

Guillermo Hoyos-Vásquez: la formación de ciudadanos en la construcción de la democracia en Colombia

Guillermo Hoyos-Vásquez: education for Citizenship in the Construction
of Democracy in Colombia

Guillermo Hoyos-Vásquez: la formation de citoyens dans la construction
de la démocratie en Colombie

Guillermo Hoyos-Vásquez: a formação de cidadãos na construção
da democracia na Colômbia

Fecha de recepción: 17 DE NOVIEMBRE DE 2013/ Fecha de aceptación: 27 DE ENERO DE 2014

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi:10.11144/Javeriana.M6-13.GHFC

Escrito por DIEGO ANTONIO PINEDA-R.
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIA
diegoantpineda@yahoo.com

Si hablamos de Colombia, nuestro conflicto actual, resultado de muchos años de una mal resuelta “insociable sociabilidad”, nos compromete a los docentes para motivar a los jóvenes a buscar soluciones no violentas al conflicto, ya que lo malo de la guerra [...] “es que produce más personas malas que las que elimina” [...]. Esto nos debe inspirar a trabajar por una educación para la mayoría de edad y para la autonomía, una educación que nos permita soñar con la utopía de una esperanza normativa que promete hacer de la educación el mejor camino hacia la paz.

Guillermo Hoyos-Vásquez

La muy lamentada muerte del profesor Guillermo Hoyos-Vásquez ha despertado entre quienes fuimos

sus colegas y amigos un vivo interés por rescatar su legado teórico y práctico. Para este efecto, se han recuperado muchas de sus últimas entrevistas y conferencias, algunas de las cuales se encuentran disponibles en YouTube, se han recopilado algunos de sus documentos filosóficos y educativos e incluso se han escrito algunos libros —como el que publicó recientemente la Universidad Eafit, de Medellín— que recogen algunos de sus textos más notables.

La Pontificia Universidad Javeriana, en donde desarrolló su actividad académica en dos etapas diferentes —primero como profesor de la Facultad de Filosofía y Letras (1972-1978) y después como director del Instituto Pensar (2000-2009) y del Instituto de Bioética (2010-2012), funciones que siempre combinó con la cátedra filosófica—, le rindió un sentido

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Pineda-R., D. A. (2014). Guillermo Hoyos-Vásquez: la formación de ciudadanos en la construcción de la democracia en Colombia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 161-172.

homenaje el 27 de febrero del año pasado, en el que personas de la Universidad Javeriana y fuera de ella destacamos su vocación de humanista, filósofo e intelectual público.

Con ocasión de dicho homenaje, tuve la posibilidad de resaltar las fructíferas relaciones de Guillermo Hoyos-Vásquez con la educación en su más amplio sentido. Además de recoger algunas reflexiones allí presentadas, me propongo ofrecer un primer acercamiento a su pensamiento educativo desde la perspectiva de la formación de ciudadanos democráticos como un aporte significativo a la educación en nuestro país.

Conocí a Guillermo hace veinticinco años, cuando tuve la oportunidad de colaborar en la corrección y edición de un libro que él tradujo de uno de sus profesores en Alemania: la *Postontología*, de Wolfgang Janke. Después pudimos compartir nuestras inquietudes filosóficas y nuestro interés común por la educación; además de un gran estímulo intelectual, siempre recibí de él un apoyo incondicional para todas mis empresas filosófico-educativas. Acogió en su momento, contra las voces más diversas que se oponían a tamaña locura, mi interés por hacer de los niños interlocutores filosóficos válidos. Con el tiempo, fue lector juicioso de algunos de mis primeros escritos filosóficos sobre pedagogía de la democracia; años más tarde, me acompañó, con su sencillez, sabiduría y solidaridad, en la elaboración de mi tesis doctoral sobre la filosofía de la democracia de John Dewey y, en los últimos años, compartimos, como colegas y amigos, la investigación y la enseñanza filosófica en la Universidad Javeriana. Lamenté profundamente su muerte, porque, a medida que pasaban los años, sentí cada vez con mayor fuerza que su estilo filosófico dejó honda huella en mi manera de ver el mundo y de sobrellevar una carrera filosófica.

Pido disculpas a todos por empezar la presente reflexión sobre el talante educativo de Guillermo con esta referencia autobiográfica. Sin embargo, no encuentro una mejor manera de poner de presente lo que significó Guillermo como el educador por excelencia de varias generaciones de intelectuales y educadores de nuestro país. Son múltiples las personas —la mayoría de ellas, profesores de casi todas las regiones— que podrían dar un testimonio similar al mío sobre la marca que dejó en cada uno la labor educativa de Guillermo. ¿Y qué otra cosa es acaso un educador —un buen educador, un gran educador, el educador— sino alguien que deja huellas imborrables en todo aquel que se le acerca y frecuenta su trato? Con alguna regularidad, en los últimos meses he visto, en YouTube y en otros sitios, videos de las conferencias de Guillermo y he constatado la fuerza de sus palabras y el inmenso vacío que ha dejado su deplorable ausencia en el medio académico de nuestro país.

Quiero referirme a Guillermo Hoyos-Vásquez como “el educador”. Me gustaría empezar por destacar la fuerza que tiene este título. No se trata de hablar de él como profesor de Filosofía, que fue su principal ocupación por muchos años. Tampoco de sus aportes a la educación colombiana. Ni siquiera de explicar en qué sentido fue, además de un destacadísimo filósofo, un excelente educador. Se trata de algo más radical todavía: demostrar por qué Guillermo se convirtió en una especie de paradigma para los intelectuales y educadores de nuestro país.

