

LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD DE DIÁLOGO

The university as a community of dialogue

AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA
Universidad de Navarra

La universidad se ve afectada por la crisis social, y temas como identidad, misión y funciones de la universidad son debatidos en todos los espacios a lo largo de las últimas décadas. Si actualizamos el sentido de misión de la universidad, tendríamos que subrayar los posibles rasgos comunitarios de la sociedad universitaria. Para cumplir con este objetivo, la actividad dialógica es esencial. Necesitamos introducir algunos cambios en la práctica universitaria: conceder más valor al diálogo, abrirlo a todos los interlocutores que saben de un tema, estar dispuestos a aprender de los otros, introducir algunos temas de interés para ilustrar posibles soluciones ante problemáticas sociales actuales. En concreto proponemos algunos retos: diálogo interdisciplinar; diálogo sobre las cuestiones morales; diálogo entre creyentes, creyentes diversos y no creyentes. Para llevar a cabo esa tarea, la institución universitaria debe garantizar un espacio liberado de la presión económica y política que procede de agentes externos e internos: externos, el mercado y el poder político —Estado, partidos políticos—; internos, sujetos con intereses económicos y de poder en la gestión de la vida universitaria. A la vez, la universidad, no puede centrar su actividad libre, independiente de la vida social, ha de ser una libertad que equilibre autonomía y responsabilidad social.

Palabras clave: *Universidad, Diálogo, Interdisciplinariedad, Comunidad, Investigación, Conocimiento.*

¿Una utopía la universidad como comunidad de diálogo?

El título de esta introducción expresa la reacción de aquellos que están cansados de cómo se van confirmando ciertas tendencias en las universidades. Muchas voces disertan sobre la universidad en crisis. En este proceso, el debate sobre la identidad y misión de la universidad está candente durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI. Encontramos diversas clasificaciones de la universidad: metafísica, científica, burocrática, líquida, terapéutica, ecológica, etc. (Barnett, 2011). Para este estudio nos sirve

constatar tres tendencias dominantes en el modo de construir la universidad: a) la universidad productiva de conocimiento útil a corto plazo para el mercado y/o el poder político, se trata de un conocimiento resultado de la investigación y que constituye una parte central de la formación de los futuros profesionales orientados a lograr la competencia laboral; b) la universidad residual; compuesta por un conjunto de personas, profesores, investigadores y alumnos que, integrando universidades productivas, procuran con su investigación y estudio conservar lo que las universidades eran desde sus inicios; en espacios discretos trabajan

para que la universidad sea receptora, conservadora y contribuidora al saber de la humanidad; c) las universidades que procuran como institución combinar a) y b), en espacios yuxtapuestos o intentando complementar ambas direcciones en el mismo ámbito.

En estas páginas presentamos la necesidad de lograr que, lo que denominamos universidad residual, pase de los márgenes a ocupar un lugar central en las universidades. Este foco de atención facilita comprender la identidad de la universidad teniendo en cuenta las relaciones que establecen entre sí las personas que adquieren, incrementan y transmiten el saber, las ciencias y la cultura, desde la perspectiva de la filosofía de la educación. En un primer apartado delimitamos la posible identidad de la universidad como comunidad a partir de su actividad principal: contribuir a una sabiduría compartida. El siguiente paso consiste en indagar en la relevancia del diálogo en la comunidad universitaria. Para terminar, destacamos algunos de los retos que las universidades podrían afrontar como comunidades de diálogo. Nos quedamos en los límites de una reflexión teórica que sirva de punto de partida para posteriores estudios que concreten cómo hacer posible esta propuesta y qué transformaciones requiere.

Universidad: comunidad o asociación

Entre las diversas tipologías que la Sociología ha elaborado para definir a cada grupo humano según los vínculos que mantienen sus miembros y las consecuencias prácticas de dichos lazos, seleccionamos la que distingue asociaciones y comunidades. La separación de esas dos «realidades» sociales es frecuente en las obras de los sociólogos más representativos aunque utilicen terminologías diferentes y defiendan concepciones sociopolíticas y éticas diversas (Lissarague, 1998).

