por el *futuro ideal*, sino por el *presente injusto* (Bagnall, 1998).

Este desplazamiento resulta particularmente interesante si tomamos en cuenta que la modernidad fomentaba la construcción de un *sujeto moderno* autónomo, individual, autodefinido; pero, paradójicamente, definía las posibilidades de tener una vida digna, o no, de acuerdo con identidades colectivas como la nacionalidad, el género, la clase social, la creencia religiosa, la lengua materna o la orientación sexual.

Los valores de igualdad, autonomía, o libertad, estandarte del proyecto ético moderno, siguen siendo muy importantes actualmente. Pero, de acuerdo con el discurso posmoderno, la diferencia radica en que las nociones del sujeto que encarnaría estos valores se han transformado sensiblemente.

La mentalidad moderna nació con la idea de que el mundo podía cambiarse o transformarse según las necesidades humanas (Bauman, 2005). El ímpetu por rechazar la tradición para instaurar la novedad devino rápidamente en una compulsiva necesidad de hacer y deshacer. El concepto de *proyecto* fue una noción fundamental para la modernidad. La necesidad de colonizar el futuro o alcanzar la utopía dieron a la modernidad su impulso e inspiración. Ser moderno significaba, sobre todo, creer que el futuro sería mejor porque estaba en las manos de sus protagonistas mejorarlo. La modernidad era, en sí misma, un proyecto.

Los efectos subjetivos e identitarios de la modernidad ya han sido expuestos anteriormente en este texto. Para los intereses de este ensayo, recordaremos que al fundarse la forma de vida burguesa, fueron fundados también una serie de valores que tenían la misión de sostener una identidad individualista, una identidad autónoma, una identidad vagamente determinada por la pertenencia comunitaria, por el parentesco o por la tradición. Al contrario, la identidad burguesa construía afanosamente el fundamento y la coherencia moral con nuevos referentes identitarios relacionados con la noción de *trabajo* y la riqueza que genera el trabajo lucrativo. Este fue el ámbito significativo y determinante para la identidad de clase y, como es bien sabido, la noción de clase social representó durante la historia moderna mucho más que una posición social en el entramado productivo y comercial: fue la noción identitaria que configuró la lucha de clases y la historia reciente de Occidente.

Si bien la noción de clase social fue la noción más importante sobre la que se realizó el proyecto de la modernidad, el trabajo digno, el trabajo honrado, el trabajo burgués y su riqueza, solo fue prerrogativa de unos cuantos. El proyecto moderno, que prometía la emancipación de la humanidad, trajo consigo discriminaciones modernas. Debido a rasgos identitarios como la nación, la lengua, la raza, el género, la orientación sexual o



la creencia religiosa, grandes grupos de personas quedaron relegados del ímpetu desarrollista moderno.

Así lo demuestra el hecho de que las democracias modernas hayan sido capaces de tolerar y, en algunas ocasiones, de promover la discriminación de diversos tipos entre sus ciudadanas y ciudadanos. Esta condición contradictoria se hace patente cuando, a través de un análisis histórico, se revela que tanto en los países industrializados, como en los no industrializados, cada día se consolidan más las reglas y los procedimientos de la democracia liberal, pero las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, laborales, de salud y justicia se incrementan de manera preocupante. Los motivos que fundamentan esta discriminación son, en último término, sexismos, xenofobias, nacionalismos, racismos, homofobias, clasismos, de distinto perfil y calado en cada sociedad, pero con el mismo resultado (Carrión, 2005). La pobreza sigue estando íntimamente relacionada con la identidad de las personas, la identidad de las personas sigue definiendo sus posibilidades de desarrollo.

El tema de la identidad es un tema de estudio propio de la modernidad. En las sociedades premodernas, en las que la posición, condición y vidas de las personas estaban heterodesignados por la tradición, era impensable un ejercicio reflexivo sobre la identidad propia. Las preguntas de *¿quién soy?*, *¿qué debo hacer con mi vida?*, *¿lo que hago, lo estoy haciendo bien?* se convirtieron en cuestiones fundamentales durante la modernidad porque los contextos sociales, familiares y políticos permitían y promovían los valores de la libertad, la autonomía y la igualdad. El resultado fue una pluralización en estilos de vida y la toma constante de decisiones vitales.