Para realizar esta tarea me veo obligado a hacer algunas precisiones fundamentales. La primera de ellas es que Guillermo no fue un educador en el sentido más común del término: alguien dedicado básicamente a la enseñanza o a la investigación y gestión educativas; fue, más bien, un intelectual público que hizo de la educación el campo esencial de su batalla por los valores democráticos. Entonces, en el primer punto de este trabajo me veré precisado a subrayar las diversas dimensiones en las que desarrolló

su vocación educativa. La segunda precisión tiene que ver con su tarea de filósofo comprometido con las luchas democráticas de nuestro país, en donde gran parte de su trabajo como intelectual estuvo dedicada a desarrollar una concepción muy suya de la educación como un proceso comunicativo orientado hacia la formación de ciudadanos democráticos. Mi tercera precisión, con la que terminaré, tiene que ver con el talante moral de Guillermo como educador, al combinar su profunda honestidad intelectual y su rectitud moral a toda prueba con una inmensa capacidad de cautivar al público con la potencia de su voz, para construir relaciones de convergencia intelectual y política en medio de las diferencias y, sobre todo, para hacer muchos amigos.

1. Las diversas dimensiones de Guillermo Hoyos-Vásquez como educador

La labor de Guillermo como educador y su aporte a la educación fueron reconocidas en los últimos años de su vida en más de una ocasión: por sus compañeros filósofos de Hispanoamérica, al encargarle la edición del volumen "Filosofía de la educación" de la *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (Hoyos-Vásquez, 2008); por la Fundación Francisca Radke, al otorgarle el premio a la vida y obra de un maestro; por varias universidades del país y por muchos colegas y amigos (la gran mayoría de ellos filósofos y educadores como él), que le rindieron merecidísimos homenajes e incluso por el presidente de la República, quien le entregó en el mes de diciembre de 2012 la condecoración Simón Bolívar, Orden Gran Maestro por su vida y obra como educador.

La condición de Guillermo como educador solo es comprensible a la luz de una muy amplia concepción de la educación como un compromiso de defensa de la razón en su uso público en un mundo de inequidades y discriminación. Su idea de lo que es la educación y la labor del educador se comprende mejor si, en vez de convertir el asunto educativo en el campo propio de un cierto grupo profesional (formado por psicólogos, educadores, filósofos, sociólogos y planificadores educativos), se entiende al modo de los antiguos griegos, como *paideia*, es decir, como el esfuerzo consciente por procurar la formación del ser humano a partir de la idea más elevada que este puede forjarse de sí (Jaeger, 1942, pp. 1-16). Asumida la educación en este sentido, es posible invitar a los más diversos intelectuales de todas las profesiones a un diálogo amplio sobre ella —cosa que Guillermo hizo de muchas formas distintas—, pues lo que está en juego no es poca cosa: es el sentido mismo del ser humano que queremos ser y de la sociedad en la que queremos vivir.

Guillermo Hoyos-Vásquez no fue, como él mismo lo reconocía sin dificultad, un reformador pedagógico; ni siquiera un pedagogo o un investigador pedagógico. Fue, eso sí, un filósofo interesado en la formación del ciudadano democrático que, en la línea de Kant —uno de sus grandes maestros—, creía que en la educación estaba el secreto de un mejor futuro para la especie humana y la posibilidad de una sociedad ilustrada capaz de ejercer una permanente crítica de sí misma y de promover la formación de un más elevado tipo de humanidad (Kant, 1983, pp. 29-43). Así lo hizo explícito en la introducción de uno de sus últimos libros, *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*:

Todavía hoy tengo que reconocer mi falta de competencia en estos temas directos de la pedagogía y la educación. Ya desde entonces prefiero abordar el tema desde la tradición filosófica, la idea de universidad, la *Pedagogía*

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

El artículo analiza el aporte de Guillermo Hoyos-Vásquez a la formación ciudadana en el contexto colombiano. Por un lado, destaca su contribución al pensar la educación como acto comunicativo en diálogo con filósofos de Occidente como Kant, Husserl y Habermas y, por otro, da particular importancia a su condición y talante moral como educador, a la luz de una concepción amplia de la educación como un compromiso de defensa de la razón en su uso público en un mundo de inequidades y discriminación.

de Kant y la fenomenología de Husserl, al fin y al cabo mis campos de trabajo en filosofía. Pensé que las reflexiones de Jürgen Habermas desde los años 80 en torno a la comunicación podrían dar salida a una discusión que, para mí, como ignorante de la temática misma de los especialistas, me parecía algo estéril.

Pensé entonces que, así como Habermas, una vez completado su cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia y de la reflexión a la teoría de la acción comunicativa, había ido desarrollando una teoría del discurso, una ética discursiva y una política deliberativa, se podría ensayar con su ayuda una teoría discursiva de la pedagogía (Hoyos-Vásquez, 2012, pp. 16-17).

Desde esta perspectiva, la de un filósofo interesado en la teoría y la práctica de la educación, es posible abordar el tema de la relación que Guillermo Hoyos-Vásquez tuvo con la educación de nuestro país, pues, si fue por excelencia “el educador”, se debió a que supo darle a su misión educativa los más diversos matices y condiciones. Para todos los que lo conocimos, Guillermo fue “el educador” en muchos de los sentidos posibles que puede tener esta palabra: profesor, director de múltiples investigaciones, directivo universitario, par académico, intelectual público y muy especialmente maestro, colega, amigo y un ser humano excepcional.