Los estudiosos de la realidad social definen diversos tipos de comunidad: comunidad clásica

—Tönnies—, local —Park—, neocomunitarista —Etzioni—, comunidad de riesgo —Beck—, comunicativa —Habermas—, estética —Maffesoli—, comunidad de don —Godbout— (Spreafico, 2005). En todas estas concepciones de la comunidad encontramos rasgos afines que nos permiten identificar cómo un grupo humano mantiene unas relaciones propiamente comunitarias. Las comunidades se edifican sobre vínculos de parentesco o de afinidad afectiva; se sustentan de relaciones personales de interdependencia; en ellas se participa de un sentido de pertenencia; se comparten tradiciones, valores y convicciones que facilitan la cohesión y las acciones cooperativas; se afirman unos miembros a otros; se vive la reciprocidad y la solidaridad.

Si pensamos en el origen de la universidad, en la Edad Media, comprobamos que era concebida como una agrupación de profesores y estudiantes, cuya misión era formar y formarse, alcanzando y compartiendo el saber y profundizando en él (Salvador, 2008). Percibimos que los vínculos entre universitarios se producían por compartir una actividad y los resultados de la misma, por poseer en común unas convicciones y tradiciones, un cierto *ethos*. La actividad que unía a todos los integrantes de esa sociedad universitaria era de índole educativa, teórica y práctica; haciendo por parte de los profesores y suscitando en los alumnos procesos de adquisición e incremento de conocimiento, a la vez que también se conocía para qué adquirirlo y usarlo, cómo alcanzarlo, y qué disposiciones morales se requería para obtenerlo, conservarlo, transmitirlo y aplicarlo. Las universidades compartían un proyecto: cultivar la humanidad de sus integrantes para humanizar la sociedad. Esta actividad se sostenía en relaciones interpersonales, comunicativas; al menos este era el ideal. Esta sociedad universitaria responde a la categoría de comunidad. La comunidad se constituye a partir de una vinculación en la que los fines de la actividad compartida —que hace realidad la misión y a la que se comprometen sus miembros— son las personas mismas.

Las condiciones actuales de la universidad velan ese sentido comunitario y esa misión humanística originaria (Klassen y Zimmermann, 2010). Se dividen saberes y disciplinas, incluso se desarrollan saberes especializados sobre la educación y la docencia, y sobre la investigación. La especialización conduce a separar funciones: la docencia —la parte de la universidad-academia—, de la investigación —la parte de la universidad-centro de investigación u observatorio sociocultural— y de la transferencia de conocimientos a la sociedad mediante la producción de graduados y patentes —universidad-empresa—; a estas podrían añadir las acciones de extensión social.

La universidad se compone de personas que se especializan en alguna de estas funciones o en personas que dividen el tiempo de su trabajo según estas funciones con harta tensión (Barnett, 2007). También sucede que las universidades se especializan en alguna de las funciones —docencia o investigación—, situación que pone en entredicho la misión de la universidad y en crisis el proceso de redefinir su identidad. Esta instrumentalización de los saberes, esa división de funciones, e incluso esa división de los actores que hacen la universidad en profesores-investigadores-gestores, provocan que la universidad tienda a convertirse en una compleja asociación.

La asociación supone unos vínculos mediante un contrato en el que los individuos se unen a otros para conseguir unos fines determinados, externos a los individuos asociados. Las asociaciones pueden constar de muchos miembros, los vínculos se caracterizan por su índole instrumental y por tanto las relaciones de suyo no tienen que ser interpersonales. La posible dimensión asociativa de la universidad se acentúa cuando la proyectamos como una institución cuya razón de ser es cumplir una serie de funciones para conseguir un conocimiento productivo: formar profesionales eficaces y expedir titulaciones, aportar resultados de investigación rentables económicamente e incluso con impacto político.

En esta etapa de crisis, las decisiones sobre si es la misma persona la que ha de jugar roles diferentes —docencia, gestión e investigación— o si se debe contar con sujetos diferenciados —profesores, gestores e investigadores—; sobre si los alumnos tienen que adquirir más cultura general o bien convertirse en especialistas de un campo laboral; sobre si los estudios que deben mantenerse en la universidad son los que rinden económicamente o vale la pena dedicar tiempo a lo que inmediatamente parece inútil, dependen de dónde pongamos el acento, si en la misión o en las funciones de la universidad; según ello, contribuiremos a que se convierta más en una comunidad o más en una asociación.

