****

 **EDUCACIÓN**

 **SUPERIOR**

 **SOCIEDAD**

 **E INVESTIGACIÓN**

 **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 CUATRO ESTUDIOS BÁSICOS

 SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR

Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología

“Francisco José de Caldas” –Colciencias–

Asociación Colombiana de Universidades –Ascun–

**UNIVERSIDAD Y EXCELENCIA**

Carlos augusto Hernández

**NUEVAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD,**

**EL ESTADO Y LA SOCIEDAD**

Guillermo Hoyos Vásquez

**LA ACREDITACIÓN EN COLOMBIA: ¿ESFUERZOS**

**E IMPACTO INSTITUCIONALES O NACIONALES?**

Nhora Pabón Fernández

**EDUCACIÓN SUPERIOR COMO OBJETO**

**DE REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN**

Myriam Henao Willes

Myriam Velásquez Bustos

**COMPILACIÓN: MIRYAM HENAO WIILES**

Programa de estudios científicos en educación - Colciencias

Bogotá, Mayo de 2002

Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología

“Francisco José de Caldas” –Colciencias–

Asociación colombiana de universidades –Ascun–

**Coordinadora editorial**

Myriam Henao Willes

**Diseño y armada:**

Ana Milena Piedrahita – Vínculos Gráficos

**Impreso en Colombia por:**

Servicios Gráficos Integrales Ltda. – Servigrafics

ISBN: 8130- 10-7

© 2002. Colciencias. Instituto Colombiano para el Desarrollo

 De la Ciencia y la Tecnología. “Francisco José de Caldas”

**UNIVERSIDAD Y**

**EXCELENCIA**

**CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ**

**PROFESOR UNIVERSIDAD NACIONAL**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**INTRODUCCIÓN**

L

a universidad es una institución que reúne prácticas tan diferentes como la formación en profesiones y disciplinas, la producción académica en la investigación, el estudio de problemas técnicos de diferente índole, el trabajo con las comunidades, el manejo racional de recursos económicos, la reflexión sobre la historia y la construcción de símbolos que constituyen referencias comunes de la vida social. Este universo difícilmente puede ser comprendido por un trabajo que no recoja competencias académicas de distintos profesionales y una aproximación como ésta no aspira a dar razón de semejante complejidad. Se trata aquí concretamente de pensar aspectos importantes de la calidad relacionados con la naturaleza de la tarea académica que cumple la universidad. Para aproximarnos a la idea de universidad de calidad nos referiremos sólo a lo que caracteriza específicamente a la universidad entre otras formas de organización social.

La calidad de la universidad tiene indudablemente que ver con asuntos tales como la Administración y la Gestión o el Bienestar Universitario; pero, dado que estos aspectos sirven de marco para las tareas .estratégicas (la docencia, la investigación y la-proyección social) y son determinantes de la calidad de esas tareas -en la medida en la cual estén más o menos dispuestos para cumplirlas eficaz y productivamente-, este trabajo tiene como propósito prioritario reflexionar sobre esas tareas y sobre el vínculo entre ellas para hacer luego algunos comentarios sobre la forma de organización que las hace posibles.

Este texto renuncia, entonces, a la pretensión de construir una imagen completa de la universidad y admite que otras aproximaciones que acudan a herramientas de la teoría de las organizaciones, la economía y la administración pueden aclarar o precisar aspectos que aquí no están suficientemente considerados. En todo caso, los aportes que estos enfoques puedan dar dependen precisamente de la caracterización que se haga sobre la naturaleza de la universidad. Aún siendo limitada, esta reflexión sobre la calidad de la universidad no puede ser aplazada porque en el mundo entero la educación superior está sometida a un examen cuidadoso y a un debate intenso sobre su sentido, sobre sus logros y sobre sus posibles desarrollos.

El concepto de calidad es un espacio de debate y no puede librarse ni de las imágenes que se construyen de aquello cuya calidad se juzga ni de las expectativas sociales que se tienen sobre lo que se califica. La discusión sobre la calidad puede hacerse en términos de rentabilidad económica de la educación superior, en términos de un examen del modo como se cumplen las tareas sociales estratégicas de la universidad o en términos de intereses ideológicos de grupos o de comunidades que comparten ideas sobre futuros posibles, pero la legitimidad de esos análisis y la validez de sus conclusiones sin duda estarán afectadas por la comprensión que se tenga del papel social de la universidad. Por ello hemos escogido pensar la calidad en relación con la naturaleza de la universidad y definir la excelencia como la realización óptima de esa naturaleza. Los análisis que siguen serán tanto más legítimos cuanto más esta caracterización recoja no sólo la existencia actual de la universidad sino el proyecto que hereda y que reformula permanentemente en sus relaciones con un contexto social que debe comprender y que debe contribuir a orientarse trata entonces de pensar un ideal de universidad heredado y cambiante, pero bastante definido en sus líneas generales.

La propuesta de examinar ese ideal podría ser interpretada como la postulación de una exigencia abstracta. Podría ser cuestionada también como estrategia para distinguir una elite universitaria de un amplio conjunto de instituciones ocupadas de la educación superior, instituciones que tienen vocación de Universidad, pero que se encuentran limitadas en sus desarrollos por condiciones de carácter económico, cultural o geográfico. Pero la intención del examen que haremos de la Universidad no es establecer unos requisitos o unos estándares que se conviertan en limitaciones para el reconocimiento social de las instituciones que no los cumplan, sino recoger un proyecto académico que consideramos legítimo, que creemos que es indispensable para la sociedad y que no puede dejarse debilitar porque las condiciones materiales o las políticas institucionales o extrainstitucionales no sean coherentes con su realización plena. Aquí no se juzga la situación actual de la universidad en el país sino que se le hace a las universidades existentes el requerimiento de no abandonar las exigencias que la sociedad les hace en cuanto a espacios en los cuales se pueden pensar los problemas sociales con mayor responsabilidad. La sociedad ha hecho la elección histórica de asegurar la existencia de instituciones en donde se puedan formar los profesionales capaces de responder a urgencias específicas en distintas áreas y en donde se reúnan los académicos que, asumiendo su preparación y su responsabilidad social, reflexionen sistemáticamente sobre la situación actual de las naciones y sobre sus posibilidades de desarrollo.

No creemos que haya llegado el momento de abandonar el proyecto moderno de una universidad basada en la ciencia y consciente de su responsabilidad social. El abandono de ese proyecto significaría la renuncia a encontrar un espacio en donde la complejidad de lo social pueda ser tenida en cuenta y en donde las soluciones a los más importantes problemas de las comunidades puedan ser exploradas y propuestas a partir de las herramientas más elaboradas de la academia.

La tesis central que sostendremos es que existe una relación entre universidad y sociedad que está caracterizada por la fórmula según la cual la Universidad debe ser conciencia elaborada, conciencia académica, conciencia científica y crítica de la sociedad. Por su naturaleza, corresponde a la universidad misma definir su papel social. Históricamente ha venido haciéndolo y podrá hacer uso de esa forma crucial de autonomía mientras sepa responder simultáneamente a sus altas exigencias internas y a las exigencias que la sociedad le hace a partir de sus necesidades y de las ideas que circulan en ella. Estas ideas, a nuestro juicio, pueden recoger lo esencial de la universidad o pueden ignorarlo. En todo caso, asumiendo su identidad histórica, la universidad debe responder a las urgencias relacionadas con la formación profesional y con la prestación de servicios que requiere la comunidad, sin olvidar el papel central de pensar la sociedad en su doble carácter de realidad configurada históricamente y de proyecto posible sin caer en la trampa de simplificar alguna de esas dos facetas. Por las tareas que cumple y por las características de la comunidad que la constituye, la universidad se ve obligada a enfrentar contradicciones a las cuales no puede sustraerse.

Un concepto de calidad basado en una caracterización de la naturaleza de esta institución no puede ser otra cosa que una síntesis de aspectos diversos que incluya sus grandes propósitos, las cualidades de las personas que se relacionan y trabajan en ella, la naturaleza de esos distintos trabajos, los medios que se emplean para realizarlos, su forma de organización y su interrelación con el mundo externo. Se trata, por otra parte, de una institución que vincula los procesos internos de formación y los productos de esa formación en la formulación misma de sus principios y de sus objetivos.

Desde sus orígenes, la universidad ha debido enfrentar las pretensiones de quienes han querido ponerla al servido de una determinada ideología o de una determinada exigencia práctica. De hecho siempre la universidad ha tenido que responder a las exigencias prácticas de la sociedad y eso hace parte sin duda de su propia naturaleza. Pero también, afortunadamente para la sociedad, ha sido un espacio dedicado libremente al cultivo del conocimiento, cuya autonomía se consagra en las legislaciones de los distintos países. Ahora la universidad se ve obligada a dar razón de su existencia en un contexto de hegemonía del pensamiento económico en donde todas las realizaciones sociales son vistas desde la perspectiva de la producción y en donde incluso el cumplimiento de las acciones orientadas a garantizar el derecho social a la educación se transforma para algunos en una inversión que debe someterse al juicio de la rentabilidad. No es extraño que en todo el mundo se esté hablando de calidad ni es extraño que los términos con los cuales se haga referencia a la calidad estén vinculados hoy con los que se usan en la producción industrial y en el intercambio de los bienes y servicios que de ella se derivan. Es necesario considerar las determinaciones económicas y reconocer su importancia social fundamental, pero es peligroso para la universidad que esas demandas y esas caracterizaciones se constituyan en el territorio de su reconocimiento social y en la referencia para juzgar sobre sus realizaciones dentro y fuera de la institución. El punto de partida según el cual las dinámicas del mercado tienden necesariamente al equilibrio social ha sido ampliamente relativizado por la historia contemporánea.

La universidad no puede sustraerse a las actuales exigencias sociales en-cerrándose en una supuesta torre de marfil, ni puede obedecer ciegamente a las exigencias del mercado dejando de lado su tarea estratégica de pensar la sociedad y de producir conocimiento significativo para las comunidades académicas. Partimos de la base de que las tres tareas históricamente reconocidas de la educación superior (la formación en profesiones y disciplinas, la investigación y Ja extensión o proyección social) caracterizan muy bien sus grandes campos de acción. El examen de esos tres territorios vinculados en la práctica universitaria debe aportar elementos para caracterizar la universidad y para hacer un examen de su calidad.

De ninguna manera puede desconocerse que existe una situación económica mundial que exige el mayor cuidado en el modo como se administran los recursos sociales; tampoco se trata de desconocer la gran heterogeneidad de las instituciones existentes en relación con la calidad, ni de olvidar la contradicción existente entre las exigencias sociales de una mayor cobertura de la educación superior y la dificultad que los profesionales jóvenes tienen de encontrar un lugar de trabajo que corresponda a sus capacidades y a las exigencias a las cuales han debido someterse desde su proceso de formación, De ninguna manera se trata de olvidar la urgencia de racionalizar al máximo el uso de los recursos que se destinan a la educación superior, pero es necesario tener en cuenta que la universidad es esencialmente distinta de una empresa que produce mercancías o que presta un servicio cuyos efectos son inmediatamente visibles, porque además de satisfacer necesidades sociales concretas y particulares, debe cumplir la misión histórica de comprender los procesos sociales y de orientar la construcción de un proyecto nacional.

La universidad hereda una cultura académica que tiene una gran vocación de universalidad y de trascendencia. Está ubicada históricamente pero no limitada a esa ubicación histórica, Está determinada geográficamente pero vinculada necesariamente con una comunidad que trasciende las fronteras entre los pueblos y entre las culturas. Caracterizando la cultura académica en forma general, es posible señalar lo específico de la universidad, la forma de cultura académica que soporta la investigación y, más precisamente, el vínculo entre docencia, investigación y proyección social.

Es necesario distinguir también entre universidad educación superior. Lo que aquí se propone para la universidad puede ser aplicable sólo hasta cierto grado a toda la educación superior. Si las dinámicas de transformación de las disciplinas y de las profesiones exigen, por ejemplo, la investigación en esos campos, también es cierto que las necesidades sociales de formación profesional son de distinta naturaleza y deben ser reconocidas en su multiplicidad. De modo que puede ser conveniente que existan instituciones de formación profesional orientadas a satisfacer múltiples necesidades, pero no necesariamente comprometidas con el ideal de universidad que añade a las exigencias de la formación profesional las de una investigación en sentido estricto que responda al proyecto de construir conocimientos significativos y a la voluntad de constituir una conciencia social elaborada. Así, las exigencias que se plantean para la universidad en este texto podrían eventualmente servir para distinguir las universidades de otras instituciones igualmente importantes para la sociedad. La universidad real puede también ser reconocida precisamente por las diferencias entre ella y el ideal, heredado desde finales de la edad media y transformado históricamente, que intentaremos caracterizar.

Lo que es necesario reiterar es que no es gratuitamente que la preocupación por la calidad de la educación superior se ha convertido en uno de los temas centrales de la educación en nuestros días, y ello no sólo debido a las exigencias provenientes de los enfoques, economicistas hegemónicos. La universidad no puede renunciar a una reflexión permanente sobre sí misma que le permita replantearse el modo como viene cumpliendo sus funciones y realizando el proyecto en el cual se reconoce. La universidad sabe además que para ser fiel a sí misma debe rendir cuentas a la sociedad sobre la tarea que cumple y sobre el modo como la cumple. La dinámica central que le permitirá cumplir su papel social es la de la autorreflexión permanente.

La autoevaluación se convierte en una tarea fundamental de la universidad contemporánea Sin duda la universidad debe ser reexaminada, y los criterios con los cuales se la mire dependerán en buena medida de la propuesta que ella sea capaz de hacerle a la sociedad. Si la universidad no desarrolla los criterios con los cuales pueden ser evaluada, lo será de todos modos desde un punto de vista que puede ser contradictorio con su propia identidad y con la función que pueda desempeñan En la medida en la cual esta tarea de revisión interna no se esté cumpliendo actualmente, la universidad puede ser cuestionada justamente por distintos sectores de la sociedad. Es por ello que algunas universidades en el país han dedicado grandes esfuerzos recientemente a la comprensión más cabal de su tarea y al mejoramiento de las condiciones en las cuales cumplen sus funciones, a partir de una autoevaluación asumida con gran responsabilidad. La exigencia interna de calidad debe ser mucho más alta que la externa e implica una calificación permanente del cuerpo docente, un replanteamiento continuo de las tareas sociales, una ampliación del compromiso con el mejoramiento de las condiciones de vida globales y una opción por la objetividad y la crítica que implican una dinámica intensa de trabajo que debe comprometer a todos los miembros de la comunidad institucional

**UNO**

**El Concepto De Calidad**

*Excellens* significa ser superior, sobresalir. Excelencia es superioridad o grandeza y la entenderemos aquí como calidad sobresaliente. El concepto que interesa al propósito de pensar la universidad de excelencia es, pues, el de calidad.

Como se sabe, un concepto de calidad adecuado para la evaluación de la actividad académica es necesariamente complejo si aspira a dar razón de su objeto porque esta actividad se desenvuelve en territorios distintos y tiene múltiples aspectos.