En este sentido, la posmodernidad también puede entenderse como el periodo histórico y el contexto social en el que se generan procesos de construcción de la identidad desde parámetros distintos a la premodernidad y la modernidad. En este escenario, la universidad ha quedado presa en un *nudo gordiano*: ¿actualmente están proponiendo soluciones inscritas en el pensamiento moderno para resolver problemas propios de la condición posmoderna? ¿O quizá pretenden solucionar problemas a través de una práctica institucional y educativa que produce las tensiones que debe superar? ¿Qué tiene que decir la universidad, como institución moderna, sobre los sujetos que finalmente están apropiándose de los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad?

Actualmente la identidad se (auto)relata como un proceso dinámico y contingente, a la vez que incierto e inacabado, resultado de las tensiones de la necesidad de pertenencia a un grupo, por una parte, y la necesidad de autonomía y libertad, por otra. La reformulación del sujeto ha sido, desde la década de los sesenta, un tema sobre el que se ha reflexionado insistentemente y que ha derivado en una metáfora lingüística: el sujeto puede ser (auto)relatado como un texto (Foucault, 1994; Jameson, 1996; Lacan y Miller, 1981; Butler, 1990; Kristeva, 1978).



Por paradójico que resulte a primera vista, la peculiar idea de fragilidad de la identidad posmoderna ha dado lugar a sólidos y potentes movimientos políticos, sociales y educativos: el feminismo, el ecologismo, el multiculturalismo, el pacifismo, y el consumo responsable se erigen como temas que avivan e impulsan la condición posmoderna. El nuevo individualismo y la constitución de la identidad social es un acto de poder y la identidad *es poder* (Laclau, 2000; Madison y Fairbairn, 1999). El individuo se convierte en el centro de la acción política y social y esto da a la era posmoderna su constitución histórica distintiva: la disolución de la sociedad de valores burgueses tradicionales y el surgimiento de la sociedad civil (Touraine, 1994).

En el ámbito universitario, el resultado más sensible de este desplazamiento discursivo produjo una transformación radical de los preceptos filosóficos y epistemológicos que habían dado lugar a la formación de las ciencias sociales y humanas (Alcoff y Potter, 1993; Jenkins, Gómez y Mastrangelo, 2006). Se fusionaron las convencionales categorías de *objeto de conocimiento* y *sujeto cognoscente* en un fenómeno indiscernible, y esto tuvo consecuencias en la manera como la posmodernidad asumió la producción del conocimiento.

Recordemos que durante la modernidad las instituciones tuvieron la intención de regular completamente la vida de las personas y sus relaciones sociales. Una de las paradojas modernas se refiere precisamente al hecho de que un Estado nación erigido sobre el estandarte de la libertad, la autonomía y la igualdad, haya resuelto sostenerse sobre criterios de sujeción social. Esto fue posible gracias a que el discurso positivista logró un sutil desplazamiento retórico respecto a la sujeción y la disciplina. Uno de los principales pensadores positivistas lo resume así: la disciplina no pone límites al desarrollo humano, todo lo contrario, es un reflejo del buen funcionamiento del organismo social; la disciplina no es una manera de limitar la naturaleza humana, sino que es reclamada por nuestra propia naturaleza para desarrollarse con normalidad, y no el medio de reducirla o de destruirla; el límites a la naturaleza humana no es negar la satisfacción de las necesidades, sino permitirle en su justa satisfacción (Durkheim, 2002).

La universidad (independientemente del modelo a la que estuviese adscrita), como cualquier otra institución moderna, experimentó diversas contradicciones en este sentido: promovía la autonomía del individuo al mismo tiempo que le sujetaba de acuerdo con la identidad del grupo; exaltaba su libertad, al mismo tiempo que le regulaba con procedimientos y normativas educativas; invocaban la igualdad al mismo tiempo que distinguían, de facto, rasgos de la identidad como el género, la clase social, la nacionalidad, la lengua materna, la creencia religiosa o la orientación sexual.