Como profesor, no podemos menos que recordar el inmenso empeño que ponía en la mejor formación posible de sus estudiantes y en la preparación cuidadosa de sus clases. De ello me quedó una viva impresión hacia finales de agosto de 2012, cuando compartíamos un grupo de alumnos en el Instituto de Bioética de la Universidad Javeriana al que él daba un seminario sobre la ética kantiana y yo otro sobre la ética aristotélica. El primer día de clase, algunos alumnos, preocupados por él, le sugirieron que sus condiciones precarias de salud le disculpaban de dar clase. Él les respondió en tono tajante: “Llevo dos meses cuidándome para venir a hablar con ustedes sobre Kant. Si no puedo hacerlo, habré perdido dos meses de cuidados”. Me contaron esos mismos alumnos que su clase de aquel día les resultó inolvidable.

Como director de investigación, cabe destacar la multitud de personas a las que apoyó y estimuló en sus tesis doctorales, en sus proyectos de investigación y en sus tareas de proyección social. Su capacidad de diálogo le permitía, además, vincular campos tan diversos como la Filosofía, el Derecho, la Psicología, la educación, la política, la Teología, la Bioética o los estudios culturales. Aunque su disciplina más propia era la Filosofía, tenía la virtud de escuchar los intereses de los otros y devolverles sus aportes enriquecidos por su inmensa capacidad de reflexión. De esto pueden dar fe las muchas personas que trabajaron con él cuando fue profesor de la Universidad Nacional de Colombia, cuando fue director del Instituto Pensar y del Instituto de Bioética de la Universidad Javeriana y, en especial, todos aquellos que, cautivados por su enseñanza y por su actividad pública de conferencista, se acercaron a él para compartir los más diversos tipos de intereses intelectuales.

Como directivo universitario, tanto en la Universidad Nacional de Colombia como en la Javeriana, libró una batalla permanente en defensa del saber. Se enfrentó una y otra vez con las burocracias universitarias para recordarles que la auténtica educación universitaria no puede estar al servicio de los intereses económicos y políticos de turno, que la excelencia universitaria no se logra por medio de puntajes y evaluaciones de competencias y que el auténtico poder universitario “no es otra cosa que el poder del saber”, título de un ensayo suyo aparecido hace ya muchos años en el magazín literario colombiano de *El Espectador*.

Como par universitario, se destacó por el inmenso respeto que siempre tuvo hacia sus colegas, por la ecuanimidad de sus juicios y por su afán de contribuir al desarrollo de todas las universidades del país, independientemente de su tamaño, ideología y condición. Fue, además, uno de los grandes gestores del Consejo Nacional de Acreditación y de la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados, en donde hizo aportes relevantes y defendió la pluralidad del saber, en particular de las Ciencias Humanas, frente a todos aquellos que pretendían imponerle una forma única y rígida.

Como intelectual público, estuvo comprometido con el debate sobre los problemas del país, sobre todo con la búsqueda de la paz, el entendimiento entre los ciudadanos y la preservación de la democracia contra la tiranía de las mayorías. Cabe destacar su disposición permanente para participar en las diversas formas de diálogo propias de la sociedad civil, su convicción de que el conflicto interno de nuestro país debía superarse mediante una solución política negociada, su lucha por los derechos humanos y su muy certera y fundada crítica a los gobiernos que, como el de Álvaro Uribe Vélez, quisieron aferrarse al poder a toda costa, bajo el dudoso argumento de que el estado de opinión habría de primar sobre el Estado de Derecho.

Como maestro y colega, Guillermo fue siempre capaz de ponerse en la perspectiva de sus interlocutores, de escucharlos activamente y de criticarlos con esa serena severidad muy suya que, a la vez que resultaba implacable en el examen de las ideas, ofrecía, a cada cual y a su medida, el apoyo intelectual, moral y anímico que requería. Y ello porque no solo respetaba los puntos de vista distintos al suyo, sino que hacía el esfuerzo por apropiárselos. A quienes nos dirigió la tesis doctoral fuimos testigos de que mucho de lo que discutíamos en nuestras sesiones de trabajo filosófico él lo iba incorporando poco a poco en su visión de las cosas y no nos causaba sorpresa que sus tesis filosóficas se fueran enriqueciendo una y otra vez con los aportes de filósofos como David Hume, John Dewey o Martha C. Nussbaum, con quienes había entrado en diálogo por medio del trabajo investigativo en el que nos venía acompañando. De él puedo decir como colega —porque compartimos en los últimos años muchas reuniones de trabajo— que admiré su testarudez, que no era otra cosa que la expresión de la profunda convicción que tenía con respecto a las tesis que defendía; una testarudez que no solía traducirse en dogmatismo, porque estaba dispuesto a escuchar los argumentos de otros, a asentir a ellos y a dejarse convencer cuando se le ofrecían buenas razones. Nunca apeló a sus títulos, a su trayectoria académica o a su amplio reconocimiento dentro y fuera de nuestro país para imponer sus ideas a otros; sí lo hizo, desde luego, a su experiencia y capacidad argumentativa —así como a su poderosa voz y a su sano sentido de la ironía y del humor, que daban a sus argumentos un mayor poder de persuasión— para defender aquello en lo que creía y para defender la cultura democrática ante las más diversas formas de amenaza que día a día se ciernen sobre ella.