El debate sobre la finalidad de la educación universitaria está candente, como se muestra en los sucesivos informes de las prestigiosas instituciones que indagan sobre esta temática; y la falta de acuerdo se convierte en un acuciante problema educativo. Como se concluye en un reciente estudio sobre las tendencias de las universidades en este siglo: «a las humanidades y a las ciencias sociales compete, más que a otras materias de creciente primacía, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar. En su respuesta a la globalización, la universidad no puede abdicar de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la conducción de los destinos de la sociedad en la que se inserta» (García, 2011: 509-510). Ese *ethos* requiere subrayar la dimensión comunitaria de la universidad y conceder primacía a la que fue su misión originaria.

El diálogo en la universidad

Habitualmente se plantea en todos los niveles educativos el diálogo como estrategia didáctica —se conversa para aprender— y como objetivo —aprender a dialogar como habilidad social—. Se comprueba que el diálogo estimula el aprendizaje creativo y colaborativo (Chappell-Craft, 2011). Se considera imprescindible para crear comunidades colaborativas de aprendizaje y de

práctica (Snow-Gerono, 2005). Mediante el diálogo, las personas aprenden a argumentar y a expresarse, adquieren conocimientos nuevos, desarrollan la empatía, el respeto a los demás, la confianza. El diálogo puede ser también un medio para superar los conflictos, para lograr un consenso (Syed, 2010). La universidad, en cuanto institución en la que parte de su actividad es la organización y el gobierno, requiere del diálogo como un procedimiento democrático. Además, el diálogo se considera crucial en la educación superior, refleja el ser personal y supone disposiciones específicas en los participantes, profesores y estudiantes, como son la valentía, la aceptación a la crítica, razonar correctamente (Barnett, 2007: 167, 180). Así considerado, el diálogo es valorado por su carácter instrumental, integrado en la metodología de docentes, investigadores e incluso gestores.

Sin embargo, sopesamos el diálogo más allá de su consideración como derecho, valor, principio normativo sociocultural, metodología, o modo educado de relacionarse. Dialogar es una actividad que tiene valor en sí misma porque expresa y promueve la dignidad personal, tal y como han defendido los filósofos del diálogo —como Buber o Marcel—, y en esa medida permite construir lo comunitario. El diálogo propicia espacios de coexistencia de personas diversas (Barnett, 2005: 91). En una comunidad educativa el diálogo conlleva aprender y enseñar, avanzar en el conocimiento más de lo que se lograría individualmente. No se debe confundir con el debate, porque su finalidad no es convencer sino aprender. El diálogo, más bien, debería asemejarse a una conversación entre amigos para saber más, una práctica de racionalidad con la que se llega a acuerdos y a diferencias (Larrosa, 2010: 687).

Habermas —uno de los principales representantes de la ética del diálogo— destaca el papel imprescindible del diálogo en las comunidades. Para este pensador, la maduración de opiniones a través de un acuerdo intrasubjetivo racional, así como el reconocimiento recíproco en el acto

comunicativo, son primordiales en la comunidad (Habermas, 1981). Su contexto de referencia es la sociedad democrática, pero algunas de sus reflexiones sirven para indagar sobre ámbitos educativos —comunidades de educadores y de aprendizaje— en las que se posibilita la oportunidad de deliberación para llegar a cursos racionales de acción. Para ello, hay que procurar un entendimiento común de la realidad, un consenso establecido a través de un diálogo lingüístico y formalizar las reglas implícitas en el discurso ordinario.

El diálogo discurre como argumentación y promueve una reciprocidad —criticar y defenderse con argumentos de las críticas—, y una competencia —producir conocimiento y plantear la resolución de problemas—. Para dialogar se precisa hacer explícito el mundo empírico de la realidad objetiva y el mundo social de normas y valores buscados. Precisamos argumentar para tener reglas de acción, morales y obtener significados (Bamber y Crowther, 2012).

MacIntyre (1985) es uno de los principales pensadores que ha concebido la universidad como una comunidad de diálogo en la actualidad. En su reflexión sobre la «comunidad ilustrada» la noción de práctica es central. La práctica es una actividad humana cooperativa, establecida socialmente; los que la ejercitan poseen bienes inherentes compartidos que se relacionan con la excelencia personal y además reparten bienes externos. Las prácticas se sostienen en comunidades que adoptan distintas formas institucionales; una de ellas es la universidad. La práctica en la universidad consiste en pensar, saber y ordenar saberes. Para ello, hay que compartir propósitos, referencias racionales, valores y principios de actuación como, por ejemplo, no excluir de la práctica a los que pertenecen a una posición racional diferente, intentar indagar más allá de los datos y de los problemas concretos, buscar puntos en común para pensar y a la vez permitir que cada persona piense por sí misma, buscar la unidad del saber —que no es homogeneidad sino más

bien integración de conocimientos—, conocer tesis opuestas y darlas a conocer sin que ni el otro ni uno mismo quede frustrado por no aprender de algunos encuentros. Para apreciar este diálogo necesitamos ampliar el sentido de su valor y no reducirlo al aspecto utilitario.