La historia de las reflexiones sobre la calidad corresponde a un crecimiento de la complejidad: se reconoce la educación inicialmente como un espacio de cambios que pueden ser juzgados comparando situaciones iniciales y finales (pero ya aquí el problema era bastante complejo: ¿De qué cambios se habla? ¿Aprendizajes medibles? ¿Cambios de comportamiento? ¿Adquisición de competencias específicas? ¿Fortalecimiento de la autonomía? ¿Ampliación sensible de las posibilidades de insertarse en lugares estratégicos de la producción social?); se busca, en un segundo momento penetrar, más allá de los insumos y los productos, en los procesos (era inevitable, dadas algunas de las preguntas anteriores, indagar por las procesos pedagógicos, por las relaciones entre las personas de la comunidad institucional, por las condiciones de vida y de trabajo, por el modo como se vinculan, la apropiación, la aplicación y la producción de los conocimientos), y se llega a concebir, en un tercer momento, a la institución como una organización que cumple objetivos de distinta índole con mayor o menor eficiencia (Cf. Cano, 1999). Pero a partir de estos paradigmas, vinculados a intereses y a posibilidades históricas, sólo se puede llegar a una idea de la calidad educativa en la medida en la cual se integren las preguntas y las herramientas de análisis para construir una perspectiva que reconozca, además de la eficacia de la educación en la transformación del trabajo y en la creación de riqueza, su carácter de servicio público y de derecho del ciudadano y su papel en la construcción y en la supervivencia de la sociedad como espacio de creación y apropiación colectiva de elementos simbólicos esenciales para asegurar la cohesión social.

Por su naturaleza, la educación presenta el mayor problema para la definición del concepto de calidad que le corresponde. La educación, desde los griegos, es el proceso por el cual las personas acceden a una interpretación de la realidad y a unas ideas acerca de lo bueno, de lo justo e incluso de lo bello que comparte la sociedad, alrededor de las cuales se han construido consensos que sirven de base para la cohesión de la colectividad. Pero precisamente estas ideas (bien, verdad, belleza, justicia) sirven de fundamento a una identidad social; fundamentan, es decir, sirven de principio, más que estar fundamentadas ellas mismas en algo que les es exterior. A. Heller en "La Filosofía Radical” (1978) plantea que el pensamiento más radical es el que se atreve a cuestionar esas ideas fundamentales que orientan las acciones humanas.

Los intentos de definir la calidad han partido de intereses y perspectivas que es necesario discutir y eventualmente integrar si se pretende superar la unilateralidad. Una preocupación que los estudiosos de la educación superior expresan con cada vez más frecuencia es que en muchas reflexiones contemporáneas sobre la calidad predomina, precisamente, la tendencia a reconocerla sólo, o principalmente, en relación con la eficiencia en el uso de los recursos, dejando de lado su carácter de servicio público y de derecho constitucional. La educación tiene tareas sociales fundamentales como permitir el acceso a la cultura y aportar las herramientas requeridas para la construcción de la-identidad-de-las personas como seres capaces de conducirse con autonomía -orientándose por valores universales-, de comprometerse solidariamente con los intereses de la colectividad y de intervenir responsablemente en la solución de problemas complejos, dando prioridad al interés general.

Las perspectivas de evaluación de la calidad que asimilan-la educación a la producción de bienes de consumo amenazan precisamente la calidad estimulando el énfasis en los factores más visibles desde el limitado punto de vista de la rentabilidad de la inversión en educación, factores que no necesariamente son los determinantes en la realización de los fines estratégicos de la educación. Es indispensable buscar los medios para incrementar la calidad atendiendo al sentido y los fines de la educación concebida en su complejidad, recogiendo elementos válidos de las distintas perspectivas e integrándolos en un enfoque plural y coherente.

“Un centro educativo es una organización. En ella una serie de profesionales se dedican a prestar un servicio. Hasta aquí, podría equipararse con una empresa de producción de servicios. Pero los centros educativos poseen una especialidad que les hace difíciles de equiparar a cualquier otra organización. En primer lugar, por el “objeto” con el que tratan (el propio ser humano); en segundo lugar por la peculiaridad del servicio que generan, intangible y sometido a diferentes valoraciones (la educación); en tercer lugar por tratarse de un derecho básico en cuya provisión forzosamente tiene que entrar el Estado para garantizar su percepción por parte de todos los ciudadanos, incluso los menos favorecidos; en cuarto lugar por el status, consideración social y, valoración económica que conllevan ejercer la profesión de maestro/a. Así podríamos encontrar varios motivos que nos mostraran la matriz diferencial del hecho educativo. “(Cano, 1999, p. 46)" ...desde nuestra perspectiva, creemos que hay que tener en cuenta que la educación es un derecho inalienable y debe proporcionarse independientemente de su mayor o menor rentabilidad. Además, ¿Qué es rentabilidad? Si la definimos como la relación entre la inversión efectuada y el beneficio obtenido, debemos preguntarnos ¿qué entendemos por beneficio? Empiezan a plantearse cuestiones acerca de la productividad de los centros (su eficiencia suele decirse) y se buscan centros con un tamaño óptimo, con una plantilla adecuada....con todas las variables estudiadas ¿Para qué? ¿Para obtener qué?

Y una vez controladas todas estas variables ¿Qué nos garantiza que obtengamos un resultado mejor?”. (*Ibíd*, p.5l).

Aunque tampoco son específicas de la educación, pueden ser más productivas para el examen de la calidad las consideraciones que la misma autora toma de Rui (I 995). Según Rui, la calidad debe ser vista desde la integración de dos perspectivas que son:

“1- La perspectiva axiológica, referida al potencial humano. Se deriva del concepto griego de “areté") en el sentido de excelencia, perfección, valor. Significa, por tanto, excelencia y altura de miras en el cumplimiento o en el desarrollo de las funciones. Es una orientación modulada por el potencial de la experiencia y la sabiduría y se relaciona con el concepto griego de Sofía, en el sentido de experiencia y perspicacia. Así pues, calidad es la tendencia a la excelencia fundamentada en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas.

2- La perspectiva del mundo de la vida, referida a la capacidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades beneficiosas. Se vincula con el termino griego "tecné", entendido como arte, creación.-En este sentido la calidad es la habilidad ingeniosa o artística que sabe incidir en una realidad transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento”. (Cano, 1999, p.66)

Estas perspectivas son fundamentales cuando se pretende realizar una autoevaluación orientada al mejoramiento cualitativo de una institución; aluden a aspectos cruciales que deben ser tenidos en cuenta; pero no explicitan el carácter complejo de la educación superior. Cuando se trata de pensar en la universidad, se trata de acercarse a un nivel definitivo de la educación. Este nivel es fundamental porque en él se elaboran los discursos que precisamente van a soportar las decisiones sociales. Esas decisiones corresponden a opciones de tipo ético y político y no solo técnico.

Existen algunos criterios en campos específicos para juzgar sobre la verdad de las afirmaciones en términos de la sujeción de esas afirmaciones a normas metodológicas rigurosas o a conceptualizaciones soportadas en pruebas experimentales (es naturalmente el caso de las afirmaciones que se hacen en las ciencias naturales), pero no ocurre lo mismo en lo que se refiere a las opciones de carácter moral o político, aunque la historia aporte elementos para juzgar que algunas de esas opciones puedan ser más legítimas que otras. En la práctica, el espacio de la educación es un espacio de debates sobre puntos de vista distintos. La calidad tiene dimensiones sobre las cuales es fácil llegar a acuerdos (es claro que sin docentes bien calificados, sin recursos adecuados, sin realizaciones efectivas en relación con el cumplimiento de ideales de formación universales explícitos, sin análisis rigurosos de problemas del contexto o sin producción académica validada por las comunidades encargadas de la producción y la contrastación de conocimientos no es posible decir que una universidad tenga realmente buena calidad), pero tiene también aspectos que son objeto de discusión. Si en la sociedad hubiese consenso alrededor de las ideas de justicia, de libertad, de bienestar o de fraternidad, sería fácil establecer acuerdos y resolver las tensiones que se constatan en los procesos históricos reales. Pero estos consensos no se logran sin dificultades porque los referentes que permiten el acuerdo no son necesariamente compartidos. Por esta razón, una orientación de la calidad que dé prioridad a la funcionalidad del aprendizaje en relación con un orden económico determinado o que se proponga asegurar un sistema de valores que soporta un orden social dado es siempre cuestionable desde las perspectivas que contradicen esos órdenes o que están desfavorecidas por ellos.

Una verdadera universidad es un espacio de debate. En particular, el vínculo entre universidad y sociedad es objeto de distintas interpretaciones. Existe naturalmente un criterio que puede aspirar a un reconocimiento universal: La especificidad de la universidad es su carácter de academia; su compromiso inalienable con el saber. Los problemas sociales no pueden ser asumidos en la universidad como simples contenidos ideológicos. Deben ser objeto de análisis que acuden precisamente a las herramientas de la academia. Las ciencias abren posibilidades tan valiosas de mejoramiento de las condiciones vitales que la universidad no puede cometer la irresponsabilidad de desconocerlas. Las herramientas de la academia deben ponerse también al servicio de la aclaración de ese vínculo entre universidad y sociedad.

Es claro que la universidad debe aportar elementos para hacer mas eficaces los procesos productivos. Es claro que la universidad debe producir ideas que ayuden al proceso de construcción de la identidad y a fortalecer los sentimientos de pertenencia de quienes componen la sociedad. Es claro, también, que la universidad debe convertirse en un espacio, en el cual se desarrolle un pensamiento crítico y se aporten herramientas teóricas para la construcción de consensos. Es claro que existen ciertos principios fundamentales como el bien común, como la autonomía de las personas y de las naciones y como la solidaridad que se orienta a un mayor equilibrio social. Pero, como se ha dicho, estas observaciones generales son susceptibles de diferentes lecturas de acuerdo con intereses de diverso tipo.

La universidad aporta, sin embargo, a la vida social un principio fundamental de universalidad que deriva de su historia. La universalidad del conocimiento es precisamente lo que lo hace aplicable en una enorme variedad de circunstancias. Este principio de universalidad es el mismo que orienta la construcción y consolidación de la democracia.

Se tendrían tres referentes fundamentales generales para la decisión sobre las orientaciones, básicas de la educación superior. El primero sería reconocer que la universidad es un espacio de apropiación y de construcción de conocimientos significativos. Los juicios de la universidad parten de la existencia de conocimientos en distintos territorios que han sido sometidos a prueba y que se han venido consolidando como puntos de partida sólidos para la construcción de nuevos conocimientos.

En segundo lugar la universidad construye imágenes de la vida social que configuran la conciencia de las personas como miembros de una colectividad que están en libertad de tomar decisiones y que deben, por tanto, asumir .responsabilidades. La universidad tiene la tarea, fundamental para la sociedad moderna, de apropiar, construir y aplicar las herramientas que conducen a un desarrollo de la autonomía y, en relación con ella, de la responsabilidad individual y social.

En tercer lugar, la cultura académica debe servir para incrementar la conciencia que la sociedad como un todo tiene sobre sí misma, sobre su identidad y su destino. Esta orientación pone en evidencia un carácter esencial de la democracia. La democracia expresa la voluntad de tener en cuenta la opinión de los distintos sectores para construir consensos sociales con la máxima participación posible y buscar un equilibrio que permita a todos vivir dignamente. En este último territorio, la cultura académica, cultivada en la universidad y difundida por ella, cumple una función esencial porque aporta elementos (contenidos y estrategias) para la discusión racional y conocimientos válidos para construir consensos en torno a estrategias para resolver problemas sociales prioritarios cuya complejidad debe ser asumida.

Pese a la dimensión de universalidad que poseerá calidad es un territorio de debate porque, además de los elementos relacionados con el ideal de la academia, sobre los cuales de hecho se establecen consensos que permiten hacer evaluaciones, la universidad cumple funciones sociales estratégicas que deben ser sometidas a juicio crítico. La educación, lo asuma o no, no forma sólo trabajadores competentes, forma ciudadanos más o menos responsables. Como se ha dicho, además de un territorio donde aparentemente las decisiones son técnicas, existe otro territorio en el cual los ideales de formación son sometidos a interpretaciones y se constituyen en un campo de debate. Por tanto no es legítimo pensar en la educación como un espacio completamente objetivo o neutro. La discusión sobre la funcionalidad de la educación en relación con el mercado muestra claramente hasta dónde lo que para algunos es altamente positivo, para otros es altamente problemático.

La existencia de referentes más o menos universales permite pensar en unos principios básicos para distinguir entre la universidad y otros tipos de institución, pero no da razón de la diversidad posible de universidades. Un punto de partida que puede mejorar las posibilidades de establecer acuerdos sobre la calidad es precisamente la explicitación de los presupuestos del debate. Algunos de esos presupuestos han sido adoptados en las normas que determinan fines, definiciones y clasificaciones que se presume han sido el resultado de consensos previos. Estos consensos expresan el modo como se han resuelto tensiones de carácter político, pero una vez adoptados son válidos como punto de partida, aunque no tengan el carácter de elementos de un análisis académico imparcial.

Algunas precisiones pueden ayudar a la construcción de acuerdos sobre lo que se entiende por calidad y sobre los factores que inciden sobre ella. Se trata de la universidad, esto es, del nivel más alto de la educación formal. Los procesos de autoevaluación y acreditación que actualmente se adelantan apuntan a un examen global de los factores que inciden en la calidad. Lo que se pretende con el examen de la calidad es el mejoramiento del servicio que prestan las instituciones. La evaluación de la calidad debe permitir hacer un juicio sobre el modo como la universidad cumple sus tareas básicas en relación., con la formación en profesiones y disciplinas, la investigación y la proyección social de las instituciones. La formación, la investigación y la proyección social responden a necesidades sociales, pero también a ideales de formación y a supuestos sobre lo que la sociedad debe llegar a ser.

La calidad no es, entonces, el resultado de acuerdos logrados sobre la base de análisis puramente objetivos, pero esto no significa que no sea posible definir criterios básicos compartidos de calidad. Si tales criterios no existieran, la sociedad no tendría cómo defenderse del efecto negativo de las instituciones de mala calidad. El Estado está en la obligación de impedir el engaño al cual estos centros podrían (o pueden) someter a la población.

Existen algunos puntos básicos que ya hemos mencionado alrededor de los cuales es posible adelantar un juicio que puede aspirar a la validez universal sobre la calidad:

* El primero de ellos es la exigencia que debe hacerse a las instituciones de educación superior en el sentido de cumplir cabalmente las normas que han sido establecidas para el nivel de la formación del cual se ocupan.
* En segundo lugar, existen factores comunes a los diversos modelos de calidad institucionales. Por ejemplo, prácticamente en todos ellos es muy importante tener en cuenta la calidad del profesorado y la existencia de mecanismos de selección y de formación permanente del cuerpo docente suficientemente sólidos. Existen distintos aspectos que pesan más o menos en las diferentes instituciones, pero la calidad del profesorado comprometido con una institución es siempre determinante de la calidad global de esa institución.
* En tercer lugar, un importante índice de calidad es la coherencia global de los procesos que se llevan a cabo en la institución: Incoherencia en los planes de estudio, la coherencia entre las tareas de administración y las de docencia, investigación y extensión, la coherencia entre los objetivos formulados y las acciones que se realizan en la institución y la coherencia entre las propuestas pedagógicas, los recursos metodológicos y de apoyo a la docencia y la naturaleza de los estudios que conducen a los títulos que ofrece la institución.
* En cuarto lugar, es importante reconocer el grado de conocimiento del contexto en el cual está instalada la institución y la coherencia con la cual la institución se vincula con ese contexto. Los estudios realizados internamente sobre las necesidades sociales y sobre las maneras de hacer más eficaz la intervención de la institución, el tratamiento de los problemas reconocidos por la comunidad y la elaboración de análisis y eventualmente de propuestas de solución a esos problemas constituyen elementos que permiten juzgar la calidad en relación con la noción de pertinencia. Es muy importante que las instituciones sean sensibles y creen mecanismos para percibir, interpretar y reformular esas necesidades en términos académicos.
* En quinto lugar, es importante señalar la importancia del ambiente, institucional; Es evidente que una institución es más eficaz en la medida en la cual hay un ideal de formación compartido, una ética académica, y un espíritu claro de cooperación entre los profesores, entre los profesores y los estudiantes y entre los estudiantes, con el respaldo del personal administrativo.
* En sexto lugar, es importante que la institución disponga de los recursos necesarios para asegurar el cumplimiento de las tareas académicas, contando con los apoyos técnicos, los materiales bibliográficos e informáticos y los espacios convenientes para asegurar la alta calidad de esas tareas.
* Un elemento importante también es el liderazgo que en un determinado momento tenga la dirección de la institución y la definición de unos derroteros suficientemente claros dentro de lo que puede llamarse un plan de desarrollo institucional que convoque y coordine las voluntades de los asociados.