Como amigo y buen ser humano, Guillermo nunca dejó de decir lo que pensaba. Si sus críticas a veces eran ácidas, porque lo eran, muy pocas veces estaban cargadas de descalificaciones personales y, en compensación por esas críticas ácidas, sus alabanzas fueron siempre sinceras. Guillermo no conocía la adulación a los poderosos ni practicaba la exclusión de los humildes. Su imagen pública de filósofo ocultó algunas veces al hombre sencillo y sensible que amaba la naturaleza y podía conmovirse con la música y la poesía. Así como disfrutaba de los bosques alemanes, lo recuerdo entusiasmado arrancando moras de las matas de mi casa en La Calera. Su amistad, de la que tantos disfrutamos, estaba llena de

filosofía, sí, pero también de buena conversación, de gestos amables y de sincera gratitud.

2. La educación como proceso comunicativo orientado a la formación de ciudadanos democráticos

Aparte de su desbordante personalidad y su talento moral como educador, hay dos elementos que considero los más esenciales y más permanentes aportes de Guillermo Hoyos-Vásquez a la educación de nuestro país: (1) el sentido que le aporta a la educación como quehacer comunicativo, idea que fue forjando a partir de un diálogo intenso con diversos autores de la tradición filosófica; (2) la finalidad que le señala a la acción educativa como formación de ciudadanos a la vez competentes y cooperativos, lo que lo conduce, por una parte, a una crítica muy severa de una educación orientada hacia el lucro y la competencia a toda costa y, por la otra, a una opción por lo que él mismo llamó una educación humanística. Permítanme, entonces, que haga ahora un breve excurso por su pensamiento educativo.

Más allá de las prácticas educativas habituales, en donde el maestro transmite o enseña una ciencia prefijada a sus alumnos, Guillermo Hoyos-Vásquez se propuso pensar “la educación como un acto de comunicación” que se despliega en diversas direcciones: como “interacción permanente” entre los deseos y expectativas de quienes aprenden y enseñan mediante un continuado intercambio de experiencias, intereses, pensamientos y emociones; como “diálogo entre saberes” cuyos horizontes se confrontan paso a paso y, por ello, se enriquecen y critican mutuamente¹; como esa “comunicación intercultural” que se requiere para hacer posible la democracia en un contexto pluriétnico y multicultural como el nuestro.

De particular importancia para pensar la educación como acto comunicativo fue su propio esfuerzo por entrar en diálogo permanente con los filósofos de Occidente, en especial con tres de ellos que fueron sus interlocutores más notables: Kant, Husserl y Habermas, aunque también con autores tan diversos como David Hume, Martin Heidegger, John Dewey,

Jacques Derrida, John Rawls, Richard Rorty y Martha Nussbaum. Por supuesto, me es imposible precisar aquí el modo como Guillermo fue entretejiendo pensamientos tan disímiles para ofrecer una perspectiva propia sobre aquello en lo que consiste la educación como acto comunicativo, mas nos quedan algunos de sus escritos, en particular los de los últimos años, en los que podemos rastrear esa forma peculiar que tenía de relacionar ideas diversas en torno a una idea directiva: la abierta por la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas². La lectura de estos textos puede resultar iluminadora para todos aquellos que nos interesamos por el pensamiento educativo en nuestro país y en la necesidad que tiene toda educación que se pretenda democrática de ahondar en sus propios presupuestos filosóficos.

De gran relevancia en su labor como educador fue su esfuerzo por propiciar el diálogo entre Filosofía y educación y el encuentro entre filósofos y educadores. Si, por una parte, Guillermo subrayó la importancia que tiene la Filosofía para la educación democrática, no por ello perdió de vista el otro lado de la cuestión: el hecho de que la Filosofía requiere de la educación como aquel ámbito práctico por medio del cual el filósofo se hace presente en el mundo de la vida e influye sobre la opinión pública. No se trata, desde luego, de que la educación sea algo así como “la aplicación” de una filosofía que se presenta a sí misma como un saber soberano y absoluto; se trata de algo más fundamental: de que la educación es el ámbito en donde nacen nuevos horizontes para el filósofo, bajo la forma de preguntas y de problemas que despiertan su deseo reflexivo. En sus palabras:

[...] el proceso educativo es una relación necesaria entre la tradición y lo nuevo; y es, por tanto, estructura mediadora comunicativa ideal. De esta forma, ya la educación no sería meramente una aplicación de la filosofía, sino que la filosofía necesitaría de la pedagogía para conservarse en su paradigma y no volver a dejarse seducir por los encantos y la pureza de la razón absoluta.

La filosofía necesita, por tanto, de la pedagogía para poder ser lugarteniente de diversos saberes especializados, evitando así la unilateralidad o parcialidad de alguno de ellos, y para poder ser intérprete y mediación de tales saberes con respecto al mundo de la vida y a la opinión pública, horizonte universal de contextualización.

El proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es una mera transmisión

1 Debo recordar aquí que, en los primeros años de su formación, Guillermo tuvo un importante interés por las Ciencias Naturales, en particular por la Física e incluso fue profesor de esta disciplina por algunos años. Con el tiempo, su inclinación por las Ciencias Sociales, en especial por la Filosofía, desplazó esta disposición inicial. Quiero destacar, eso sí, que su amor temprano por la Ciencia Natural no fue un obstáculo para promover, a lo largo de toda su vida, el debate interdisciplinario basado en un conocimiento profundo de las Ciencias Humanas, sobre todo de la Filosofía, como tampoco su interés por las Ciencias Sociales y la Filosofía le impidieron dialogar con lo que él mismo llamaba “las ciencias duras”, que también fueron objeto de su muy severa crítica.