Retos de la universidad como comunidad de diálogo

La universidad contemporánea se ve impelida a autojustificarse en razón de su utilidad social. Pero en una sociedad en la que prevalecen los criterios pragmáticos decae el interés por actividades como la justificación racional de las acciones y el cultivo del saber en sí mismo. El impulso del desarrollo tecnológico es capital pero casi más relevante es saber cómo valorar qué es realmente útil y a qué finalidades dirigimos la vida personal, social y profesional. La sociedad precisa de sabiduría para pensar más allá del nivel de la producción y organización sociales, sabiduría trasladable a propuestas de sentido de la vida, de la convivencia, del desarrollo, de la cooperación social. La universidad puede constituir un espacio específico, libre, para investigar y aprender sobre estas temáticas en y con diálogo.

Algunos de los académicos que practican el diálogo destacan en sus intercambios dos desafíos que se han de afrontar en la universidad, para que aporte el conocimiento que en la actualidad requiere la sociedad, y continuar avanzando en el desarrollo humano. Exponen la urgencia de conquistar un diálogo inclusivo de interlocutores representantes de todos los saberes y de todas las convicciones morales, religiosas y políticas.

Superar la fragmentación del saber

Las ciencias se han especializado y dividido en razón de la metodología y del objeto investigado. Al mismo tiempo, estas se desarrollan en

las direcciones en las que los resultados son productivos y aplicables para solucionar problemas e incrementar el bienestar. La racionalidad instrumental se impone como racionalidad. Progresamos aceleradamente en cuestiones particulares, acumulamos datos e información, conquistamos avances en campos concretos de la intervención y dominio de la realidad. Sin embargo, perdemos perspectiva, en cada ciencia y en el conjunto del saber. De esta manera dejamos de innovar en algunos ámbitos del saber humano, no mejoramos la dimensión ética, social y política de la acción a la par que desarrollamos la técnica.

Si la misión de la universidad es aportar racionalidad práctica a la sociedad, los miembros de la comunidad universitaria han de compartir conceptos y criterios de justificación racional que guíen las prácticas de investigación (MacIntyre, 2006). No se trata tanto de acumular gran cantidad de conocimientos sino de alcanzar calidad en el saber. Con ese horizonte racional, todos los miembros de la universidad pueden valorar innovaciones, hallazgos y descubrimientos. Para cumplir con este cometido hay que superar varios escollos. Se debe: a) conceder valor a todos los saberes y no limitarse a admitir como únicamente prestigioso el conocimiento científico directamente aplicable a la tecnología; y b) conjugar la especialización con el cultivo de perspectivas globales y con el estudio de cuestiones más básicas en cada ciencia, también en la filosofía; c) impulsar la interdisciplinariedad, establecer relaciones entre planos, dimensiones y enfoques, entre la filosofía y otras disciplinas humanísticas y las ciencias empíricas —naturales y sociales—. Cada investigador y cada estudiante deben cuidar su disciplina, incluso su especialización, pero en un contexto, con el propósito de buscar la unidad del saber, ambicionando visiones holísticas. Para cumplir con estas metas es necesario dialogar interdisciplinariamente e intradisciplinariamente.

Concretándolo en el campo educativo, varios estudios plantean la necesidad de la relación

mutua de ciencias, e incluso mencionan la relación de comunidades científicas distintas —filosófica y empírica— y argumentan que se presten atención la una a la otra. La investigación empírica está interesándose por cuestiones más generales, teóricas y metodológicas, y los estudios filosóficos vuelcan su atención sobre cuestiones reales, concretas. Se sostiene la urgencia de conciliar tradiciones interpretativas y científicas, y que ambas estudien la educación real. Desde esta visión global, se está en condiciones de, por ejemplo, valorar con razones la política educativa (Phillips, 2005).