Cuando se piensa en la educación se alude, naturalmente, no sólo a sus modalidades y agentes, sino a su contexto y a sus resultados. Los grandes territorios de la actividad académica definidos en el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1998), y llamados allí “factores”, son el proyecto institucional, los estudiantes y profesores, los procesos académicos, el bienestar institucional, la organización, administración y gestión, los egresados y el impacto sobre el medio, y los recursos físicos y financieros. A su vez, cada uno de estos territorios tiene múltiples aspectos que deben ser reconocidos en su especificidad.

Es posible señalar otros aspectos distintos de los anteriores que den razón de la complejidad de las tareas institucionales. Se puede, por ejemplo, dividir el territorio de los procesos académicos en términos de las funciones principales reconocidas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

En los distintos modelos se reconocen pesos distintos a cada uno de los territorios arriba mencionados, de acuerdo con intereses institucionales o teniendo en cuenta tradiciones diferentes. En todo caso, si la evaluación de la calidad pretende ser mínimamente completa, es necesario que recorra una multiplicidad de aspectos que incluya los temas mencionados y que reconozca el modo como ellos se encuentran enlazados.

Aunque es posible construir modelos universales de evaluación de la calidad de la educación superior, es necesario aplicarlos de modo que se reconozcan las diferencias derivadas de la naturaleza de los programas de los proyectos institucionales. Es necesario asignar pesos distintos a los aspectos de la calidad considerados cuando se evalúan proyectos de formación diferentes. Por otra parte, las diferencias evolucionan históricamente.

“Las determinaciones locales son fuertes para calificada pertinencia y la calidad de las formaciones profesionales y débiles en el caso de las formaciones disciplinarias y viceversa; el entorno internacional disciplinar enmarca estrecha mente las formaciones disciplinarias, particularmente los estudios de posgrado Y son relativamente menos fuertes en lo que atañe a las profesiones. Sin embargo, la creciente cientifización de las tecnologías y su rápida difusión en el ámbito internacional han dado lugar a que las formaciones profesionales en el campo de la tecnología, como por ejemplo las ingenierías, sean cada vez más determinadas por el entorno internacional.’’ (Misas, 2001, p. 10).

La evaluación de la calidad de la educación superior tiene ya una trayectoria que se expresa en la semejanza entre los modelos más complejos que pretenden dar razón de los aspectos principales. Aunque los modelos de autoevaluación y acreditación hablen en algunos casos de características, en otros de indicadores, en otros de aspectos o de estándares, la verdad es que en todos se atiende aproximadamente a los mismos elementos con mayor o menor detalle.

Una característica de algunos modelos de evaluación de la calidad es la definición de condiciones óptimas a las cuales las instituciones se aproximan en mayor o menor grado. Esas condiciones constituyen la referencia tanto para la evaluación como para la construcción, de metas ideales. De lo que se trata en los modelos que reúnen óptimos en los diferentes aspectos es de partir, precisamente, de una caracterización de la institución ideal. Dado que la tarea que se propone este texto es hacer una aproximación a la idea de excelencia, en la noción de calidad que se recoge juega un papel importante la de aproximación a un óptimo, aunque dicho óptimo corresponda aquí a una idea general de universidad, más que a un definido conjunto de elementos.

En *los Lineamientos para la Acreditación* (1998), elaborados por el Consejo Nacional de Acreditación, se hace una aproximación al concepto de calidad recogiendo las definiciones que tradicionalmente se han dado al término, la primera de las cuales se refiere precisamente a la naturaleza de aquello que se examina. En este sentido, la calidad hace referencia al *qué,* a lo que constituye la naturaleza de una cosa, como cuando se dice que se interviene en un debate en calidad de ciudadano o en calidad de miembro de una determinada organización. En un segundo sentido, la calidad es aquello que permite distinguir un elemento de otros de su especie, como cuando se dice “esta institución es de mayor calidad que esta otra”. Y por último se habla de la calidad como aproximación a un óptimo y se comparan los miembros de una misma especie en términos de su aproximación a ese óptimo. Recogemos aquí estas distintas nociones de calidad, como lo hace el Consejo Nacional de Acreditación, porque permiten reconocer un problema fundamental: la comparación de las calidades sólo puede hacerse sobre la base del reconocimiento cuidadoso de la naturaleza de lo que se compara. En este sentido, resulta esencial distinguir la universidad de otras formas de organización cuyos objetivos son diferentes y comparar, a partir de esa caracterización inicial, la universidad real con el ideal que se señala para ella. Estos óptimos, como se sabe, son históricamente definidos. No puede juzgarse la universidad actual con los mismos criterios con los cuales puede hacerse un juicio sobre la universidad del medioevo. Pero, como veremos más adelante, algunos elementos esenciales de la universidad del medioevo perviven en la universidad actual.

Los distintos aspectos que contribuyen a la calidad y, por tanto, a la excelencia de la educación superior y de la universidad en particular, pueden expresarse sólo hasta cierto punto en forma genérica. En la medida en la cual hay diferencias importantes entre las distintas instituciones, es necesario introducir una dimensión específica en el juicio que tenga en cuenta la diferencia de proyectos y de identidades sin caer en un relativismo que disuelva la comparabilidad y que impida precisamente reconocer unas condiciones generales de excelencia. La pluralidad real de las instituciones no necesariamente contradice sino que en ocasiones enriquece el concepto de universidad. Esta última afirmación no puede llevarse demasiado lejos porque la heterogeneidad de las instituciones de educación superior no se expresa sólo en sus campos de acción, en sus modalidades pedagógicas o en los pesos distintos que se dan a la docencia, la investigación y la extensión; corresponde también a problemáticas diferencias de calidad.

En este contexto resulta pertinente señalar algunas tensiones importantes que es posible reconocer actualmente en la universidad. Estas tensiones son las siguientes:

* la tensión entre tradición e innovación, que en ocasiones se expresa en la resistencia que distintos sectores oponen a las propuestas de modificación de las costumbres pedagógicas o de las formas de organización académica del saber;
* la tensión entre docencia e investigación que se presenta por la valoración distinta de estas dos actividades en las universidades y por el distanciamiento entre docentes ocupados primordialmente de la enseñanza y académicos dedicados a la investigación, tensión que expresa también diferencias entre instituciones y que se ha manifestado de modos diferentes en distintos momentos de la historia reciente de la universidad;
* la tensión entre docencia v proyección social, que se expresa en el hecho de que, dada la responsabilidad de la institución con el medio, y según como se asume esa responsabilidad, se requiere para ella tiempo y dedicación que los docentes sustraen algunas veces al ejercicio de la docencia (la extensión puede llevar al descuido de la enseñanza, tanto por la dedicación exigida por los trabajos que se ofrecen externamente a los docentes y por la importancia reconocida de esos trabajos, como por intereses simplemente económicos);
* la tensión entre la investigación y la proyección social, que se expresa cuando el ejercicio de las tareas de proyección social roba tiempo a la investigación y distrae a los investigadores de su tarea de producción de conocimientos.

La relación entre las disciplinas y las profesiones eventualmente podría caracterizarse como otra tensión en algunas instituciones. Esta tensión estaría asociada a las que se presentan entre investigación, docencia y extensión. Con frecuencia el trabajo de extensión es más significativo en las profesiones y la investigación es una exigencia de las disciplinas cuya generalización en la vida académica tiende a convertirse en una carga para las costumbres académicas de las profesiones en algunas universidades. Estaría asociada también a las diferencias que se establecen entre una orientación que busca formar profesionales para satisfacer las necesidades de la sociedad o del mercado y una orientación fundamentalmente determinada por la perspectiva de una dedicación a la construcción de conocimientos.

El énfasis en la ciencia o en la formación profesional establecerá una clara distinción entre dos modelos que han sido convertidos en paradigmas de posiciones en un importante debate sobre la naturaleza de la universidad actual: "Han sido dos modelos de universidad potenciados por el Estado, pero con finalidades y funciones distintas. La universidad humboltinana era el proyecto del saber por el saber. Un saber reconstituyente del Estado, porque se quería recomponer un Estado basado en el saber. En cambio, la escuela profesionalista, especializada, correspondía al modelo napoleónico, modelo al que han ido tendiendo la mayoría de las universidades. Algunas universidades pretenden articular ambas funciones, la de formar profesionales, pero al mismo tiempo ser la cuna del saber y formar científicos y creadores de conocimiento. Este equilibrio cuesta mantenerlo...." (Benedito, Ferrer y Ferreres, I 995, p.29)

Podría pensarse que la separación entre disciplinas y profesiones estaría, vinculada también a una relación de oposición entre una docencia orientada principalmente a la apropiación de habilidades técnicas y una pedagogía orientada al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento. Pero, aunque la pedagogía más tradicional coexiste frecuentemente con el interés por la solución de los problemas de la vida práctica y las nuevas pedagogías intentan aproximar el trabajo de la clase al trabajo de los grupos de investigación, la contradicción entre los métodos y las orientaciones pedagógicas no corresponde a la división entre disciplinas y profesiones. De hecho, las experiencias en nuevas pedagogías se llevan a cabo tanto en disciplinas como en profesiones.

Los procesos actuales de transformación permanente que se dan en las distintas profesiones exigen, sin embargo, que un grupo de miembros de las comunidades profesionales se ocupe principalmente en la tarea de la producción de conocimientos. Como señala Henao (1999, p.49): “Cuando se trata de una formación superior de calidad, se dificulta identificar la frontera que separa la formación en la profesión de la formación en la disciplina. Las exigencias y requerimientos en habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos para ingresar y pertenecer, tanto al ámbito del mercado laboral profesional como al ámbito del mercado laboral académico, en el momento actual, han dejado de ser excluyentes y, por el contrario, podría decirse que tienden a volverse tan similares que llegarán muy pronto a fundamentarse en unas premisas básicas comunes”.

En las instituciones donde existe una mayor preocupación por la calidad de la formación profesional existen sin duda estrategias metodológicas que desarrollan la autonomía del estudiante y promueven prácticas de carácter investigativo y existen espacios también para el desarrollo del pensamiento crítico. La diferencia entre una formación orientada a la indagación permanente y a la construcción de conocimientos y una formación orientada a la solución técnica de problemas en donde predomine la actitud pasiva de aplicación de fórmulas no está asociada necesariamente ni a la diferencia entre disciplinas y profesiones, ni a la diferencia entre instituciones de carácter universitario y de carácter técnico, sino que corresponde a una diferenciación .en términos de la calidad de la formación impartida.

Pese a que sin duda existen necesidades en el mercado que corresponden a competencias previamente definidas, la dinámica del proceso de desarrollo social e industrial de las naciones exige cada vez más profesionales capaces de introducir la innovación y de mirar los problemas desde perspectivas siempre nuevas para sugerir soluciones creativas a los mismos. Se trata de un criterio de calidad transversal a las diferentes modalidades de la educación superior que señala la importancia de formar profesionales capaces de replantearse constructivamente las situaciones nuevas y de apropiar el conocimiento necesario para enfrentar problemas para los cuales no necesariamente ha sido inicialmente preparados.

La calidad de una universidad está relacionada con el modo como cumple las funciones estratégicas y resuelve las tensiones entre ellas y dentro de ellas. Una universidad de excelencia debe resolver de manera productiva esas tensiones.

**DOS**

**La Historia De La Universidad**

**Y La Cultura Académica.**

Para comenzar por las notas más generales que caracterizan la universidad (algunas de las cuales comparte con otras instituciones de similar naturaleza) se ha señalado reiteradamente, en primer lugar, la idea de universalidad. La universidad se distingue tanto por la universalidad de los conocimientos académicos, apropiados y enriquecidos permanentemente por comunidades internacionales, como por la universalidad propia de la cultura académica, decantada históricamente. Mencionaremos momentos importantes de la historia de la universidad, en los cuales han adquirido relevancia los elementos determinantes de la cultura académica y comenzaremos a caracterizar la universidad por el modo como en ella es asumida y practicada la cultura académica.

Según lo recuerda E. Gilson, “Universidad" viene de la palabra *universitas* que inicialmente significa “conjunto de personas, maestros y discípulos que participan en la enseñanza” (Gilson, 1982, p. 366). Algunas de las escuelas que dieron origen a las universidades europeas fueron asociaciones de profesores y estudiantes, como en París, y otras eran fundadas y manejadas por los estudiantes. Los estatutos del Studio de Bologna de 1252, los más antiguos que se conocen, muestran que allí eran los estudiantes “los que contra taban a los profesores, por medio de un contrato anual que fijaba su salario y les obligaba a un estricto horario para la enseñanza de los libros especificados en el *Corpus iuris civilis* o en el *Corpus iurís canon id*" (Verger, 1994, p.55). La universidad medieval no es entonces un conjunto de facultades, como la universidad moderna; es el encuentro de maestros y discípulos que se da hacia los siglos XIII y XIV en distintos lugares de Europa.

Al comienzo, estos centros de estudio se constituyen simplemente por la alianza de los discípulos que contratan a un maestro para recibir sus lecciones. Más adelante, se configuran como espacios estables en donde se reúnen varios maestros y varios discípulos. Se puede hablar entonces del estudio universal: "centro de estudios en el que pueden ser admitidos estudiantes de procedencias distintas" (Gilson, ibid.). “Fue en Bolonia donde, hacia finales del siglo XII, los estudiantes extranjeros decidieron agruparse en “naciones” y de ahí se desarrolló la forma organizativa básica de la universidad europea medieval” (Rüegg, 1994, p.7). Se trata de una universalidad que proviene del encuentro de estudiantes de procedencias geográficas y culturales diferentes. Esta pluralidad de orígenes no es del todo ajena a la pluralidad de puntos de vista y se mantendrá durante mucho tiempo como especificidad de la universidad. En la práctica, a las universidades importantes de Europa acudirán estudiantes de muy distintos lugares y la universidad se convertirá en un espacio de encuentro de culturas, e incluso de lenguas diferentes, alrededor de las mismas preocupaciones intelectuales.