2 Al respecto pueden verse, en especial, dos de sus últimos libros: *Borradores para una filosofía de la educación* y *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*.

de cultura, ciencia y técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas (Hoyos-Vásquez, 2012, p. 45).

La educación concebida como comunicación solo tiene sentido si se le vincula con una finalidad política fundamental: la formación de los ciudadanos que requiere una democracia. Esta finalidad democrática de la educación tuvo en la vida y obra de Guillermo Hoyos-Vásquez una doble dirección: por una parte, una crítica radical de los proyectos educativos orientados hacia el lucro, el éxito individual y la competencia antidemocrática; por la otra, una opción —que se fortaleció con el paso de los años— por una educación humanista orientada hacia la formación de ciudadanos competentes y cooperativos, en la que se rescata el hecho fundamental de la contingencia y finitud que nos definen como seres humanos.

Guillermo tenía el profundo atrevimiento de leer a los filósofos y de recoger en ellos expresiones que a menudo pasaban desapercibidas para muchos, por no ser más que imágenes o metáforas en las que no parecía estar lo esencial de su pensamiento; él, sin embargo, captaba allí intuiciones fundamentales. Así, por ejemplo, al leer un pasaje de la *Carta sobre el humanismo*, de Heidegger³, Guillermo se apropia de aquella expresión heideggeriana según la cual “el pensar está en lo seco”. ¿Qué quiere decir esto y de qué manera lo interpreta Guillermo? Ante todo, que el pensar ya no está en su elemento propio y que es preciso reconducirlo a él, como el pez que ha sido sacado del agua y no se encuentra ya en su elemento propio y todo intento por captar su esencia carece de sentido, por estar fuera de dicho elemento.

Según Heidegger, lo que ocurre con el pensar, ocurre también con la educación en su conjunto: se encuentra por fuera de su elemento propio, pues está presa de una lógica ajena por completo: la lógica económica y administrativa que, al pretender hacerla más racional, termina por sacarla de su horizonte. El tiempo y el lugar propios de la educación, que contaban con espacios comunicativos en donde aprendices y maestros compartían sus inquietudes vitales, han sido apropiados por los administradores que, bajo una cuestionable pretensión de científicidad y racionalidad, los han convertido en instancias de control, verificación y medición; de esta manera, la educación

abjuró de su finalidad de formar ciudadanos para dedicarse a formar técnicos competentes capaces de medirlo todo, pero sin capacidad para comprender nada. Dejemos que sea Guillermo quien lo denuncie en sus propias palabras:

Si el pensar está en lo seco, también la educación, en cuanto proceso de formación en el pensar, está en lo seco. No hace mucho la educación rompió con su tradición en cuanto *paideia* [...]. No sólo su prestigio, sino su virtualidad, su competencia para educar ciudadanos y ciudadanas, se mide y valora por la “enseñabilidad” de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, *curricula*, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de ciencias y permite la evaluación por resultados e impactos presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión. Toda esta parafernalia se enmarca y fomenta con políticas de represión y coacción de estirpe hobbesiana: resultados cuantificados de exámenes que permiten no sólo medir todo tipo de competencias, sino que se usan para amedrentar y sentar precedentes en un desarrollo humano con base en “ganar o perder” el año [...]. Nada raro que la educación siga en lo seco. Se habla de tecnologías educativas que se adaptan a la “educabilidad” de los educandos. Y en éstos se supone la capacidad de la “elección racional” en todo caso, reduciendo naturalmente la racionalidad a elegir medios para fines cuya razonabilidad no suele discutirse. Todo esto explica por qué no es de extrañar que los intentos de volver a la educación a su elemento —al pensar, la cultura, la formación de ciudadanía, el *ethos* ciudadano— sea considerado irresponsable, irracional, subversivo. Y, si los mismos educadores reclaman su prestigio en categorías contables y ponderaciones de rendimiento, no deberían extrañarse cuando su actividad se reduce a los límites de autosostenibilidad, por no decir de rentabilidad, de la inversión del recurso educativo, una de las manifestaciones del recurso humano, naturalmente en forma de capital social (Hoyos-Vásquez, 2007, pp. 23-24).

Para Guillermo Hoyos-Vásquez, esta manera de entender la educación tiene terribles consecuencias sociales, pues el afán de medirlo todo se hace sobre la base de unos fines prefijados desde las esferas burocráticas de los Estados nacionales y de los organismos internacionales que, so pretexto del desarrollo, se han apropiado de la educación como herramienta de sometimiento, con lo que se despoja a los ciudadanos de aquello —la educación— que es la única posibilidad que tienen de forjarse a sí mismos como lo que son y pretenden ser.

3 El pasaje al que me refiero es el siguiente: “En la interpretación técnica del pensar se abandona el ser como elemento del pensar [...]. Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y la virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, hace bastante tiempo, que el pensar está en lo seco. ¿Se puede, pues, llamar ‘irracionalismo’ al empeño por reconducir el pensar a su elemento?” (Heidegger, 1981, citado en Hoyos-Vásquez, 2007, pp. 22-23).