El diálogo entre ciencias y otros saberes facilitaría establecer una racionalidad más amplia que la predominante hoy en la ciencia empírica y más abierta a la realidad, reorientando la deriva generalizada de las disciplinas humanísticas hacia el subjetivismo. Algunos investigadores animan a hacer metateoría superando tanto el realismo ingenuo como el relativismo, una postura clasificada como un falso dualismo que domina la investigación (Scott, 2005). La racionalidad amplia permite más libertad y creatividad: superar algunas posiciones dogmáticas en las ciencias, reemplazar paradigmas aceptados pero no suficientemente fundamentados, ampliar el objeto de estudio, emprender investigaciones no supeditadas al mercado. Por ejemplo, precisamos indagar sobre la razón, vislumbrar el fondo de nuestra cultura, afrontar contenidos para poder ponernos de acuerdo sobre lo que es justo y es correcto en nuestra sociedad (Martin, 2011). Necesitamos una racionalidad compartida también aplicada a la moral, al terreno de las elecciones y decisiones. Hay que comenzar o continuar un diálogo sobre lo moral y no marginarlo al ámbito privado.

Habermas destaca cómo Weber advirtió que la sociedad que daba primacía a una racionalidad científico-técnica transformaría el modo de pensar y de querer generalizado en las sociedades dejando de influir otras cosmovisiones. Esa racionalidad instrumental para el dominio de la naturaleza y de la política consigue un

bienestar que adormece la conciencia de alienación de las personas. Sin más valores, la funcionalidad es el criterio e incluso la ética no se diferencia de la técnica. «En la conciencia tecnocrática no se refleja el movimiento de una totalidad ética, sino la represión de la eticidad como categoría de vida (...) los modelos cosificados de la ciencia transmigran al mundo sociocultural de la vida y obtienen allí un poder objetivo sobre la autocomprensión. El núcleo ideológico de esta conciencia es la eliminación de la diferencia entre práctica y técnica» (Habermas, 1989: 98). En este contexto pierde interés la comunicación intersubjetiva.

El conocimiento científico (empírico) no produce ética y la necesitamos para convivir. Por otra parte, los científicos no son neutrales. Hay que razonar sobre la moral, defender la racionalidad de la moralidad y comunicarla para lograr un sustrato común sobre las cuestiones morales. La filosofía en diálogo con las ciencias debería razonar sobre la dirección del desarrollo humano, argumentar qué es y qué no es ciencia, si hay aspectos intocables o que no se deberían manipular de la realidad, dar contenido a los derechos humanos y sus respectivos deberes y límites. El control y el ordenamiento del poder tienen que ser por referencias establecidas racionalmente que no dependan únicamente de la voluntad de quien detente el poder (Ratzinger, 2006).

Superar el secularismo: razón y fe

Uno de los puntos de fricción social es la diversidad de valores y de fundamentación axiológica. Entre la amalgama de propuestas, tendemos a construir un dualismo de opuestos irreconciliables: creyentes y no creyentes. A las guerras y conflictos que a lo largo de la historia se han sucedido en principio por motivo de religión, ahora las denominamos lucha de civilizaciones. Estos conflictos suscitan la necesidad de pensar en un ámbito no político esencialmente, o al menos no politizado, como de suyo

debería ser la universidad, sobre la interrelación entre razón, ética —moral y social— y religión —fe—. Dejamos el tema solo apuntado destacando el ejemplo de diálogos concretos entre creyentes y no creyentes en los que se plantea que hay que dar voz a unos y otros, en igualdad de condiciones (Habermas y Ratzinger, 2006; Habermas, Reeder y Schmidt, 2009; Habermas y Tylor *et al.*, 2011).

Tras la conquista de la secularidad del Estado y de la secularidad social y cultural en Occidente, habría que superar el secularismo que confina la religión al ámbito privado sin voz para que contribuya al desarrollo social y cultural. Habermas argumenta que nos encontramos en una etapa postsecular y postmetafísica en la que es necesario el diálogo para aprender del otro. En síntesis, para emprender ese diálogo habría que convencerse de la urgencia de fortalecer la moral, comprender las relaciones entre fe y razón, y profundizar en algunos temas sin prejuicios:

- a) Nutrir la energía moral de las personas. La sociedad ha expulsado algunos valores concediendo primacía a valores materiales, hedonistas, superficiales que impiden o no son lo suficientemente motivadores para participar cívicamente; los críticos sociales califican este proceso de desmoralización, de despolitización, de un manifestativo desinterés por lo social. En el proceso, se ha marginado a racionalidades y temas para pensar. Por otra parte, se observa que lo justo y lo bueno se han de fundamentar más allá del consenso político porque, entre otras razones, nos apremia lograr la estabilidad social. Las bases de la colaboración social arraigan en la racionalidad, en la sensibilidad y en las actuaciones de las personas. La solidaridad, uno de los valores centrales de la convivencia, no se puede imponer por ley, los sujetos son solidarios si asumen esta cualidad. No es suficiente, para actuar socialmente bien, conocer los

derechos humanos, sino que hay que ser capaz de indignarse cuando se violan hasta el punto de actuar en su defensa o en su promoción. La acción está asentada en las virtudes. Las virtudes no son solo un asunto privado o de elección personal, su vivencia o su carencia repercute en la vida social y cultural, por tanto trascienden la esfera íntima. En las religiones es clave la moral y, quizás en la situación actual, la razón pueda aprender de ellas. La religión puede ser una de las fuentes de moralidad porque presenta valores que van más allá del individuo, valores que pueden ser razonados. Dos textos ilustran esta afirmación:

«Apartarse de las grandes fuerzas morales y religiosas de la propia historia es el suicidio de una cultura y de una nación. Cultivar las evidencias morales esenciales, defenderlas y protegerlas con un bien común sin imponerlas por la fuerza, constituye a mi parecer una condición para mantener la libertad frente a todos los nihilismos y sus consecuencias totalitarias» (Ratzinger, 1995: 39).

«Vuelve a cobrar interés el teorema de que a una modernidad desgastada solo podrá ayudarle a salir del atolladero el que se encuentre una orientación religiosa hacia un punto de referencia trascendental (...) La razón que reflexiona hasta lo más profundo de su naturaleza descubre su origen en Otro, y tiene que captar el poder inevitable de ese Otro si no quiere perder una orientación razonable en el callejón sin salida de un intento híbrido de entendimiento de sí misma» (Habermas, 2006: 37 y 38).

- b) El modo de dialogar es razonando. Esta actividad supondría algunos cambios en las disposiciones frecuentes de creyentes y no creyentes. Tienen que aceptarse mutuamente en el diálogo y reconocer su respectiva aportación. Habermas, respecto a este tema, explica que a los creyentes se les ha obligado a separar vida

privada de vida pública. Se requiere el esfuerzo tanto de las tradiciones de la Ilustración como de las enseñanzas religiosas para entender a los otros y para repasar sus respectivas razones (Habermas, 2006: 26). Para que el diálogo pueda sostenerse, los creyentes tienen que traducir su lenguaje a categorías inteligibles para los no creyentes. En este sentido no todas las religiones han apreciado la argumentación racional, sí la religión cristiana por su desarrollo teológico en cuestiones antropológicas y morales. La historia lo muestra: categorías que aceptamos mediante una justificación racional emanan de una cultura impregnada de fe cristiana; sirvan de muestra las categorías libertad, persona, responsabilidad, justificación, historia, memoria, innovación, liberación, desprendimiento, interiorización, individualización, comunidad.

Las aceptaciones recíprocas entre creyentes, creyentes diversos, y no creyentes deben establecerse meditando sobre la relación entre fe y razón. Por lo tanto, se precisa vislumbrar lo razonable de la fe y no solo tacharlo de entrada de irracional (Habermas, 2006, 46). Esta postura no está conquistada; en el ámbito intelectual aún está generalizado pensar o tan solo sospechar que los creyentes, al estar influidos por la fe, razonan con menor validez o simplemente no razonan (D'Arcais, 2000).

- c) Las patologías de la razón pueden ser aliviadas por la fe y las patologías de la fe pueden ser curadas por la razón (Ratzinger, 2006). El secularismo, que defiende un Estado neutral, suele generalizar una moral que en realidad no es neutra; responde a una racionalidad asentada en una tradición epistemológica concreta y construida por pensadores que suelen hacer explícita su posición en la esfera religiosa, por la que se resuelve generalizar una moral y excluir