**LA TRADICIÓN ESCRITA**

Aunque desde el punto de vista de la organización haya que buscar los antecedentes de la universidad del medioevo en las escuelas árabes y no en las escuelas monacales, lo cierto es que, desde el punto de .vista del trabajo académico, la universidad de finales del medioevo es heredera de la dinámica de estudio de las escuelas monacales en donde los estudiantes se ocupaban fundamentalmente de la lectura de los textos sagrados y de su interpretación. No sobra recordar aquí la organización de la escuela medieval con su *trivium* y su *cuadrivium,* en donde la atención fundamental estaba dirigida al lenguaje. El *trivium*, con la gramática, la lógica y la retórica, se ocupaba del lenguaje que permite la relación entre los hombres, estudiaba las estructuras y las estrategias de persuasión y demostración del lenguaje que resulta útil en la política y en la prédica religiosa. Por su parte, el *cuadrivium* de la aritmética, la geometría, astronomía y la música constituía una herramienta que había sido utilizada en el estudio de la astronomía y que, en la tradición neoplatónica, constituía el lenguaje requerido para dar razón de los fenómenos del cielo y del mundo. Ambos espacios, el trivium y el cuadrivium, servían para desarrollar la capacidad de argumentación, de expresión y de lectura de los estudiantes, pero el peso fundamental de la academia estaba en la lectura. Los profesores de la universidad eran “lectores” y sus clases eran lecturas comentadas: “lecciones”.

Las primeras universidades, entre las cuales se destacan París y Oxford, aunque difirieran en el peso relativo de la Teología y la Metafísica (más importantes en París) y aunque fueran espacios de conflicto entre los intereses eclesiásticos y las artes liberales, acudían a la lección y a la discusión sobre los textos leídos como métodos de enseñanza. En la universidad del siglo XIII aparecieron los múltiples comentarios de Aristóteles que realizaron como lecciones y que legaron a la posteridad los maestros de filosofía y de artes: allí se escribieron, también como lecciones, otros comentarios de los profesores de teología sobre los textos sagrados, que también han llegado hasta nosotros. Algunos de esos comentarios son verdaderos tratados empleados luego por distintos maestros.

El vínculo intenso con una tradición escrita es la primera de las notas características de la Cultura Académica (Mockus, 1995, Hernández, 2000). En todos los niveles de la academia se lee y se escribe. La exigencia contemporánea de las publicaciones es la forma más reciente de ese principio.

**LA DISCUSIÓN RACIONAL**

El advenimiento de la universidad en el siglo XIII ocurre paralelamente al avance de la dialéctica como ejercicio académico fundamental La lógica y la retórica fueron dando espacio a la dialéctica, a la argumentación racional como herramienta esencial de la academia. Como se sabe, Abelardo planteaba, ya a comienzos del siglo XII, en la escuela monástica, antes de la universidad, la exigencia de enfrentar interpretaciones distintas de un texto y de fortalecer los distintos puntos de vista para obtener una interpretación mucho más consistente y probada en el debate. La dialéctica llegó a ser tan importante en la universidad medieval que se ha intentado sin éxito reconocer a este maestro como el primer docente universitario. El *sic et non*, el sí y el no de la estrategia dialéctica de Abelardo, habría de perdurar bajo distintas formas en la discusión de la universidad del Renacimiento. Desde el siglo XIII, las *quaestiones disputatae*, cuestiones que servían para enfrentar semanal o quincenalmente a los estudiantes preparados para defender distintas posiciones en un debate coordinado por un maestro, se convirtieron en una estrategia principal para el desarrollo de la reflexión en el espacio de la universidad. Los profesores de la universidad del Renacimiento siguen siendo lectores (expositores y comentaristas de textos) porque para ellos el mundo está escrito en las obras de Aristóteles y Dios habla a través de las Sagradas Escrituras; pero, como una parte importante de su trabajo, los maestros discuten con los alumnos y entre sí [una práctica importante, que aparece en los estatutos de la universidad de Pisa del siglo XV es la confrontación pública de profesores que dictan una misma asignatura en las “disputas circulares” (Buonamici, 191 I)].

La discusión racional, el debate de los argumentos en donde es clave saber comunicar el propio punto de vista y atender al del interlocutor, es la y segunda nota esencial de la cultura académica. La importancia que hoy se reconoce a la participación en congresos y seminarios es una expresión clara de esa exigencia que actualmente se vincula esencialmente a la escritura gracias a la posibilidad permanente que ha abierto la comunicación electrónica de entablar diálogos virtuales entre investigadores situados en lugares alejados del planeta.

**LA PREFIGURACIÓN Y LA REORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN**

En el Renacimiento la universidad se amplía hacia lo práctico, a los espacios de las artes (en donde se incluyen los estudios de medicina) y del derecho, manteniendo los estudios teológicos como un elemento esencial. Evidentemente esta nueva institución de enseñanza superior no responde ya sólo a los intereses teóricos sino que se preocupa explícitamente de la formación en profesiones que responden a necesidades sociales y a intereses políticos.

Las universidades de los siglos XVI y XVII son ya estructuras donde aparecen las facultades. Tienen ya una forma similar a la que adoptará la universidad moderna. Pero la ciencia del siglo XVII, que comienza a ganar un reconocimiento en las cortes y a construir espacios para la contrastación de las ideas de los estudiosos y para la transmisión "de conocimientos a los jóvenes, se desarrollará en lugares distintos de la universidad, en academias científicas, como la Academia de los Lincei en Italia y la Royal Society en Inglaterra.

Sólo en los albores del siglo XIX, la ciencia entrará definitivamente en la universidad para darle una nueva forma a la cultura académica. A finales del siglo XVIII ya se reconoce un espacio a la ciencia en la Universidad de Gotinga y la Universidad de Berlín, cuyo primer rector fue Fichte, se abre con institutos especializados para la investigación en las ciencias y la medicina. También la École Polytechnique de Francia reúne a los grandes científicos del momento en laboratorios de enseñanza e investigación. Algo similar ocurre en otros lugares de Europa: las nuevas instituciones reconocen su vocación por la investigación y las más tradicionales abren espacios para ella (Cf. Taton, 1972).

La noción de ciencia que nos presenta Heidegger en su texto La época de *la imagen del mundo* (1997) apunta a señalar una dinámica esencial que vendrá de las sociedades científicas y los laboratorios a la universidad. La ciencia no es sólo un discurso, se la concibe como investigación. La ciencia es un saber abierto que involucra la reflexión y la lectura, pero que se encuentra en un proceso permanente de construcción, de revisión crítica de lo previamente conocido y de examen de nuevos fenómenos.

La ciencia natural nos servirá de ejemplo para poner en evidencia esta dinámica. En la ciencia natural los fenómenos de la naturaleza se expresan en un lenguaje matemático. Las correlaciones entre variables aparecen como funciones matemáticas y se concibe el fenómeno como expresión de regularidades coherentemente enlazadas en un modelo teórico. Los fenómenos son correctamente descritos en la medida en la cual ocurren en espacios construidos artificialmente de modo que sus condiciones sean cercanas a las de los presupuestos de la teoría. Esto es así porque la teoría en la ciencia natural se construye simplificando radicalmente los fenómenos, separando las causas o las acciones externas para producir fenómenos simples y aproximadamente ideales. Los fenómenos del laboratorio ocurren en situaciones similares a las descritas en el mundo ideal de la teoría. En el laboratorio se trabaja con fenómenos construidos (Bachelard habla del reemplazo de la fenomenología por la “fenomenotécnica", por la técnica de producción de fenómenos), fenómenos en los cuales se excluye la incidencia de las variables cuyos efectos no van a ser considerados. Se trata de aproximar la situación que se daría en ausencia de interacciones prácticamente inevitables en los fenómenos de la vida diaria. La situación del laboratorio permite separar las distintas influencias para establecer relaciones sencillas de causa y efecto en condiciones especiales descritas por la teoría. Las condiciones de la teoría no se cumplen naturalmente en el espacio de los fenómenos cotidianos y es por ello que deben ser construidas en el laboratorio.

Las ciencias experimentales tienen una característica fundamental: buscan encontrar regularidades que permitan hacer predicciones. Las predicciones que se hacen podrán cumplirse en la medida en la cual se creen artificialmente las condiciones para que, haciendo uso de las herramientas conceptuales y metodológicas apropiadas, pueda hacerse un cálculo preciso de los efectos experimentales de una acción organizada desde la teoría. La ciencia moderna es un espacio-de-elaboración y anticipación de la experiencia. La ciencia moderna permite prefigurar los acontecimientos con .una relativa exactitud, es una ciencia de la previsión y de la construcción En el trabajo de la ciencia moderna se trata sin duda de aprender de los fenómenos, pero los fenómenos de los cuales se aprende son siempre interpretados desde una teoría. Aunque la teoría deba ser corregida y el fenómeno deba adquirir un nuevo significado, lo importante es que nunca se parte de una presunción de ignorancia. Se trata, sobre todo, de corregir las interpretaciones previas, de aprender del diálogo entre teoría y experiencia y de planear y conducir las nuevas experiencias a partir de esos aprendizajes.

Esta dinámica es la tercera característica fundamental de la cultura académica. Esta cultura, de la cual es expresión particularmente clara el trabajo de la ciencia moderna, se expresa como prefiguración y reorganización de la experiencia. En las distintas acciones que se adelantan en la vida académica: formular un proyecto, diseñar un experimento, construir un diseño de una máquina o de una construcción de cualquier tipo, se trata de prefigurar el resultado de una acción. En el trabajo de investigación estas prefiguraciones o predicciones son permanentemente sometidas a crítica desde la teoría y desde el análisis de los resultados de la experiencia organizada.

**LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE LA CULTURA ACADÉMICA**

Aunque el paradigma de trabajo en las ciencias sociales difiera del de las ciencias experimentales y se trate, en las primeras, más de construir interpretaciones que de organizar experiencias desde la teoría, sería equivocado pensar que lo distintos aspectos de la cultura académica se reparten en áreas distintas. Lo que caracteriza la Cultura académica es vínculo estrecho entre tradición escrita, discusión racional y prefiguración y reorientación de la acción (Mockus, 1995).

 A pesar de su novedad radical, la ciencia moderna se desarrolla, como lo muestra la historia de las ciencias, en una relación intensa y polémica con la tradición académica anterior, Galileo construye una teoría en un espacio de diálogo con los aristotélicos que dictan cátedra en la universidad. Es el debate con los intelectuales de su tiempo, dentro y fuera de la universidad, lo que le permite clarificar su método, explicitar los principios epistemológicos de su filosofía de la naturaleza (Carugo, 1972). La ciencia moderna, al instaurarse como una forma nueva de conocimiento, no niega los elementos básicos de la cultura académica, sino que los incorpora (aunque en cierto sentido se instale inicialmente fuera del espacio propio de esa cultura, pues como se sabe, la resistencia más radical a los postulados de la nueva imagen del mundo inaugurada por Copérnico y Galileo se da, antes de la intervención de la Iglesia, por parte de profesores de la universidad). De hecho, esta nueva ciencia natural se expresa en diálogos racionales, y desde el mismo instante en que se constituye, se convierte en una nueva tradición, a través de la escritura. Los resultados experimentales se expresarán inicialmente en cartas y luego en los primeros artículos científicos que pueden reconocerse como tales [es el caso del debate sobre la naturaleza de la luz entre Newton y Hooke, en la Royal Society (Granés, 1988, 2001)]. No sólo se hacen experimentos también se discuten métodos y resultados, hipótesis y explicaciones, y se escriben textos que recogen y sistematizan las tradiciones académicas para hacerlas accesibles a las nuevas generaciones.

Aunque la lectura y la escritura y el diálogo racional hayan acompañado a la universidad desde sus orígenes y sólo hacia 1800, como se ha dicho, se insista en Europa en la necesidad de abrir en ella espacios para la investigación científica, la historia de la cultura académica está vinculada estrechamente con la historia de la universidad. Puede decirse ahora-que la cultura académica es la cultura que caracteriza a la universidad.

**CULTURA ACADÉMICA Y SOCIEDAD**

La cultura académica es valiosa además por la ética que involucra y por los aportes que esa ética puede hacer a la formación ciudadana. No se trata sólo de la ética del diálogo en el cual se comparten honradamente puntos de vista y se ponen en común los resultados del trabajo. La tradición escrita es el espacio en el cual se recogen los saberes que es necesario poner en juego para tomar decisiones. En particular, la participación en los debates a partir de los cuales se opta por acciones que involucran, el destino de las comunidades requiere informaciones que sólo son accesibles a quienes sean capa ces de interpretar los códigos en los cuales se recogen esas informaciones (tablas, discursos, gráficas de distinto tipo). La democracia participativa exige que las informaciones pertinentes estén a disposición de los interesados, lo que en principio implica la apropiación, por parte de quienes puedan ser afectados por las decisiones, de las herramientas asociadas a la escritura. La construcción de consensos es esencial para asegurar la legitimidad de las opciones sociales. Es importante que estos consensos se construyan sobre la base de discusiones racionales donde lo fundamental sea el peso de los argumentos y no el dominio de la fuerza. Por último, es deseable que los ciudadanos actúen responsablemente. La responsabilidad, como se sabe, depende de la capacidad de prever los efectos de las acciones. Prefigurar esos resultados posibles permite corregir a tiempo caminos equivocados que pueden tener implicaciones graves sobre la vida de las comunidades. El conocimiento que permite la previsión es esencial para quienes participan en las decisiones que afectan la vida de la sociedad y el medioambiente. Dado que los académicos deben asumir con frecuencia esas decisiones, el respeto de la ética asociada a la cultura académica se convierte en un elemento de importancia estratégica.

Los estudiantes de la universidad deben acceder a la cultura académica y, por ello, tal como señalaba la Comisión Boyer (Boyer, 2000), deben pensar lógicamente, escribir claramente y hablar coherentemente. Lectura y escritura y argumentación racional configuran, junto con la previsión y la reorientación sistemática de la acción, las bases de la cultura académica moderna. Se trata de formar a los alumnos desde los primeros semestres en una relación con el conocimiento caracterizada por la indagación permanente, el diálogo intenso, la apropiación de la historia de los problemas y la sistematización del camino seguido a través de la escritura, la conciencia de los procesos involucrados en el aprendizaje que permite diseñar estrategias para continuar aprendiendo y la disposición a trabajar con entusiasmo para saber más y no sólo para obtener beneficios externos de la aplicación de los conocimientos.

Aunque pueda hablarse de universidad en muy distintos sentidos, algo que caracteriza la diferencia específica de la universidad en los comienzos del siglo XX. Les precisamente su dedicación a la investigación. La universidad actual no es sólo el lugar donde se forman los profesionales; ella reúne los modelos de la universidad humboltiana y la napoleónica, sirve a la sociedad y al conocimiento. No es universidad si no forma los profesionales que requiere el país, pero tampoco lo es si no dedica parte de sus esfuerzos más calificados a la investigación.

**UNIVERSIDAD, CULTURA ACADÉMICA E INVESTIGACIÓN**

La característica fundamental de la universidad moderna es precisamente la existencia de un espacio ideal para el ejercicio de la cultura académica: la investigación. La universidad moderna puede ser definida como un espacio de producción y de reproducción de conocimientos elaborados ce nivel superior. El hecho de que la universidad sea el espacio por excelencia de producción de conocimientos la convierte en el territorio donde más consistentemente se expresa (y es más legítimo exigir) el compromiso con la cultura académica.