En la educación, como en todos los ámbitos de la vida pública, la riqueza de los medios parece estar siempre acompañada de la pobreza de los fines. ¿Dónde hay, se preguntaría Guillermo, un espacio público para la discusión de los fines y las políticas educativas? ¿Dónde hay un espacio, en las universidades y los colegios, para que los ciudadanos —porque eso son nuestros niños y jóvenes— presenten sus perspectivas de mundo y se planteen por sí mismos las metas que buscan alcanzar? Lo que les ofrece el sistema educativo es, por el contrario, un ideal de perfección que no consulta su manera de ver el mundo, sus percepciones y sentimientos, su manera propia de concebir la ciudadanía y la democracia.

Para colmo, ese ideal de perfección —fundado sobre sistemas de registro y medición, sobre la formación de competencias para el desempeño en un mundo de lucro y alta competitividad, sobre la exigencia del éxito a toda costa— olvida el dato fundamental de la existencia humana: su finitud y contingencia. Le ocurre a nuestra educación lo que a Edipo en la famosa tragedia de Sófocles: por querer obrar en contra de su destino y confiarse en una razón todopoderosa que descifra enigmas no resueltos y domina sobre el pueblo de Tebas, termina en la terrible tragedia de verse como el asesino de su propio padre y el amante de su propia madre. A nuestra educación, pensada a partir de un ideal de perfección que puede ser medido en cada instante de su desarrollo mediante exámenes, pruebas y estándares, habrá de pasarle lo mismo que a Edipo: terminará sacándose los ojos.

El resultado —concluye Guillermo— de esta educación perfeccionista, pretendidamente progresista y de calidad, es la pérdida de esta noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana [...]. Sin la conciencia de finitud olvidamos que nuestras vidas están sujetas al azar y sometidas a todo tipo de imprevistos sobre los que tenemos poco o ningún control, incluyendo por supuesto la eventualidad de nuestra propia muerte. La pérdida de la dimensión de la contingencia educa salvadores, como Edipo, protagonistas para un liderazgo narcisista y egoísta que usan la humanidad en sí mismos y en los demás siempre como medios y nunca como fines (Hoyos-Vásquez, 2007, p. 25).

En contra de esta educación para la perfección, el lucro y el éxito adquirido a cualquier precio, Guillermo Hoyos-Vásquez aboga por la idea de una educación para un nuevo humanismo. A pesar de los múltiples sentidos oscuros y muy cuestionables que en muchos casos tiene este término y a pesar de que ha sido objeto de severas críticas por parte de muchos filósofos contemporáneos, Guillermo no tuvo ningún reparo

en usarlo como una forma de subrayar la idea de que la educación debe ser pensada no para producir los grandes genios y gurús que exige el mercado capitalista, sino los ciudadanos comunes que sean capaces de participar en un proyecto común de humanidad.

Desde esta perspectiva, el punto de partida de la educación no ha de ser ni las grandes metas del desarrollo, los estándares impuestos por los organismos internacionales ni los propósitos políticos de los Estados nacionales, sino el hecho simple de la contingencia y finitud humanas y el elemental derecho que tiene cada ciudadano de definir con libertad el tipo de hombre que quiere ser y el tipo de mundo en que pretende vivir. Solo porque los ciudadanos se perciben y comprenden a sí mismos como seres frágiles, vulnerables y falibles es posible pensar en que la cooperación, la solidaridad y la búsqueda del entendimiento mutuo constituyen las tareas esenciales en las que se debe comprometer el proceso educativo.

La educación para un nuevo humanismo por la que propendía Guillermo Hoyos-Vásquez —una idea que se fue gestando en el diálogo con ciertos filósofos de la tradición angloamericana como John Dewey, Martha Nussbaum y Richard Smith— es la expresión más plena de su idea de la educación como proceso comunicativo en el cual los educadores están a la permanente escucha de la voz del ciudadano, pues, según la célebre expresión de Habermas, que Guillermo recuerda una y otra vez, “no es el filósofo, sino los ciudadanos los que tienen la última palabra”⁴. Este nuevo humanismo de la finitud y la contingencia es, por otra parte, el espacio fundamental en donde se construye una auténtica democracia, puesto que no se basa en las verdades absolutas del sabio, sino en el ejercicio, siempre falible y siempre apremiante, de la búsqueda de razones, del debate en el que entran en juego perspectivas distintas, del esfuerzo dialógico por buscar consensos sin pretender forzarlos y de la construcción de unas mayorías cualificadas por el ejercicio de buscar las mejores razones para actuar sin querer imponerlas a otros⁵.

Quienes conocimos a Guillermo nunca olvidamos que su vocación de intelectual y educador estuvo

4 Esta expresión de Habermas proviene de un debate con John Rawls, citada en Hoyos-Vásquez (2007, p. 80).

5 Como ya lo he sugerido, Guillermo fue un duro crítico de la concepción de que la democracia consiste en el hecho de que las decisiones públicas se ajustan siempre al querer de las mayorías, como si estas fuesen infalibles en sus juicios. En contra de esta idea de democracia como “tiranía de las mayorías”, Guillermo rescató la idea de John Dewey de que lo esencial en la democracia no son las mayorías por sí mismas, sino los diversos procesos de investigación, discusión y persuasión razonable, por medio de los cuales se construyen dichas mayorías y que, por tanto, la auténtica democracia se basa en mayorías cualificadas y no en simples mayorías numéricas. Esta idea fue desarrollada —y de allí la toma Guillermo— en Dewey (2004, pp. 168-169).

siempre determinada por una profunda voluntad de crítica. Fue crítico de las posiciones asumidas por todas aquellas instituciones políticas, religiosas y educativas a las que perteneció; fue un severo crítico del cierre de los espacios democráticos en nuestro país y, por ello, un hombre convencido de la necesidad de trabajar por la paz y la justicia; fue un crítico profundo de la positivización de las ciencias, de la mano de dos de sus filósofos más queridos: Husserl y Habermas. Y, en los últimos años, fue también un crítico radical de la educación —en especial, de la educación superior— cuando en ella todo es medido en términos cuantitativos y, sobre todo, cuando el lucro y la competencia a toda costa se convierten en el móvil mismo de todo proceso educativo.