aquellas morales que son de influencia religiosa. Por otra parte, necesitamos en el diálogo aclarar percepciones para que los otros, los que piensan distinto, comprendan. Por ejemplo, la lucha de civilizaciones no es tanto una lucha de religiones: a veces es la pugna de una cultura que se declara plural pero que en realidad esconde un dictamen negativo sobre el papel de la religión. Y así, los musulmanes repelen que sea necesario relegar a la vida privada algunos valores como la creencia en Dios para vivir en una sociedad que vive como si no hubiera personas creyentes. Por otra parte, es preciso explicar que un Estado laico puede gobernar una sociedad plural en la que se preste respeto —y no solo tolerancia— a las diversas cosmovisiones de los ciudadanos, sean religiosas o no. El diálogo puede mostrar la riqueza de las tradiciones racionales: en Occidente hay más tradiciones racionales que el racionalismo moderno; abreviando, podríamos distinguir la realidad de una cultura laicista y cristiana, de un Islam fundamentalista o abierto a una racionalidad tolerante, asimismo podrían destacarse los matices entre hinduistas y budistas. Por otro lado, los creyentes tienen que distinguir qué es de fe y qué de razón, y desarrollar la ciencia y el saber con todo el rigor y honradez del que el ser humano es capaz.

Necesidad de un cambio

La universidad padece una crisis vital que le afecta al llevar a cabo su misión. Sin embargo, contamos con cierto consenso teórico acerca de esta misión. Sirvan dos declaraciones a modo de ejemplo: la *Magna charta universitatum* (18 de septiembre de 1988, firmada por 500 universidades) y la Declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Unesco, octubre de 1998). En ambas, se subraya que la

universidad tiene que formar a las nuevas generaciones promoviendo el humanismo (Bricall, 2004). Saber, saber actuar y saber hacer constituyen saberes interrelacionados que muestran la libertad de las personas. La universidad puede ser el ámbito —espacio «inmaterial»— construido por las relaciones interpersonales de sujetos que trabajan en el saber que sostiene la misión de velar por el humanismo.

Para llevar a cabo esa tarea, la institución universitaria debe garantizar un espacio liberado de la presión económica y política que procede de agentes externos como el mercado y el poder político —Estado, partidos políticos—; e internos, como los sujetos con intereses económicos y de poder en la gestión de la vida

universitaria. A la vez, la universidad no puede centrar su actividad libre e independientemente de la vida social; ha de ser una libertad que equilibre autonomía y responsabilidad social (Liviu, 2009).

Se impone con urgencia crear una cultura universitaria en la que se comparta actividad y finalidades. Para ello, hay que suscitar un sentido comunitario en las universidades e invertir esfuerzo en desarrollar prácticas de diálogo auténtico. «Si es cierto que el carácter (*êthos*) de las personas y las instituciones se hace adquiriendo determinados hábitos, el *êthos* universitario es el de la búsqueda irrenunciable de la verdad, la transmisión del saber y la discusión abierta, crítica y libre sobre cualesquiera temas» (Cortina, 2008: 294).

Referencias bibliográficas

- BAMBER, J. y CROWTHER, J. (2012). Speaking Habermas to Gramsci: Implications for the Vocational Preparation of Community Educators, *Studies of Philosophy of Education*, 31, 183–197.
- BARNETT, R. (2005). *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Nueva York: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- BARNETT, R. (2007). *A will to learn: being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- BARNETT, R. (2011). *Being a university*. Londres: Routledge.
- BRICALL, J. M. (2004). La universidad y la tradición humanista. En H. CASANOVA y C. LOZANO (eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 178-196.
- CHAPPELL, K. y CRAFT, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces, *Educational Research*, 53 (3), 363-385.
- CORTINA, A. (2008). La ética de la actividad universitaria. En A. ROCHA (ed.), *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 280-310.
- FLORES D'ARCAIS, P. (2000). Aut fides aut ratio, *MicroMega* 5/98, 187-214.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI, *Revista de Educación*, 356, 509-529.
- GIMÉNEZ, J. M. y SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S. (2011). *Diagnóstico de la Universidad en Alasdair MacIntyre: génesis y desarrollo de un proyecto antropológico*. Pamplona: EUNSA.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. y RATZINGER, J. (2006). *Dialéctica de la secularización: sobre la razón y la religión*. Madrid: Encuentro.
- HABERMAS, J., REDER, M. y SCHMIDT, J. (2009). *Carta al Papa: consideraciones sobre la fe*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J., TYLOR, C., BUTLER, J. y WEST, C. (2011). *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta.
- KLASSEN, N. y ZIMMERMANN, J. (2010). The Passionate Intellect: Incarnational Humanism and the Future of University Education (Brian, G., 2008), *Heythrop Journal*, 49 (5), 892-893.
- LISSARAGE, S. (1998). *Bosquejo de teoría social*. Madrid: Tecnos.