La universidad moderna reúne las características de la cultura académica como estrategia general para formar nuevos profesionales y líderes sociales (ciudadanos que asumirán las mayores responsabilidades) y para ampliar conocimientos en los distintos campos. Pero los métodos particulares a través de los cuales los conocimientos se amplían y las nuevas generaciones se forman, dependerán de la naturaleza de los campos específicos de saber. La ampliación permanente de la universidad moderna resulta precisamente de la multiplicación de esos espacios de producción y de reproducción de conocimientos. A pesar de la cultura académica compartida, una parte sustancial de la complejidad de la universidad se debe precisamente al hecho de albergar en ella esas distintas formas de relación con el conocimiento. En la universidad se dan cita las humanidades y las artes, las técnicas y las tecnologías, las ciencias naturales y las ciencias sociales, y la filosofía. La universidad, que fue un conjunto de personas, maestros y discípulos, se ha ampliado y se ha convertido en una organización extraordinariamente, compleja. Sigue siendo, en principio, un lugar de encuentro de docentes y discentes, pero no está organizada ahora como un conjunto de “naciones" sino como un conjunto de facultades, de grandes áreas de trabajo, en donde se cultivan y se enriquecen sistemáticamente los distintos campos de conocimiento. Y, sin abandonar los principios básicos generales de la cultura académica, sigue y siendo un lugar de encuentro entre culturas distintas.

**DESEO Y VOLUNTAD DE SABER**

En la universidad de hoy coexisten conocimientos y proyectos de formación de muy distinta índole, caracterizados por encontrar su fundamento en el conocimiento sistemático y por el reconocimiento de que en todos los campos existe una dinámica de ampliación permanente del saber que debe ser asumida; La universidad es el lugar en conde.se adquieren las competencias básicas para el ejercicio profesional, y es, al mismo tiempo, el lugar en donde efectivamente se realiza, como acción específica, la investigación. La vieja noción del conjunto de personas reunidas para ocuparse de la apropiación y el desarrollo del conocimiento sigue siendo válida para caracterizar la universidad. Si se piensa la universidad como una comunidad dedicada al cultivo del conocimiento, será posible precisar su especificidad no sólo como lugar de una determinada estrategia de trabajo, sino como una organización social de individuos que aprenden y que comparten finalidades e intereses relacionados con ese aprendizaje. Las personas que se encuentran en la universidad, tanto los profesores como los estudiantes, comparten los principios fundamentales de la cultura académica y una actitud hacia el conocimiento que convierte el deseo “natural" de saber en voluntad de saber.

Para Aristóteles, el deseo de saber es una característica específica de la especie humana. Su Metafísica se abre precisamente con la sentencia: “Todo hombre, por naturaleza, desea saber” Pero el saber requiere dedicación y disciplina la solución de ciertos problemas implica muchas veces la capacidad de mantener el interés por una solución aunque ella parezca extraordinariamente compleja y en principio inaccesible. Si desde el punto de vista de las competencias intelectuales, la escritura y la lectura, la discusión racional y la prefiguración de las acciones constituyen los elementos básicos de la cultura académica, desde el punto de vista de las actitudes, lo fundamental es la supervivencia del deseo de saber y la transformación de ese deseo en voluntad de saber.

Para completar el cuadro de la cultura académica, a lo dicho hasta ahora habría que añadir entonces un principio que recorre la historia del pensamiento occidental desde los griegos hasta hoy. Este principio de acción, esta actitud general frente al conocimiento y frente al trabajo académico en general, es la voluntad de saber. La pervivencia del deseo de saber y la construcción de la voluntad movida por ese deseo, permiten adelantar sin reticencias el trabajo sistemático, arduo y repetido en los espacios en los cuales es necesario apropiar lenguajes difíciles y recorrer caminos relativamente áridos para gozar, en ocasiones sólo al final, el placer de saber.

Expresiones de ese deseo y esa voluntad han existido tal vez en toda la historia, pero se nos han vuelto familiares desde los comienzos de la época moderna, esto es, desde los comienzos de la universidad. Se ha dicho que la ciencia moderna se caracteriza por el reconocimiento de la infinitud de su tarea. La ciencia es una empresa en la cual quienes aportan procesos y resultados significativos se conciben como parte de una corriente que los antecede y continuará después de ellos recogiendo su trabajo. La ciencia moderna tiene en este sentido una vocación de infinito. El conocimiento se percibe como potencialmente ilimitado. Quien se ocupa de la investigación descubre que en el ejercicio de su tarea aparecen siempre nuevos problemas y nuevas perspectivas de conocimiento posible. La satisfacción del deseo de saber con el conocimiento incrementa ese deseo y pone en evidencia el carácter ilimitado y de perpetua construcción de los contenidos posibles de la academia. La actitud de apertura y de compromiso con el conocimiento es, tal vez, pese a los dogmatismos y a la autoridad incuestionable de lo establecido como sagrado, un criterio, a veces oculto, a veces reconocido y ensalzado, que recorre la escuela desde sus oscuros orígenes hasta nuestros días, pero permite pensar lo específico de la universidad como una empresa de indagación, de investigación y de construcción permanente de conocimientos.

En este sentido es posible reconocer un lazo esencial entre la universidad y la ciencia Aunque la ciencia no cubra completamente el territorio de la universidad, en donde las profesiones, las artes y la filosofía deben tener un lugar, puede decirse que no es concebible una universidad que sea verdaderamente tal sin el cultivo y el desarrollo sistemático y continuo de la ciencia.

Lo universal de la universidad no es solamente el encuentro de lenguajes y culturas diversas. Lo universal es también la pretensión de un tipo de conocimiento que de alguna manera puede ser aprehendido en principio por cualquiera que posea las herramientas básicas comunes de la razón y las habilidades propias de cualquier individuo de la especie. Un conocimiento que se considera un bien común de la humanidad; un conocimiento que es relativamente independiente del lugar en donde se produce y que es utilizable en todo el mundo. Las pretensiones de neutralidad de la ciencia provienen precisamente de la suposición de que este tipo de saber puede ser útil para cualquiera en todo tiempo y lugar.

Otra pretensión de universalidad del conocimiento que maneja la universidad la de ser transversal ajas culturases las lenguas y a las diferencias entre los grupos humanos en general. No debe, de todas maneras, olvidarse que se trata aquí de la cultura occidental y de la tradición occidental, porque incluso cuando en la universidad el tema es, precisamente, el estudio de culturas distintas de la llamada cultura occidental, el tipo de enfoque, la forma de aproximación y las herramientas de trabajo que se utilizan son las que se han acumulado, sistematizado y perfeccionado a lo largo de la historia de la cultura occidental.

**CULTURA ACADÉMICA Y CULTURAS EN LA UNIVERSIDAD**

La cultura académica no agota, claro está, la discusión sobre la cultura de la universidad. En la universidad se establecen relaciones de poder y de cooperación que deben ser tematizadas. Ellas corresponden a las formas que toma la relación pedagógica, a las formas de reconocimiento y de evaluación, a las formas de autoridad y de organización y a los medios a través de los cuales los diversos protagonistas de la vida académica se expresan y logran incidir en las decisiones colectivas.

El modo como las acciones de cada uno afectan a los demás y son promovidas o restringidas para hacer posible la convivencia en determinadas condiciones hace parte esencial de la cultura académica real y de sus tensiones, y no necesariamente está descrito por la cultura académica ideal a la cual hemos hecho referencia. Por extraño que parezca, existen instituciones en donde se estimula más la competencia que la cooperación. Se pierde así un elemento esencial de la cultura académica: la solidaridad de quienes reconocen que los productos más elaborados de la academia son resultado del trabajo en equipo. Pero tal vez lo que es más problemático es el efecto de esta dinámica en el compromiso que el egresado pueda tener con la sociedad concebida como una organización perfectible a la cual no es posible sustraerse. La universalidad propia de la cultura académica pierde también cuando se restringe el campo de la cooperación voluntaria al círculo restringido de quienes comparten un interés particular o local.

Por otra parte, la imagen que cada uno tiene de lo que es el todo de la institución determina sus decisiones y sus proyectos. Se ha insistido recientemente, cada vez más, en la necesidad institucional de definir un proyecto académico suficientemente claro que permita a cada uno reconocerse como miembro de la comunidad universitaria y valorar la importancia de su papel en el desarrollo global de la institución. Esto es particularmente importante para los profesores que son los portadores y representantes del proyecto institucional y cuyo trabajo es, en ocasiones, aislado e invisible para el resto de la comunidad. La falta de comunicación es un problema muy grave para el fortalecimiento de la cultura académica. En el aislamiento relativo se pierde el estímulo esencial que se deriva de la conciencia de compartir una pasión por el conocimiento. Por fuera de la cultura académica y del compromiso institucional está con frecuencia el desierto de las prácticas repetitivas del docente que se resigna a vender un trabajo que no tiene verdadero sentido para él.

El modo como se establecen las relaciones con el trabajo y con los miembros de la comunidad académica en una universidad real está relativamente permeado por la cultura académica pero no queda descrito por ella. Las tensiones relacionadas con la búsqueda de poder y reconocimiento pueden ser y7 determinantes en la cultura de la universidad. Estas tensiones no son necesariamente fallas de una visión deformada de quienes trabajan en la institución.

Ya se señaló cómo, en la segunda mitad del siglo XX, en las universidades más reconocidas de Europa y Estados Unidos, la figura hegemónica del maestro cuya actividad se centra en la tarea de la docencia es reemplazada por la del investigador. Aunque la idea de la escuela y los estudios de maestría y doctorado impliquen vínculos fuertes entre la investigación y la docencia, esto no elimina las contradicciones asociadas a los cambios de jerarquía.

Durante los años setenta, en campos como la psicología, la biología o la geología, se vivieron confrontaciones entre paradigmas que correspondían a rivalidades entre grupos o comunidades cuyas contradicciones básicas tenían que ver con representaciones o teorías, pero también con métodos, usos y objetivos del trabajo académico. La situación actual es, para algunos, más problemática porque está asociada a una fragmentación radical en donde las disputas de carácter epistemológico, históricamente valiosas en la definición de territorios, métodos y formas de validación, han cedido su lugar a la competencia entre grupos de docentes e investigadores por acceder a los recursos provenientes de los fondos de financiación de las labores de investigación y de extensión (Alonso, 1997).

Seguramente estas contradicciones no son de fácil solución; lo que puede lograrse es un aumento de la conciencia de cada uno sobre la existencia de estos factores, sobre su legitimidad o su exterioridad en relación con las dinámicas propias de la academia y sobre las posibilidades de transformación de las condiciones dadas mediante un proceso intenso de autorreflexión individual y colectivo que acuda en lo posible a las herramientas de la cultura académica.

Los símbolos que desde la perspectiva de la vida académica propiamente dicha se manejan en la universidad no son sólo los lenguajes académicos, los títulos o los modelos de comportamiento académico: ideas como conocimiento, ciencia, autonomía, investigación, profesión y disciplina tienen un valor simbólico muy importante. Pero también tienen un significado importante en la academia real ideas como poder, reconocimiento, competencia y exclusión. Distintas ideas, por otra parte, pueden existir bajo una misma palabra. Resulta clave, por ejemplo, reconocer el papel y el contenido de la noción de futuro en la universidad. Las ideas de futuro de la institución revelan intereses e ideologías distintas, ponen en evidencia diferenciase pero también expresan necesidades insatisfechas y perspectivas de desarrollo que no necesariamente son antagónicas.

Todos estos elementos, y no sólo las condiciones materiales de trabajo, la organización administrativa, los estímulos que promueven acciones de diverso tipo o en determinado campo y las estrategias visibles de representación o comunicación, constituyen elementos que deben ser tenidos en cuenta cuando se piensa en la calidad de vida de quienes conviven y trabajan en la universidad.

También es importante reconocer las limitaciones descriptivas de la noción ideal de cultura académica, una vez que se atiende principalmente a los modos reales como se establecen las relaciones entre la academia y su entorno. En la medida en la cual, por ejemplo, ciertos descubrimientos se asocian a aplicaciones de carácter estratégico y requieren del secreto por su relación con los intereses nacionales o con intereses de mercado, la idea de una discusión transparente y argumentada se relativiza notablemente.

El hecho de que la economía o los intereses políticos predominen, en ocasiones legítimamente, en enjuicio que lleva a los investigadores a difundir sus conocimientos o a ocultarlos no puede explicarse desde una descripción de la naturaleza ideal de la cultura académica. Esto muestra las limitaciones de una perspectiva que pretenda identificar el entramado de las acciones de la universidad con la cultura académica, desconociendo que su carácter de forma específica del trabajo universitario no la convierte en perspectiva omnicomprensiva de una organización tan compleja como la universidad. Lo dicho reitera la naturaleza ideal de la cultura académica, pero no llega a invalidar sus principios. Es cierto que la academia vive y se desarrolla en contextos sociales y que sus decisiones, en la medida en que tienen efectos sociales importantes, aparentemente responden a otros intereses además de los de la cultura académica; pero esto, que corresponde a la naturaleza contradictoria del contexto social global, es diferente de lo que puede tomarse como pauta para el trabajo de construcción de conocimientos. El conocimiento académico, que se construye en el espacio de la relación pedagógica y que resulta valioso también como principio básico de la formación ciudadana, tiene una voluntad indeclinable de universalidad que resulta bien descrita por la cultura académica.

Acciones contrarias al espíritu discursivo de la cultura académica, como la ausencia de solidaridad en el trabajo académico cotidiano y una actitud egoísta con el saber, no pueden sino deteriorar gravemente la calidad del trabajo y de la vida en la universidad. Los conflictos entre grupos rivales o las limitaciones resultantes de la imposición de un poder burocrático, que en algunas ocasiones define el universo de relaciones posibles o determina los recursos accesibles, introducen en el trabajo de los docentes determinaciones completamente ajenas a la cultura académica que inciden negativamente en la producción científica y en la imagen social de la universidad. La ausencia de relaciones productivas, continuas y transparentes con colegas ocupados de la investigación que compartan el deseo y la voluntad de saber puede llevar a los profesores universitarios a una actitud relativamente cómoda de repetición de las tareas docentes y de desconocimiento de la dinámica de su saber que no corresponde al ideal de la cultura académica y que termina convirtiendo al profesor en un profesional frustrado y al trabajo docente en una carga.

Debemos pensar la idea de la cultura académica como un ideal cuya realización será tanto mayor cuanto más claramente la institución de educación superior se acerque al ideal de universidad. Se ha señalado que un elemento importante de la cultura académica es la reflexión sistemática sobre las consecuencias de las acciones. Es natural que esa reflexión, que enriquece el acervo de los conocimientos en las distintas áreas, lleve a la universidad a adquirir una conciencia clara de los efectos de su intervención en la sociedad y le permita, de este modo, cumpliendo con las condiciones de universalidad y complejidad propias de la cultura académica, moverse en todos los casos en la dirección de la defensa del interés general. Pero puede existir una institución real, muy distinta de esta universidad ideal, que responda fundamentalmente a las solicitudes del mercado, que no posea, por tanto, un derrotero claro y compartido por profesores, estudiantes y personal de la administración y se convierta en una entidad prestadora de servicios. En una institución así concebida predominaría la competencia sobre la cooperación, lo inmediato sobre lo estratégico y los intereses privados sobre el interés general. Tampoco una escuela profesional que asuma la educación como un espacio de producción de riqueza material mediante la atención masiva de estudiantes a quienes no se escucha, a quienes no se brindan oportunidades suficientes de formación integral y de quienes no se espera que cumplan los principios de la cultura académica, corresponde a la idea de universidad que se ha ido decantando en el proceso de desarrollo de la academia en el mundo. Cabría preguntarse si instituciones como éstas pueden ser legítimamente llamadas universidades.