Por eso, el sistema universitario moderno, como la mayoría de las instituciones, entró en crisis a nivel mundial en la segunda mitad del siglo XX desde el punto de vista epistemológico, ético y social. La pérdida de confianza en los baluartes modernos tuvo



expresiones de rechazo en la universidad en diferentes niveles. Diversas voces se alzaron para señalar que la libertad, la autonomía y la igualdad, estandarte de la modernidad, habían sido sistemáticamente traicionadas en estas instituciones. Esta inconsecuencia era evidente en las cifras que demostraban una inequidad estructural en el acceso a la educación universitaria, en el agotamiento de la visión positivista de la ciencia y la tecnología y en los procesos políticos que atentaban contra la solvencia moral de las universidades. Pero fue menos evidente el hecho de que el proyecto ético de la modernidad, basado en la prohibición, los límites y la integridad, se había fracturado también en el proceso identitario. Estas contradicciones resultaron en un principio imperceptibles porque, sobre todo, la universidad moderna fue la institución que prometía obtener un plan de vida emancipador y un estilo de vida autónomo. La institución moderna que generó más discursos sobre la promesa moderna de la emancipación y la libertad fue la universidad.

La universidad no ha dejado atrás su ímpetu por colaborar en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos e involucrados con la participación política y social en contextos posmodernos. La multiplicación de los programas de educación en valores, educación para la ciudadanía, educación moral, educación ética y deontológica son evidencias claras al respecto (Buxarrais, 1997; Carrillo, Buxarrais Martínez, 1995). Sin embargo, el hecho de que la eticidad moderna manifieste desgarramientos profundos y desafíos inéditos en la historia de la humanidad obliga a las instituciones a reflexionar sobre su papel respecto a un hipotético proyecto ético para la posmodernidad.

A nivel académico, este desconcierto y este desafío se vive como la imposibilidad de representar ya no una sociedad perfecta, utópica, sino de representar una sociedad. Con la pulverización del proyecto ético moderno, esta institución ha reconocido que es deseable promover y ejercer valores alternativos al pensamiento ilustrado y al modelo humanista de educación (Aróstegui y Martínez, 2008). Sin embargo, no se proclama aún posmoderna o poshumanista. Ha sabido sortear el debate entre *modernidad* contra *posmodernidad* en la medida que no se postula como un proyecto ético posmoderno, puesto que declararlo así sería una contradicción en los términos, y en cambio reorganiza sus propuestas educativas como proyectos éticos *en* la posmodernidad. Sin embargo, los movimientos sociales que atraen la participación ciudadana desde la segunda mitad del siglo XX exhiben un factor común: las reivindicaciones identitarias. Quizá la identidad es la fuerza que renovaría e impulsaría un nuevo proyecto ético *de* la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFF, L. Y POTTER, E. (1993) *Feminist epistemologies*. New York, Routledge.



- ALTAREJOS, F. (1998) *Ética docente: elementos para una deontología profesional*. Barcelona, Ariel.
- ARÓSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ, J. B. (2008) *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Akal.
- BAGNALL, R. G. (1998) "Moral Education in a Postmodern World: continuing professional education" en *Journal of Moral Education*, 7(3): 313-331.
- BASOK, T. (2002) "Fragmented Identities: The Case of Former Soviet Jews in Toronto" en *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2 (4): 341-360.
- BAUMAN, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2006) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997) *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- BERMAN, M. (1991) *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- BUTLER, J. (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York, Routledge.
- BUXARRAIS, M. R. (1997) *La Educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid, Luis Vives.
- CARRILLO, I.; BUXARRAIS, M. R. y MARTÍNEZ, M., (1995) *Educación moral y currículum: una propuesta para el ciclo superior de primaria*. Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- CARRIÓN, L. S. (2005) *Democracia y discriminación*, 5. México, CONAPRED.
- DE CARRERAS, F. (2008) "Universidad: fin de un modelo" en *El País*, 4 de diciembre: 22.
- DERRIDA, J. (1984) *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- DUBAR, C. (2002) *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- DURKHEIM, E. (2002) *La Educación Moral*. Madrid, Trotta.
- ELLIOTT, A. (1997) *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser: teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FOUCAULT, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- FOUREZ, G. (1998) *La construcción del conocimiento científico: filosofía y ética de la ciencia*. Madrid, Narcea.
- GIDDENS, A. (1984) *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge, Polity.
- GIDDENS, A. (2000) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.



- GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMANN, N. y BECK, U. (1996) *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona, Anthropos.
- HABERMAS, J. (2001) *Crítica de la razón funcionalista* (tercera edición). Madrid, Taurus.
- HIRIGOYEN, M.-F. (2008) *Las nuevas soledades: el reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Barcelona [etc.], Paidós.
- HORKHEIMER, M. (1987) *Eclipse of reason*. New York (NY), Continuum.
- HORKHEIMER, M. y Adorno, T. W. (2007) *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid, Akal.
- JAMESON, F. (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Trotta.
- JENKINS, K.; GÓMEZ, G. y MASTRANGELO, S. (2006) *¿Por qué la historia?: Ética y posmodernidad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- JORQUERA, V. (2007) "Psicologización, poder constituyente y autonomía: repensando la construcción de la subjetividad en la postmodernidad" en *Athenea Digital*, 12: 38-61.
- KRISTEVA, J. (1978) *Semiótica*. Madrid, Fundamentos.
- KRISTEVA, J. (1995) *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid, Cátedra.
- LACAN, J. y Miller, J.-A. (1981) *The four fundamental concepts of psycho-analysis*. New York, N.Y.: W.W. Norton.
- LACLAU, E. (2000) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LAING, R. D. (1971) *The divided self: an existential study in sanity and madness*. Harmondsworth (England), Penguin Books.
- LASCH, C. (1984) *The minimal self: psychic survival in troubled times*. New York; London, W. W. Norton y Company.
- LASCH, C. (1999) *La cultura del narcisismo*. Milano, Bompiani.
- LASH, S. (1990) *Sociology of postmodernism*. London, Routledge.
- LYOTARD, J.-F. (1987) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra.
- LYOTARD, J.-F. (2008) *La posmodernidad: (explicada a los niños)*. Barcelona, Gedisa.
- MADISON, G. B. y FAIRBAIRN, M. (1999) *The ethics of postmodernity: current trends in continental thought*. Evanston, Ill., Northwestern University Press.
- MALPAS, S. (2005) *The postmodern*. London, Routledge.
- MARTÍNEZ, M. (2006) "Formación para la ciudadanía y educación superior" en *Revista iberoamericana de educación*, 42: 85-102.
- MILLIKE, J. (2004) "Thematic reflections on higher education" en *Higher Education in Europe*, 29 (1): 9-18.
- PICÓ, J. (1988) *Modernidad y posmodernidad*. Madrid, Alianza.
- PINILLOS, J. L. (1996) "La mentalidad postmoderna" en *Psicothema*, 8 (1): 229-240.
- PUIG, J. y Martínez, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.



- RIEFF, P. (2006) *The triumph of the therapeutic: uses of faith after Freud*. Wilmington, Isi Books.
- RORTY, R. (1989) *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge New York, N.Y, Cambridge University.
- TOURAINÉ, A. (1994) *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, A. (1988) *Return of the actor: social theory in postindustrial society*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- VILANOU, C. (2005) “Lyotard i la condició postmoderna, Vint-i-cinc anys després” en *Temps d'Educació*, 29 (2): 293-303.
- VILANOU, C. (2007) “Quan la *Bildung* esdevé *Kultur*: consideracions sobre el *Sonderweg* alemany” en *Temps d'Educació*, 33: 291-304.
- WAGNER, P. (1997) *Sociología de la modernidad*. Barcelona, Herder.