- LIVIU, A. (2009). Foundations of Academic Freedom: Making New Sense of Some Aging Arguments, *Studies in Philosophy and Education*, 28 (6), 499-515.
- MACINTYRE, A. (1991). La idea de una comunidad ilustrada, *Diálogo filosófico*, 21, 324-342. (original publicado en 1985).
- MACINTYRE, A. (2006). The End of Education. The fragmentation of the American University, *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.
- MARTIN, C. (2011). Philosophy of education in the public sphere: the case of relevance, *Studies of Philosophy of Education*, 30, 315-629.
- PHILLIPS, D. C. (2005). The Contested Nature of Empirical Educational Research (and Why Philosophy of Education Offers Little Help), *Journal of Philosophy of Education*, 39 (4), 577-597.
- RATZINGER, J. (1995). *Verdad, valores y poder: Piedras de toque de la sociedad pluralista*. Madrid: Rialp.
- SALVADOR MONCADA, J. (2008). The University: A Historical-Philosophical Approach, *Ideas y valores*, 137, 131-148.
- SCOTT, D. (2005). Critical Realism and Empirical Research Methods in Education, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (4), 633-646.
- SYED, M. (2010). Memorable Everyday Events in College: Narratives of the Intersection of Ethnicity and Academia, *Journal of Diversity in higher education*, 3 (1), 56-69.
- SNOW-GERONO, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities, *Teaching and teacher education*, 21 (3), 241-256.
- SPREAFICO, A. (2005). La communauté entre solidarité et reconnaissance, *International Review of Sociology*, 15 (3), 471-492.

Abstract

The university as a community of dialogue

The university is affected by the social crisis and issues such as identity, the mission and functions of the university have been discussed in all areas over the last decades. If we update the sense of mission of the university, we would need to highlight the potential community characteristics of university society. The Dialogic activity is essential for achieving this objective. We need to introduce some changes in university practice: to confer more value to dialogue, to give all conversational partners who know about a topic access to it, to want to learn from others, to introduce some topics of interest to illustrate possible solutions to current social issues. Specifically we propose some challenges: interdisciplinary dialogue, dialogue on moral issues, dialogue among believers, different believers and nonbelievers. To carry out this task, the university must ensure a space free from economic and political pressure, that comes from external and internal agents; external: the market and political power-state, political parties; internal: subjects with economic interests and power in the management of university life. At the same time, the university can not focus on free activity, independent of social life; there must be a balance between freedom, autonomy and social responsibility.

Key words: *Higher education, Dialogue, Interdisciplinary approach, Community, Research, Knowledge*

Résumé

L'Université comme un communauté de dialogue

L'université est touchée par la crise sociale, et des questions telles que son identité, sa mission et ses fonctions sont discutés dans tous les domaines au cours des dernières décennies. Si nous actualisons le sens de la mission de l'université, nous devrions souligner les potentielles caractéristiques communautaires de la société universitaire. Pour atteindre cet objectif, l'activité de dialogique est essentielle. Nous avons besoin d'introduire quelques changements dans la pratique universitaire: fournir plus de valeur au dialogue, l'ouvrir à tous les partenaires qui connaissent le sujet, être prêt à apprendre des autres, introduire certains sujets d'intérêt pour illustrer des possibles solutions pour les problèmes sociaux actuels. Plus précisément, nous proposons quelques défis: le dialogue interdisciplinaire, le dialogue sur les questions morales, le dialogue entre les croyants, les divers croyants et les non-croyants. Pour mener à bien cette tâche, l'institution universitaire doit assurer un espace libéré de la pression économique et politique qui proviennent des agents externes et internes ; externes: le marché et le pouvoir politique —l'État, les partis politiques— ; interne: les individus ayant des intérêts économiques et de pouvoir dans la gestion de la vie universitaire. Au même temps, l'université ne peut pas concentrer son activité libre, indépendamment de la vie sociale, ça doit être une liberté qui équilibre l'autonomie et la responsabilité sociale.

Mots clés: *Université, dialogue, interdisciplinarité, communauté, recherche, savoir.*

Perfil profesional de la autora

Aurora Bernal

Profesora titular en Teoría e Historia de la Educación (acreditada por ANECA). Sus temas principales de investigación giran en torno a la antropología, la ética y la educación familiar, sobre los que ha publicado e impartido numerosos seminarios en diferentes universidades europeas y latinoamericanas.

Correo electrónico de contacto: abernal@unav.es