Para establecer la distancia entre lo que podríamos llamar la cultura académica ideal y la cultura académica real de las instituciones, sería interesante examinar el tipo de relaciones que se dan efectivamente entre los investigadores y los docentes y entre ellos y los estudiantes. Aunque existan formas distintas de ideal académico, seguramente es posible explicitar esas ideas mediante un análisis de los discursos y las normas que orientan a las instituciones y aja educación superior en general. La clarificación de esa distancia entre ideales y condiciones reales, que mide un camino por recorrer, es una tarea que las instituciones deben adelantar en sus procesos internos de evaluación.

Pero, todavía en el espacio de los ideales, pueden señalarse brevemente algunos puntos sobre las relaciones posibles entre las personas de la academia. En principio es claro que la cooperación en el trabajo académico entre los profesores, entre los profesores y los estudiantes y entre los estudiantes en la construcción del conocimiento es la clave de la cultura académica. Esta cooperación se da en distintas formas:

* Lo que actualmente se ha llamado en forma muy genérica el constructivismo corresponde, en el terreno de la pedagogía, a un trabajo de acompañamiento por parte del docente que, más que imponer su punto de vista, orienta al estudiante en su actividad de construcción de conocimientos.
* La creación de espacios para la discusión sobre las tareas que se realizan en un departamento y la existencia de estímulos al trabajo en equipo y en red de los investigadores resulta importante para mejorar la calidad.
* La contrastación de puntos de vista y la puesta en común de los resultados del trabajo, así como la existencia de estímulos y de distinciones de carácter simbólico en los distintos terrenos de la actividad docente, cumplen la tarea fundamental de hacer visible el trabajo de los académicos. Esta visibilidad no sólo permite la construcción de vínculos que pueden ser enriquecedores para quienes están empeñados en tareas similares o complementarias, sino que abre el espacio para una discusión que amplía la perspectiva de los investigadores y que eventualmente puede conducir a la formulación de nuevas propuestas de formación y a la creación de nuevos grupos de trabajo.

**TRADICIÓN Y CAMBIO**

Lo que se ha dicho muestra cómo la universidad es un espacio de encuentro de intereses y de culturas donde conviven la tradición y el cambio. En la universidad se conserva el ejercicio de la lectura y la escritura que fue característico de las escuelas del medioevo; el diálogo racional, que tiene antecedentes reconocidos y fundamentales en los griegos. La universidad conserva la lectura, y en particular la lectura en ciertas áreas de los textos clásicos, como una estrategia básica de apropiación de los conocimientos significativos. Conserva la discusión argumentada como uno de sus elementos esenciales. La universidad se revoluciona en el siglo XX apropiando y extendiendo a otros terrenos las estrategias metodológicas de la ciencia moderna, sin abandonar las formas tradicionales de relación con el conocimiento.

Cuando se caracteriza la cultura académica, se piensa en primer lugar en la vinculación de profesores y estudiantes con la tradición escrita, y esa vinculación expresa tanto la conservación a través del texto de los hallazgos y de las experiencias realizadas en otros tiempos como la perpetua renovación, que gracias a la escritura se pone en evidencia en todas las áreas. Las publicaciones académicas se multiplican gracias a esta lógica de la cultura académica, que establece un diálogo permanente entre lo nuevo y lo antiguo a través del texto. Las publicaciones académicas constituyen el espacio de diálogo entre los miembros de las comunidades académicas internacionales y dan constancia de los avances en la ciencia.

La discusión racional entre los miembros de las comunidades académicas no se da sólo, ni principalmente, en los congresos internacionales; su lugar actual son las revistas especializadas que circulan en todo el mundo. La exigencia de publicaciones internacionales a los docentes de la universidad radica precisamente en que esas publicaciones los convierten en interlocutores (y no simples receptores pasivos) del diálogo escrito a través del cual avanzan las comunidades científicas.

Hoy la universidad se instala en un mundo determinado notablemente por la productividad resultante de la aplicación de los conocimientos científicos al desarrollo tecnológico. La ciencia ha entrado a hacer parte, cada vez más directamente, de la producción de riqueza. EI poder económico, está vinculado esencialmente a la apropiación de conocimiento. Esta dinámica convierte los productos del mercado en verdaderas condensaciones de saber. Como ha dicho J. Martín Barbero: un chip es arena del desierto repleta de conocimiento. Como se sabe, los países se ven actualmente avocados a apropiar conocimiento y a aplicarlo en la producción, o a ser excluidos del mercado y pagar cada vez menos por el trabajo, para poder competir en algunos sectores en donde haya ciertas ventajas relativas derivadas de la situación geográfica o la riqueza natural. Se habla con plena justicia de una sociedad del conocimiento

La universidad contemporánea está obligada a pensar su entorno, en un) contexto que ya es inevitablemente mundial. Cuando se habla de globalización; no sólo se hace referencia a una economía que se ha vuelto internacional, sino que también se alude a la existencia de un derecho internacional, a la realidad cada vez más evidente de una cultura internacional que se difunde y se consolida a través de los medios de comunicación. La globalización de la economía ha generado problemas que hoy son motivo de polémica en todo el mundo (precisamente por la globalización de la información) y que deben ser objeto de reflexión por parte de la universidad. Pero aquí nos referiremos a la globalización del conocimiento. Cuando se hace referencia a la globalización del conocimiento se alude a unas nuevas formas de trabajo académico y de relación en general que los nuevos hallazgos de la informática y de la telemática han hecho posibles, a un sistema de referencias conceptuales y de imágenes compartidas que se convierten en presupuestos universales gracias a los medios masivos y a la universalidad de la escuela.

La universidad no es ajena a estas dinámicas; no poco de lo que luego se convierte en patrimonio universal, se gesta en ella. Pero ella es a su vez transformada por esas dinámicas. La academia no es la misma desde la aparición del internet. En este contexto, es importante pensar la idea de la universidad y las funciones propias de la universidad.

La universidad sobrevive conservando la cultura académica y transformándose para hacer su trabajo más eficaz y más significativo socialmente. Ahora más que nunca está obligada a reflexionar permanentemente sobre las nuevas tareas que debe asumir para ser pertinente porque el mundo de la tecnología pone nuevas y poderosas herramientas en sus manos, porque el conocimiento y el mundo de trabajo están en un proceso continuo de transformación, porque las necesidades sociales cambian y porque también se transforma los modos de producir conocimiento de forma que se multiplican los espacios de trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

Se ha hablado de tres funciones básicas de la universidad: la formación, la investigación y la extensión. Nosotros asumiremos esa tríada, pero nos vemos obligados a preguntar por el significado de cada uno de esos términos.

**TRES**

**LA NOCIÓN DE FORMACIÓN**

La noción de formación es extraordinariamente rica y compleja. Incluye múltiples aspectos de la vida del individuo y, en cierto sentido la cultura construida a lo largo de la historia. Gadamer se ocupa al comienzo de su "Verdad y Método” (1993) de los conceptos básicos del humanismo, el primero de los cuales es, precisamente, el de formación. En este texto y en Orozco (1999) puede verse una aproximación filosófica que revela la profundidad del concepto. Aquí se examinarán algunos de sus aspectos.

**AUTONOMÍA**

En su respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?, Kant comienza diciendo que “la ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable” (Kant, 1986, p.29). La minoría de edad, dice Kant, es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Y más adelante afirma: “¡*sapere aude* Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Esta es la divisa de la ilustración" (ibíd.). La época moderna queda así caracterizada como el reconocimiento y el ejercicio de la autonomía del ciudadano. Esta autonomía no es innata, ni gratuita, se construye en el proceso complejo de la educación.

Una característica central del proceso de formación en el que la universidad se empeña es la de asegurar el ejercicio de lo que Kant llama la mayoría de edad en todos sus egresados. Libertad y responsabilidad se dan necesariamente junto en aquel que accede a la mayoría de edad en el sentido kantiano. El hombre libre en esta concepción de la modernidad es aquel que conoce las causas de las acciones y puede predecir sus implicaciones para poder decidir sobre la base de una comprensión racional de las situaciones y de las consecuencias.

La filosofía contemporánea relativiza esta pretensión de universalidad de la razón y admite la legitimidad de distintas perspectivas culturalmente determinadas, pero los procesos de acuerdo social a través de los cuales se da el reconocimiento de las diferencias y se hacen compatibles las perspectivas están determinados por el ejercicio de la capacidad de argumentan) por la capacidad de realizar una lectura crítica de las propias orientaciones y las propias tradiciones y por la disposición a confrontar la mirada propia con el punto de vista del otro. Estas son, nuevamente, las características de la cultura académica. Sólo una comprensión limitada del carácter de la cultura académica llevaría a una presunción abstracta de universalidad y dejaría de lado la contrastación siempre enriquecedora que, en la práctica, es condición de desarrollo del conocimiento que circula en la universidad.

Tal vez no tendríamos hoy el mismo optimismo de Kant en la fuerza de la sola razón para garantizar unas condiciones de vida más humanas en una sociedad ilustrada, pero es claro que el dogmatismo y la superstición siguen siendo barreras que es necesario superar para garantizar el acuerdo social. Podemos criticar algunas pretensiones de universalizar aspectos de la cultura occidental; pero sigue siendo válida la postura de relativizar los propios puntos de vista y estar dispuesto a la contrastación de las opiniones y a la búsqueda de referentes más universales para la toma de las decisiones. Partir de pretensiones universales que no se han puesto nunca a discusión es diferente a reconocer la validez de las conclusiones del debate racional y la fortaleza de los puntos de vista sometidos permanentemente a la autocrítica. Servirse de la propia razón significa también reflexionar sobre las decisiones que se asumen en las distintas esferas de la existencia con las herramientas propias del conocimiento. Un primer propósito de la formación académica debe ser precisamente asegurar la conquista de la autonomía que caracteriza la mayoría de edad.

En el proceso complejo de formación del ciudadano autónomo, la universidad es sólo uno de los agentes, pero debe ser el más consciente de los agentes de ese proceso y evaluar el significado real de sus aportes.

Para comenzar, vale preguntarse si el espacio, tradicional de la relación entre el estudiante y el maestro es el único espacio de formación que se da en la universidad, o si es al menos el espacio más determinante de la misma.

Si, a propósito de la acción de la universidad, pensamos la formación universitaria como el conjunto de los cambios globales, no sólo de conocimientos sino de actitud, que tienen los estudiantes a lo largo de su vida en la academia, tendríamos que reconocer que la universidad debe ser pensada como un espacio complejo de formación que incide en la construcción de la subjetividad dentro del aula y fuera de ella.

La universidad no existe en el vacío social. Inevitablemente entra en relación con los espacios externos en los cuales indudablemente se dan experiencias que producen cambios sustanciales en las personas. Las experiencias vividas en esos espacios determinan el modo como se viven las experiencias dentro del recinto universitario. A su vez, los modos de relación con el conocimiento y con el mundo, que se dan en la universidad, inciden en los modos de relación con el conocimiento, con el mundo y con los otros que se dan fuera de ella.

La importancia capital de la noción de formación consiste precisamente en el reconocimiento de que no es posible pensar el efecto de la acción dé la institución académica en la transformación de la persona como un efecto separado cuyos significados estarían determinados en forma exclusiva por la academia. De hecho, la persona se forma sintetizando experiencias múltiples dentro de las cuales la escuela es determinante, pero lo que se apropia es precisamente esa síntesis, en la cual todos los elementos son transformados. La incidencia de la academia es entonces parcial; pero es, en otro sentido, una incidencia global: no se trata sólo de cambiar un conocimiento, sino también de transformar las relaciones del individuo con su entorno social y con el mundo de los fenómenos materiales.

La discusión sobre la noción de docencia y la noción de formación nos permite reconocer que la docencia como tal debe ser pensada como un espacio en el cual se dan transformaciones en el terreno del conocimiento, pero también se forman principios de comportamiento, principios orientadores de la acción, y se desarrolla la sensibilidad.

Un elemento importante del proceso es la formación ciudadana. El examen de las leyes que rigen la educación pone en evidencia que la tarea central de la educación no es sólo la producción y reproducción de los conocimientos si no la formación de ciudadanos y que la apropiación de unos saberes, de unas técnicas y de unas estrategias de trabajo es solo una parte de lo que la sociedad requiere como competencias de sus asociados para la vida-colectiva.

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD**

Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) ponen el énfasis de la calidad en que la universidad sea capaz de enseñar a aprender y a pensar críticamente. Siguiendo a Brookfield (1989), plantean que los pensadores críticos están proyectados a la innovación y al aprovechamiento de las posibilidades que brindan las situaciones. Son personas orientadas hacia el futuro y dispuestos a la transformación, que juzgan sobre la base de reconocer distintas posibilidades de desarrollo de las problemáticas que encuentran y disponen de criterios suficientes para la elección porque han sido formados autónomamente.

Por otra parte, se supone que estos pensadores críticos son capaces de cuestionar permanentemente sus propios puntos de partida y las hipótesis que examinan para la interpretación de los problemas y que reconocen la existencia de limitaciones en las definiciones y en las imágenes que se construyen de la realidad de los distintos campos.

El pensamiento crítico de ninguna manera desconoce la emoción asociada al placer de saber y es consciente de la dificultad de poner en tela de juicio los principios de los cuales se parte para conocer. Sin duda el trabajo crítico significa un riesgo en la medida en la cual es necesario enfrentar aspectos que no habían sido inicialmente tenidos en cuenta y cuya comprensión puede incluso derrumbar los presupuestos que determinan la posición previamente asumida.

El pensamiento crítico, según Brookfield, implica al menos tres elementos que son;

* la identificación de los supuestos de los cuales se parte, la crítica de las ideas previas, de las creencias y de los valores que sustentan las interpretaciones iniciales,
* el reconocimiento de la importancia del contexto en el cual se producen las acciones y reflexiones y
* la capacidad de construir y de estudiar nuevas opciones, nuevas alternativas, nuevas interpretaciones y nuevas propuestas vitales.

Esta actitud del pensamiento crítico, como se ve, no es exclusiva de la formación científica y podría decirse que es esencial a la formación profesional. Existen razones suficientes para apoyar la tesis de que el antagonismo entre disciplinas y profesiones tendería a resolverse, como se sugirió en el primer capítulo, en la dirección de la apropiación por parte de las profesiones de ciertos principios disciplinarios comprendidos en la noción de crítica y de investigación. Por parte de las disciplinas, se requiere también una toma de conciencia sobre la importancia de determinar y explorar críticamente el significado social de las acciones y de reconocer y asumir las implicaciones posibles de la aplicación social del conocimiento.

Las reflexiones a propósito de las diferencias entre disciplinas y profesiones y de los procesos de transformación de unas en otras que las acercan cada vez más sugieren un preocupación adicional: es sobre la base del desconocimiento de la dinámica efectiva del trabajo que algunos suponen que es posible ofrecer una formación profesional poco investigativa que supuestamente corresponde a las competencias establecidas como necesidades por el trabajo de una vez y para siempre. El desconocimiento de la dinámica del mundo de la producción puede llevar al aislamiento de las instituciones; si éstas se especializan en determinados territorios y se instalan en la repetición de unas estrategias de presentación de los problemas aparentemente eficaces para los estudiantes, pueden ignorar las nuevas exigencias del mundo del ejercicio profesional y formar profesionales incapaces de adaptarse a los cambios que ya se están dando.