Sin embargo, Guillermo fue consciente de que “no hay crítica posible sin utopía”. Como filósofo formado en la escuela alemana, jamás se apartaron de su mente las ideas de emancipación y autonomía. La idea kantiana de la ilustración como superación de la “minoría de edad” estuvo siempre en la base de todo su pensamiento educativo⁶. Como juicioso lector de la filosofía kantiana, no dejó de instar a los educadores de nuestro país a transformar su enseñanza en un ejercicio de autonomía que hiciese posible la emancipación individual y colectiva e insistió, una y otra vez, en que nuestra tarea como educadores no es solo transmitir una ciencia o una visión de mundo prefijada, sino la de “forjar ciudadanos” capaces de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes y de participar de forma activa y consecuente en la construcción de un país que merezca llamarse democrático. De ello dejó constancia en uno de los más bellos pasajes de toda su obra, cuando describió la que, según él, debería ser la tarea de todo educador:

El verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en este proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación. Porque, si bien el acceso a la mayoría de edad debe ser asumido por cada persona, el esfuerzo que esto requiere, y las condiciones adversas en las que se realiza, hacen necesario el acompañamiento, la guía, el ejemplo, la experiencia de quienes han recorrido antes el mismo camino. No es otro el sentido de una educación para la autonomía.

Es así como el acceso a la mayoría de edad, gracias a un proceso educativo concientizador y emancipatorio, es un asunto público, por cuanto compromete a todos los miembros de la sociedad civil y los involucra de diversa forma en un proyecto común (Hoyos-Vásquez, 2007, pp. 49-50).

3. Guillermo Hoyos-Vásquez: el talante moral de un educador

No puedo concluir esta reflexión sobre la vocación de educador de Guillermo Hoyos-Vásquez sin referirme a su actitud y su talante moral como educador y tampoco puedo hacerlo sin implicar en ello mis propias percepciones y sentimientos. A lo largo de los varios años en los que conocí a Guillermo Hoyos-Vásquez tuve la ocasión de apreciarlo en muchas de las múltiples facetas de educador a las que he aludido y de compararlo con él múltiples momentos de auténtico diálogo filosófico. En todas

6 En los últimos años de su vida se fue abriendo hacia otras perspectivas filosóficas, en particular hacia filósofos como John Dewey o Martha Nussbaum. De esta última, de sus obras filosófico-educativas más conocidas, aprendió a rescatar la importancia del estudio de las humanidades para la consolidación de un modo de vida democrático. Al respecto puede verse Nussbaum (2010).

esas instancias pude valorar en él dos cosas fundamentales: por una parte, su capacidad para interactuar con las más variadas corrientes de pensamiento (el marxismo, la hermenéutica, el psicoanálisis, el pragmatismo, la filosofía francesa y estadounidense actuales) y con los intereses filosóficos más diversos; por la otra, su indiscutible compromiso con la Filosofía, entendida como la forma más elaborada del diálogo democrático y como el espacio en donde todos (las mujeres, los jóvenes y los niños; el intelectual y el obrero; el político y el académico) —insisto, todos— tienen una palabra propia que decir. El mejor testimonio de esta mente lúcida y de este espíritu abierto es el sinnúmero de alumnos, colegas y amigos que hoy lamentamos que ya no se encuentre entre nosotros.

No obstante, hay un aspecto del talante moral de Guillermo Hoyos-Vásquez como educador que no he destacado hasta aquí y que no se suele resaltar con mucha frecuencia: su capacidad para decir lo impertinente, lo incómodo, lo que nadie se atreve a decir y lo que muchos preferirían no escuchar. En un mundo en donde todos exaltaban la productividad, la competencia, la eficiencia y el lucro, él reivindicaba la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la justicia. En un país cuyas mentes estaban capturadas por el embrujo autoritario de quienes pretendían eternizarse en el poder, tras recurrir a las mayorías, él reivindicó el derecho de las minorías a argumentar en contra de esa nueva forma de tiranía: la de la opinión de las mayorías. En ambientes académicos en donde el discurso de “la excelencia” se volvió un dogma incontrovertible, él rescataba el derecho del estudiante común a recibir una educación de calidad y el compromiso de una educación democrática con los menos dotados, con los que solemos llamar “mediocres”, mediante la reivindicación de la noción clásica de Horacio del “aurea mediocritas”, es decir, ese dorado término medio en el que ni nos creemos libres de todos los vicios ni nos envanecemos con la virtud, sino que tenemos la justa medida de ambos.

Las enseñanzas de Guillermo Hoyos-Vásquez, el educador, pueden rastrearse en muchos de sus escritos; sin embargo, muchas de ellas fueron el fruto de intervenciones públicas de viva voz, sin libreto previo. Cuando lo escuché en muchas de sus conferencias, tuve la sensación de que lo más sugerente de sus intervenciones no estaba en el texto que llevaba escrito, sino en las ideas que improvisaba. Allí, su refinada capacidad de argumentación se veía enriquecida por un poder intuitivo que desgarraba las convicciones más sedimentadas y ponía a tambalear esas ideas que parecían tener la calidad de evidencias primeras⁷. Muchas veces, cuando lo escuchaba, tenía la sensación de que era una voz que clamaba en el desierto, como en la bella expresión bíblica para referirse a los profetas. Mas su pensamiento profundo, su capacidad de seducción de su auditorio y su voz potente no podrán olvidarse con facilidad.