La docencia repetitiva, que se basa en apuntes leídos semestre a semestre y en la proposición de los mismos ejercicios, es uno de los graves problemas que enfrenta la educación superior en nuestros días. Se habla de una burocratización de las tareas académicas. En algunos casos, la calificación de “burocratización” corresponde muy cercanamente a la realidad de una práctica que no sólo debilita las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico, tanto en los estudiantes como en los docentes, sino que lleva a los docentes a una actitud pasiva y poco comprometida con su trabajo. En la medida en la cual no esté asociado a la experiencia del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, y pueda ser asumido como una tarea que no compromete radicalmente el pensamiento, el quehacer del docente significa, simplemente, la entrega cotidiana de unas horas de trabajo a una institución que funciona más o menos como un patrón que utiliza esa fuerza de trabajo En cambio la universidad es un espacio en el cual, independientemente de la edad que se tenga, es posible y necesario comprometerse con un proceso permanente de crecimiento, de profundización en el campo de trabajo y de ampliación de las perspectivas de análisis de los problemas.

Una aproximación a la formación deseable desde las capacidades deseables de los egresados desarrollada por G. Misas en la Universidad Nacional señala que éstos deben ser formados como, “analistas simbólicos” Los analistas simbólicos se distinguen por haber desarrollado:

* Gran capacidad de abstracción. Manejo de sistemas simbólicos, muchos de ellos altamente formalizados.
* Un pensamiento sistémico no reduccionista ni simplificador, capaz de relacionar el todo con las partes y aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y a la indeterminación.
* Experimentación. El aprendizaje centrado en la construcción y deconstrucción de los saberes adquiridos, en el conocimiento de sus principios, de sus axiomas, de sus inferencias y de sus consecuencias.
* Trabajo en equipo. Desarrollo de las capacidades de interactuar con otros actores. La ciencia moderna y las tecnologías de ella derivadas son el fruto de complejos procesos de trabajo de equipos transdicisplinarios. Apropiarse de estos saberes y utilizarlos creativamente exige cada vez más la cooperación de múltiples actores". (Misas, 2001, p. 22)

**LO TÉCNICO Y LO PRÁCTICO**

I J. Habermas (1994) hace una crítica a la universidad alemana recogiendo, en cierto sentido, la propuesta de Kant sobre la mayoría de edad. Habermas señala cómo la universidad pone el énfasis en la formación técnica, la formación para el trabajo descuidando la formación práctica, esto es, la formación para la vida Habermas protesta por la reducción de la atención a la formación de criterios orientadores de la acción social. Los egresados de la universidad centrada en la formación de competencias específicas son capaces de ejercitar rigurosamente su razón en las decisiones que competen a su profesión, pero es posible que se dejen llevar por los prejuicios o arrastrar por la incertidumbre, sin acudir a la reflexión sistemática en las decisiones que afectan su vida práctica como personas que interactúan en el espacio de la familia o de la sociedad.

 La universidad desarrolla sin duda competencias para el ejercicio profesional, pero cabe preguntarse si esa racionalidad que se aplica en el trabajo resulta útil también en la comprensión de las relaciones con los otros, en las experiencias afectivas, en la claridad con que se toman decisiones importantes para la vida, y vale preguntarse con Habermas si los conocimientos de la academia son realmente útiles para las relaciones en la vida cotidiana. Se podría argüir (desconociendo los fines que la sociedad le asigna a la educación en todos los niveles y a la educación superior en particular) que la tarea de la universidad no es enseñar a tomar decisiones morales; pero sigue siendo válido preguntar si no es posible que la racionalidad que nos permite movernos con seguridad en el territorio de los problemas que hemos aprendido a resolver nos ayude también a clarificar los problemas que inevitablemente se nos presentan como miembros de una familia, de un círculo de amigos, de una colectividad, de una sociedad en la cual se confrontan intereses políticos.

Al respecto podría decirse que aunque las acciones morales no sean sólo fruto de la decisión racional puesto que en ellas juegan un papel esencial los sentimientos morales, sí pueden ser acciones en las cuales el ejercicio de la razón y el conocimiento jueguen un papel cada vez más importante. Aunque las decisiones en el terreno de lo moral no sean sólo racionales, esas decisiones pueden tomarse sobre la base de criterios cada vez más universales y referencias cada vez más amplias.

La relación entre lo técnico ligado al trabajo y lo práctico ligado a la vida obliga pensar también en la necesidad de reflexionar sobre las aplicaciones posibles del conocimiento, en una ética del conocimiento.

**LA FORMACIÓN INTEGRAL**

La formación integral tendría una dimensión académica, en la cual los estudiantes aprenderían los “paradigmas”, esto es, las teorías, los conceptos, los métodos, las estrategias de trabajo propias de su disciplina o profesión, el lenguaje que les permite comunicarse con sus colegas, el saber y el saber hacer que les permiten responder en su campo a las necesidades de la sociedad. [Hemos extendido aquí, siguiendo la misma estrategia del Consejo Nacional de Acreditación, la noción de “paradigma” -que tuvo su origen en la epistemología y la historia de las ciencias- a las disciplinas y profesiones y asumimos que el paradigma evoluciona con las prácticas correspondientes]. La formación integral también incluiría lo ético, lo práctico; una dimensión en la cual podría pensarse que la universidad promueve un comportamiento cada vez más racional, un pensamiento en el cual los dilemas morales se resuelven cada vez con una mayor incidencia del conocimiento elaborado. La formación integral incluiría también lo estético, el desarrollo de la sensibilidad.

Este último es un espacio muy complejo, al cual es muy difícil acceder con conceptos definidos. Se sabe, en todo caso, que la sensibilidad tiene una historia, que el oído musical se forma en el contacto y en el trabajo con la música, y que el goce de la obra de arte está asociado a la comprensión de su historia, de su contexto cultural y de las intenciones de un autor o de un movimiento. Por supuesto, aceptamos que el significado de la obra no se agota en el discurso que se construye alrededor de ella, pero es verdad también que el discurso del historiador o del crítico, o el discurso del docente constituyen puertas a través de las cuales es posible asomarse, con más posibilidades de ser afectado, al misterio de la obra de arte.

Se trataría no solamente de desarrollar la dimensión activa de construcción que se asociaron la obra de arte, la capacidad de mirar desde nuevos puntos de vista, la capacidad de proponer nuevas interpretaciones, la capacidad de crear nuevos espacios, nuevas alternativas, nuevas estrategias, objetos nuevos, de construir obra, sino también la capacidad de sentir, la capacidad de reconocer la belleza de la obra de arte, del discurso, de la composición musical, del texto literario.

**NUEVAS COMPETENCIAS**

La noción de Competencia ha ganado un importante reconocimiento en el terreno de la educación. Se habla ahora de desarrollar competencias más que de apropiar conocimiento: Aunque competencia y conocimiento están esencialmente vinculados, de lo que se trata es de apropiar el conocimiento que ase gura la competencia, el conocimiento que puede ser empleado en contextos determinados para resolver problemas y construir nuevos conocimientos.

Las competencias son presupuestos, capacidades o .potencialidades que hacen posible la acción. Sin duda se han formado siempre competencias, pero atender específicamente a ellas permite orientar en forma más eficaz el trabajo pedagógico. Cuando se resuelve un problema de termodinámica, por ejemplo, se está haciendo uso de la competencia, más amplia, necesaria para resolver un problema de física, esto es, se están siguiendo las reglas de procedimiento necesarias y se hace uso de las herramientas lingüísticas y conceptuales adecuadas para actuar en ese tipo específico de situación problemática; pero, además, se está poniendo en juego la competencia para resolver, en general, un problema.

La noción de competencia proviene de la lingüística. Para Chomsky, una persona capaz de producir y comprender el habla posee una cierta “competencia lingüística", esto es, maneja un sistema de reglas que relacionan sonidos y significados. La lingüística descriptiva se encarga de reconstruir ese sistema de reglas, esto es, la gramática de la lengua que domina el hablante (Cf. Chomsky, 1976). La gramática aparece en este contexto como una explicitación teórica de la competencia lingüística. La competencia comunicativa análogamente es "aquello que un hablante necesita para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes... Se refiere a la habilidad para actuar... Los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad... Y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades” (Gumperz, 1972, p. vii). Si se reconoce que la formación en una determinada disciplina consiste precisamente en la adquisición de las herramientas lingüísticas y metodológicas que permiten a alguien ser reconocido como miembro de la correspondiente comunidad académica o profesional y actuar como tal respondiendo válidamente a las expectativas sociales, se advierte que la formación puede ser pensada como un proceso de adquisición y desarrollo de competencias.

La competencia en un determinado campo no se expresa sólo como un saber, sino fundamentalmente como un saber hacer que implica naturalmente un saber. Se podrá hablar de competencias específicas de las distintas áreas del conocimiento y la acción y, en términos generales, será posible hablar de competencia académica para referirse a las condiciones que permiten el ejercicio de las tareas propias de la academia. La apropiación de la competencia académica correspondería a la apropiación de las gramáticas generales y específicas de la cultura académica. Las gramáticas más generales de esa cultura corresponden a las reglas de procedimiento básicas para la lectura y la escritura, para la discusión racional y para el diseño y la prefiguración de las acciones. Las gramáticas específicas corresponderían a las teorías, conceptos y reglas de procedimiento básicas en una disciplina o profesión.

El ejercicio de la docencia en la universidad estaría asociado igualmente a una competencia: “La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa (por tanto determinada por un contexto cultural) especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelanta procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito, de apoyarse en la tradición escrita para reorientar y reorganizar la acción" (Mockus y otros, 1995, p.20)

**ASPECTOS DE LA FORMACIÓN EN DISCIPLINAS Y PROFESIONES**

**La fundamentación[[1]](#footnote-1)**

Para cualquiera de las disciplinas y profesiones es fundamental que exista un momento en los estudios durante el cual sea posible reflexionar sobre el tipo de conocimiento del que se trata, sobre los vínculos entre el campo de la disciplina o profesión y otros campos, sobre la naturaleza de los estudios universitarios y sobre la realización social de quienes acceden a una universidad y adquieren un conocimiento útil. En algunas universidades se ha establecido un periodo de fundamentación inicial, de “estudios generales", dentro del cual los estudiantes acceden a algunas conceptualizaciones generales importantes para su área de formación y entran en contacto con los elementos básicos de la cultura académica. La discusión sobre los contenidos de esta fundamentación está abierta, pero hay un cierto consenso en el sentido de que debe permitir el ingreso de los estudiantes al territorio de un lenguaje y de una metodología de trabajo que comparten algunas carreras profesionales o algunas disciplinas (el territorio de las Ciencias naturales, el de las ciencias sociales, el de las ingenierías, el de las ciencias de la salud, por ejemplo). A partir de este conocimiento de las reglas de juego básicas del trabajo en un territorio, es posible continuar una formación diferenciada en una de las carreras que se separa a partir de ese territorio común. La elección de una carrera se haría después de los estudios básicos, sobre la base de la comprensión mayor de las posibilidades de formación que se haya logrado en la etapa de fundamentación.

Lo que resulta definitivo en esta etapa es la apropiación de los elementos básicos de la cultura académica. En todos los espacios de la universidad, incluido el de las artes, es necesario hacer el ejercicio de la lectura y la escritura. En todas las áreas de la universidad, es necesario hacer el ejercicio del trabajo en equipo que se cualifica por la discusión informada y en donde es necesario contrastar puntos de vista y establecer consensos básicos para el trabajo. En todas las áreas de la universidad es importante aprender a plantear el trabajo, a organizar las actividades para obtener un resultado que se espera acudiendo a las herramientas conceptuales y metodológicas que se requieran. En todas las áreas es importante aprender a prever las consecuencias de las acciones a través de un conocimiento de las implicaciones que ellas tienen.

El aprendizaje de la cultura académica es al mismo tiempo el aprendizaje de una ética académica y la posibilidad de que todos los estudiantes en la etapa de la fundamentación accedan a una comprensión de los problemas ligados a la responsabilidad académica y a una descripción de la institución y de su lugar en la sociedad.

Pero además se ha hablado de las gramáticas básicas de las distintas áreas aludiendo a cierta perspectiva en la solución de los problemas que implica la apropiación de algunos conceptos, de algunas teorías y de algunos métodos que pueden ser comunes a distintas profesiones o disciplinas dentro de un mismo territorio general, como los mencionados de las ingenierías, las ciencias de la salud, las ciencias naturales o las ciencias humanas. La apropiación de estos elementos comunes a las gramáticas básicas de las carreras de un territorio es también un objetivo de la etapa de fundamentación.

La apropiación de los paradigmas de disciplinas y profesiones y la profundización

Acudimos aquí a la noción de “paradigma" antes empleada (las teorías, los conceptos, los métodos, las estrategias de trabajo propias de una disciplina o profesión, su saber y saber hacer). En esta etapa se definen los criterios generales que permiten identificar una comunidad disciplinaria o profesional (el paradigma de esa comunidad) y que incluyen:

* estrategias de formulación y de solución de los problemas dentro de esa comunidad,
* conceptos y teorías que permiten definir un territorio lingüístico en donde es posible establecer los acuerdos y se comparten los significados básicos,
* ciertas pautas para construir conocimientos y para corroborarlos y
* unas formas de establecer la comunicación entre quienes cooperan en el área.

En ocasiones se ha señalado que una formación profesional imprime un cierto carácter. Este “carácter” seguramente puede ser objeto de discusión porque puede estar asociado a relaciones tradicionales de poder y a formas de exclusión; pero, al mismo tiempo, el término puede apuntar a distinguir una ética del campo de trabajo que no necesariamente tiene que contradecirse con la ética universalista propia de la universidad y que puede aludir fundamentalmente a la exigencia de responder con calidad a determinados problemas para los cuales se supone que se han desarrollado unas determinadas competencias.

Pero en la formación profesional o disciplinaria no se trata sólo de conocer estas herramientas básicas que contribuyen a la construcción de la identidad de la comunidad. El trabajo en el territorio de la formación específica en una profesión o en una disciplina incluye ciertas habilidades que se aprenden en la atención minuciosa a un campo problemático más definido en donde es posible plantearse problemas más .concretos o más específicos con una mayor profundidad.

Las secuencias de cursos o de actividades, que permiten el contacto de los estudiantes con profesores que han acumulado una experiencia grande en un territorio más definido de la acción profesional (“línea de profundización” como se le llama en la Universidad Nacional, 1994), son la ocasión para que los investigadores de una determinada problemática tengan la oportunidad de compartir, entre sí y con los estudiantes, algunos de sus resultados, sus dudas y sus descubrimientos alrededor de temas cuyo tratamiento exige eventualmente habilidades adquiridas en la práctica del trabajo continuado con los problemas específicos.

La formación en una disciplina o profesión implica no sólo lo genérico que ella contiene, sino la apropiación de las pericias o de las “astucias” que se desarrollan en el trabajo concreto. Por ello parece esencial la existencia de este contacto más directo con un campo más circunscrito de problemas que no solamente constituye un entrenamiento para desempeñarse cabalmente en ese territorio restringido, sino que aporta una familiaridad con el problema (trabajar con un problema es también un moco de entrenarse en.pl trabajo con problemas). Una dedicación y una mirada más aguda sobre ciertos temas puede enriquecer la relación que en la vida profesional se establece con otra problemática, por más distinta que parezca de aquella en la cual se hizo la profundización.

Así como se requiere unas “competencias generales” asociadas con lo que.se ha llamado la cultura académica, así también existirían unas “competencias específicas" asociadas a las gramáticas básicas de una determinada carrera que permitirían asumir con posibilidades de éxito la tarea de profundizar permanentemente. La formación en la disciplina o la profesión corresponde al aprendizaje de un lenguaje que es requisito para continuar aprendiendo. En la educación superior no se trata sólo de adquirir ciertas competencias que permitan responder a exigencias sociales determinadas, sino de apropiar las herramientas (las teorías, los conceptos y las estrategias de trabajo que configuran el paradigma de la disciplina o profesión) que permitan continuar aprendiendo durante la vida profesional.