Permítanme que concluya este sentido homenaje a Guillermo con una breve reflexión sobre el papel que la palabra y la voz, como expresiones materiales del pensamiento, tuvieron en la vocación filosófica y educativa de Guillermo Hoyos-Vásquez. Cuando preparaba estas líneas volví a leer el pequeño tratado *De la invención*, de Marco Tulio Cicerón. Las primeras palabras de este breve texto ciceroniano me recordaron a Guillermo. Dice allí Cicerón:

7 Un ejemplo muy interesante se ofrece en un corto video que puede consultar en YouTube, titulado “La educación para la perfección es perversa”. Es un comentario que hace al final de su conferencia “Educación para un nuevo humanismo” en el año 2009. Es siempre mejor escuchar a Guillermo de viva voz e invito a quienes leen este texto a hacerlo.

He reflexionado mucho acerca de esta cuestión: si el dominio de la palabra y el estudio profundo de la elocuencia han sido para los hombres y las sociedades fuente de más bienes que males. Si considero las desgracias de nuestra república, si repaso con el pensamiento las calamidades que han abrumado en otras épocas a los Estados más poderosos, observo que han tenido parte de culpa en sus desgracias hombres elocuentísimos. Por otra parte, si basándome en las tradiciones de la historia me remonto a los tiempos más lejanos, encuentro muchas ciudades fundadas, muchas guerras concluidas, muchas alianzas hechas, ante todo por la sabiduría, pero más por la elocuencia. De suerte que, después de tanto meditar sobre este asunto, la razón misma llévame a creer que, si la sabiduría es poco útil a los Estados sin la elocuencia, a su vez la elocuencia sin la sabiduría es funesta casi siempre, útil jamás.

Y agrega a continuación, cuando quiere dar cuenta del origen de la elocuencia:

En medio de las tinieblas de la ignorancia y de la barbarie, el alma era presa de un instinto brutal y desordenado [...]. En aquellos tiempos hubo un hombre, un grande hombre sin duda, que comprendió lo que había de poder y de grandeza en el espíritu humano para quien supiera hacer brotar aquel germen y dirigirlo para mejorarlo. Estaban los hombres esparcidos por los campos o escondidos en las espesuras de las selvas; él supo reunirlos en un mismo lugar y después inspirarles poco a poco todos los gustos útiles y honestos; resistirían al pronto por la falta de costumbre, pero a medida que se hacían más dóciles al lenguaje de la sabiduría y de la elocuencia, aquel hombre los cambiaba, de groseros y salvajes que eran, en blandos y sociables. Yo no creo que la sabiduría, muda y sin el auxilio de la elocuencia, hubiera podido cambiar súbitamente las costumbres de los hombres haciéndolos pasar de un género de vida a otro tan diferente [...]. Seguramente no había más que el encanto y la autoridad del discurso para conseguir que los más fuertes plegaran su voluntad a la justicia (Cicerón, 1951, pp. 207-209).

Tal vez Guillermo fuera, en algún sentido, ese “grande hombre” del que aquí nos habla Cicerón: ese hombre capaz de reunirnos para hacernos comprender la grandeza que habita en el espíritu humano. No lo sé y dejo a la libre interpretación del lector esto que acabo de citar, pero, en todo caso, Guillermo como educador fue una combinación casi perfecta y muy original de estos dos ideales que engrandecen a todo educador: sabiduría y elocuencia. Él, como todo buen educador, sabía que no contaba con otra arma que “el encanto y la autoridad del discurso” para comunicar a otros su sentido profundo de la dignidad y la justicia. ¿De qué le sirve —decía Cicerón y quizá también pensaba Guillermo— a un maestro una inmensa erudición si no es capaz de comunicarla? ¿Acaso la educación no es precisamente eso: comunicación entre personas que aspiran a nuevas comprensiones? ¿De qué sirve la facilidad de la palabra si no hay una sabiduría que comunicar?

El recuerdo que conservamos de Guillermo está profundamente ligado a su voz clara, profunda y penetrante, que conquistaba la atención de su auditorio. Su voz se ha apagado, pero su pensamiento y la imagen de un maestro entregado con todas sus fuerzas a la búsqueda de la sabiduría vivirá por siempre en quienes tuvimos la maravillosa suerte de conocerlo y de aprender de cada una de sus enseñanzas, de cada una de sus exhortaciones y de cada uno de sus gestos.

Sobre el autor

Diego Antonio Pineda-R. es profesor titular y decano académico de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.

Referencias

- Cicerón, M. T. (1951). *Obras escogidas*. Tomo I (N. Estévez, trad.). París: Garnier.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- Hoyos-Vásquez, G., Serna, J. & Gutiérrez, F. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Hoyos-Vásquez, G. (2008) (ed.). *Filosofía de la educación No. 29*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid: Trotta.
- Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Hoyos-Vásquez, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Jaeger, W. (1942). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Tomo I (J. Xirau, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. L. Pascual, trads.). Madrid: Akal.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.
- Smith, R. (2004). *Abstracción y finitud: educación, azar y democracia* (L. Galera, trad.). Recuperado de http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1512.pdf