**Las prácticas**

Un tercer elemento que parece importante incluir en las propuestas de formación en disciplinas y profesiones es el contacto de los estudiantes con tareas y espacios reales de trabajo similares a las tareas y espacios en los males es probable, que lleguen, a ejercer como profesionales. Se trata de una experiencia de relación con el trabajo y con otros que puede acercar a los estudiantes a lo que experimentan los profesionales de su área cuando entran en relación con la dinámica de la producción. Así los estudiantes tienen la oportunidad de participar en redes de coordinación de esfuerzos y de interacción comunicativa que hacen del trabajo una realidad muy diferente de la del estudio.

Las prácticas en el campo posible de acción profesional no buscan sólo construir opciones para acceder a un territorio al que eventualmente podrá contribuirse después, ya en la vida profesional, con el saber apropiado de la universidad. Más bien, constituyen una experiencia valiosísima de pedagogía intensiva en la cual se complementan los modelos teóricos y técnicos con las acciones y las dificultades concretas. Él profesional no se forma sólo con los miembros de una comunidad que comparte un conocimiento sobre teorías y sobre procedimientos. El profesional debe trabajar y contribuir significativamente con su esfuerzo y su conocimiento en un contexto material y social distinto del que ha conocido en la universidad, atravesado por unas relaciones de poder y por una formas de reconocimiento que son distintas de las propias de la vida universitaria.

En el contacto con una realidad social, la aplicación de los conocimientos adquiridos deja de ser un acto mecánico y se convierte en un problema. El pensamiento crítico que se ha formado alrededor de los temas académicos se enriquece y se cualifica con el manejo de las contradicciones que se hacen visibles en los espacios en los cuales predominan intereses que pueden ser esencialmente diferentes de los de la cultura académica. Si existe una distancia entre los ideales de la cultura académica y la cultura real de la institución, existe una diferencia aún mayor entre la cultura de universidad y las culturas que determinan las relaciones en el trabajo. Ciertas prácticas pueden ser dolorosamente reveladoras de las distancias entre la solidaridad posible y la competencia real. Otras prácticas son ocasiones para palpar mucho más directamente la necesidad y la posibilidad de una intervención basada en el predominio del interés general y en la voluntad de mejorar las condiciones de vida y de trabajo. Una práctica puede exigir tener en cuenta elementos más complejos de los que se han discutido y trabajado en el aula y puede revelar efectos y conexiones cuya comprensión exige trascender lo específicamente disciplinario o profesional. Puede, por tanto, ser una contribución fundamental a la formación integral.

Se trata de ampliar las perspectivas de los estudiantes. Los problemas que se dan en las prácticas son una posibilidad de enriquecer el conocimiento; extienden la mirada a partir las relaciones que se establecen en contextos en los cuales se revelan nuevos aspectos del ejercicio profesional. Esos nuevos problemas son una fuente invaluable de conocimiento académico en la medida en la cual puedan ser abordados sistemáticamente con las conceptualizaciones y con los estilos de discusión y argumentación propios de la academia.

Junto con las preguntas técnicas específicas, los practicantes pueden llevar al aula, o al diálogo con su tutor:

* las contradicciones debidas a relaciones de poder que invitan a considerar las dimensiones sociales de las acciones técnicas,
* las dificultades en la comunicación por la resistencia debida a presupuestos con los cuales inicialmente no se contaba,
* la posibilidad de enriquecer el punto de vista de la academia sobre soluciones posibles a los problemas con otros puntos de vista que surgen de las condiciones concretas y de la experiencia.

La discusión de esos temas no sólo convierte las prácticas en experiencias académicas de los estudiantes, sino que se constituye en fuente de conocimiento para la universidad.

A través de las prácticas es posible, por otra parte, establecer contactos entre los académicos de la universidad y otros académicos comprometidos en el trabajo de la producción (de los cuales los académicos de la universidad es posible que tengan mucho que aprender) y, eventualmente, establecer proyectos académicos comunes en los cuales se sumen las experiencias de la academia y las experiencias del trabajo para enriquecer unas y otras. De hecho es cada vez es más importante la producción desconocimientos alrededor de problemas y en un contexto de aplicación de los conocimientos, en la cual se comprometen equipos que reúnen científicos de distintas disciplinas, expertos y personas que conocen el problema y pueden decidir entre las soluciones posibles o ser directamente afectadas por ellas (Gibbons, 2001).

**CUATRO**

**LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD**

En la práctica, aunque la universidad se ocupe fundamentalmente de la construcción la reconstrucción de los conocimientos, es un espacio de encuentro de saberes, de intereses, de posibilidades, de lenguajes y de culturas, La modalidad específica de ese encuentro de intereses en la academia es la relación pedagógica. De lo que se trata en la academia es de poner en común un conocimiento. La condición fundamental para la construcción de nuevos conocimientos es la creación de un espacio de diálogo y de trabajo en el cual se comparte un lenguaje y se apropia un saber a partir del cual es posible la discusión y se formulan nuevas estrategias de trabajo.

La palabra pedagogía se ha utilizado originaria y principalmente para nombrar la relación que se establece entre el profesor y el estudiante en los primeros niveles de la escuela, pero es importante reconocer que aunque en la universidad ninguno de los interlocutores se presume en principio menor de edad, en ella se da una relación de comunicación entre un profesor, depositario de un conocimiento válido y de una experiencia reconocida, y un estudiante que asume el proceso con autonomía pero que, en principio, tiene mucho que aprender de su maestro. Esta interacción entre el profesor y el estudiante, a través de la cual este último accede al territorio dominado por el primero, puede ser legítimamente llamada pedagógica. En la universidad, se está sin duda en relación con la pedagogía concebida como preparación de interlocutores capaces de discutir los puntos de vista de un determinado campo del saber y de cooperar en el trabajo de construcción de conocimientos, aquí no se trata de educar niños sino de formar pares, pero lo cierto es que en esta interacción el docente aparece como representante legítimo de un saber previamente apropiado y el estudiante lo reconoce como orientador de un proceso de aprendizaje que debe hacer para adquirir las, competencias que, más tarde, como profesional, le permitirán satisfacer determinadas necesidades sociales

Aunque las modalidades de la relación pedagógica en la universidad en los primeros cursos pueden ser muy diferentes de las que se dan dentro del proceso de trabajo del grupo de investigación, en uno y en otro caso se trata de poner en común saberes dominados por uno e ignorados inicialmente por otros, acudiendo a las herramientas de la cultura académica. Es posible que en el grupo de investigación, la relación pedagógica llegue en un momento dado a invertirse; es posible que el aprendiz se convierta ocasionalmente en maestro porque haya tenido una intuición valiosa o haya podido acceder a una fuente de información desconocida por el líder del equipo de investigación, pero el que la relación se invierta, como sería incluso deseable, no significa que la orientación de quien tiene mayor sabiduría y experiencia no siga siendo lo fundamental en el proceso colectivo de construcción de conocimientos que se da en la universidad.

La pedagogía contemporánea parte del principio de que no se da realmente un aprendizaje pasivo sino una apropiación activa que legítimamente puede ser reconocida como un proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante. Este proceso de construcción debiera ser mucho más claro en la universidad. Si ello no ocurre, si el estudiante asume una actitud pasiva, es muy probablemente porque la educación básica y media han hecho un trabajo devastador en su conciencia. Lo más grave sería que la universidad continuara ese trabajo de destrucción de la autonomía.

La pedagogía contemporánea acerca cada vez más la forma de relación con el conocimiento del estudiante desde los primeros niveles de la formación a la forma de relación con el conocimiento del miembro de un equipo de investigación. El trabajo activo de indagación, discusión; observación y construcción de fenómenos resulta la vía segura para garantizar que el proceso de aprendizaje tenga un sentido y satisfaga realmente el deseo de saber. Desde los primeros niveles se recomienda trabajar por problemas y promover la discusión entre los alumnos. Desde los primeros niveles es necesario insistir en que los problemas tienen una historia y en que es posible avanzar más rápidamente en las soluciones si se acude a la tradición escrita. La universidad moderna debe formar investigadores, aun en los casos en los cuales se ocupa de formar profesionales que no aspiren a ser científicos.

Esta caracterización de la relación pedagógica en la universidad permite comprender cómo la docencia y la investigación no son, o no deben ser, extremos de una tensión, tareas excluyentes, trabajos de comunidades distintas. Los elementos fundamentales de la investigación, que son los elementos fundamentales de la cultura académica, hacen parte esencial del proceso de construcción en que consiste la relación pedagógica.

Por lo anterior no es legítimo que se pida a los docentes de la universidad comprometerse con la práctica de la investigación. Quien investiga conoce los dolores y los placeres de una relación intensa con el conocimiento. Quien investiga adquiere la disciplina de trabajo que le permite sortear los peligros del fracaso y de la aridez de algunos temas. Quien investiga sabe que es esencial reconocer una historia anterior del problema que trabaja y ha aprendido a dialogar críticamente con esa historia. Quien investiga aprende a gozar la presencia permanente de la pregunta y la infinitud de su tarea. Quien investiga conoce la importancia del diálogo, de la escritura y de la prefiguración del proceso que constituyen la columna vertebral de la cultura académica. Como apasionado del conocimiento, quien investiga comunica a sus alumnos esa pasión.

Pero no basta ser un buen investigador para ser un buen docente. Extrañamente se ha ido aceptando en algunas instituciones la idea de que para ser un buen docente basta tener un conocimiento suficientemente claro del territorio en el cual los profesores de la universidad se desempeñarían profesionalmente. Esto requiere un análisis más riguroso, en primera instancia, porque habría que reconocer que los docentes de la universidad más que profesionales en las distintas áreas, se han convertido en profesionales de la enseñanza, al menos los docentes de tiempo completo.

Se está así ante una extraña paradoja: muchos de quienes alegan que no es necesario aprender pedagogía cuando se es un profesional ocupado en la tarea de formar profesionales han dejado de participar en las discusiones de su comunidad precisamente por estar dedicados a la docencia. No son ya en sentido estricto miembros de las comunidades académicas a las cuales pertenecieron y no reflexionan sistemáticamente ni sobre los problemas de su campo ni sobre la docencia. Se encuentran separados de la relación de indagación y construcción que el académico mantiene con el conocimiento y repiten sin entusiasmo las mismas lecciones.

La evaluación de los docentes cumpliría en estos casos un papel terapéutico. Tal vez daría un motivo para volver a instaurar una relación satisfactoria e intensa con el conocimiento y salvaría a muchos de la inercia destructora, salvando de paso a la universidad.

La tarea de enseñar no se cumple con calidad solamente como resultado de una decisión de quien la ejerce. Debe estar sometida a una reflexión permanente, individual y colectiva. Debe estar enriquecida continuamente no sólo por la discusión sino por la lectura cuidadosa de reflexiones en torno a la docencia universitaria y a la enseñanza de las disciplinas particulares. En ocasiones se asume que basta el conocimiento particular y se asiste al desencuentro entre profesores recién ingresados a la carrera docente, convencidos de haber apropiado plenamente su saber, y estudiantes recién ingresados a la universidad, que no poseen las herramientas lingüísticas y las herramientas de trabajo que sus maestros presumen que han adquirido. No basta la experiencia para asegurar una buena docencia, pero sin duda la experiencia es un elemento importante en el proceso de la formación del docente. Lo fundamental es promover la autorreflexión del docente, el examen atento y crítico de la tarea que realiza.

En muchas instituciones de educación superior la carrera docente se organiza en categorías que reconocen la existencia de maestros expertos que pueden orientar a los docentes recién ingresados y discutir con ellos los problemas derivados de su ejercicio pedagógico. Con demasiada frecuencia, estas buenas estrategias aparecen solamente en el papel y no se establecen diferencias entre las tareas asignadas a los profesores ubicados en las distintas categorías del escalafón docente. Por otra parte, en parte por la frecuencia de sus contactos con profesores que han perdido el entusiasmo, ocurre también que los jóvenes profesores se dejan llevar por su convicción de ser académicos muy competentes cuando apenas se inician en las tareas de la investigación y la docencia. Se convencen a sí mismos de que un título sustituye con ventaja a la experiencia y se niegan a aprender de sus colegas convencidos de que hacen bien las cosas y de que es falla de los estudiantes si éstos no son capaces de comprender un discurso que a ellos les parece suficientemente claro.

Sin duda siempre es posible que unos docentes aprendan de otros, pero esta relación puede expresarse de modo muy interesante si los docentes con experiencia, que han tenido menores oportunidades de mantenerse explorando los problemas de frontera de su campo, comprenden que pueden aprender del conocimiento renovado de otros, y si los docentes más jóvenes reconocen y aprovechan la oportunidad de aprender de la experiencia más prolongada de algunos de sus colegas.

Una universidad de excelencia organiza el trabajo académico de modo que siempre sea posible que unos docentes aprendan de los otros, creando los espacios (seminarios, talleres, conferencias) para asegurar ese permanente proceso de enseñanza mutua. A la exigencia del trabajo permanente de actualización y reflexión de todos los profesores, la universidad de excelencia debería sumar una organización de las tareas docentes que permitiera aprovechar la experiencia.

El descuido de la reflexión pedagógica y la suposición arbitraria de que basta conocer los contenidos de la enseñanza para hacer una buena docencia son algunas de las causas por las cuales se pueden dar procesos de formación que no comprometen significativamente a los alumnos, los convierten en receptores pasivos, y limitan las posibilidades del ejercicio de la cultura académica. Una universidad de calidad es una institución en donde el ejercicio de la docencia es reflexionado sistemática y colectivamente, y en donde existen espacios para la discusión de los problemas de la enseñanza reconocidos como problemas fundamentares de la práctica de los profesores de la universidad. Sin duda, los profesores deben ejercer también como investigadores. Pero la investigación de los docentes universitarios debe darse no solamente en su campo específico de trabajo, sino también alrededor de su práctica como docentes, esto es, alrededor de la relación pedagógica en la cual están involucrados. Esta reflexión debe ser sistemática y continua, lo cual quiere decir que no se agota en un curso breve en donde se presentan en forma genérica herramientas técnicas para la comunicación y la organización del trabajo de los estudiantes. Los cursos y talleres ocasionales sobre los problemas de la docencia son importantes, pero la reflexión permanente es un camino más seguro en. el proceso, de mejoramiento continuo de la relación pedagógica.

El ejercicio de la razón del cual se habla como parte esencial de la cultura académica, la obligación de leer y hacer aportes escritos y la discusión de los proyectos y de los caminos recorridos deben darse también en el territorio de la pedagogía. Ni las pautas abstractas de una didáctica universal independiente de la disciplina, ni el conocimiento puramente disciplinario sustituyen la reflexión colectiva sobre la enseñanza en la universidad.

Una dificultad que debe ser superada es la que resulta de una errónea jerarquización de las obligaciones y de los terrenos en los cuales se desempeñan los profesores de la universidad. Según esta jerarquización, la investigación tiene un prestigio mayor que la docencia, y la docencia en los niveles superiores, un prestigio mayor que la que se lleva a cabo en los cursos básicos. El lugar de la investigación en la comunidad universitaria es, sin duda, de un alto reconocimiento, pero el prestigio de los investigadores no puede ser motivo para establecer diferencias injustas entre quienes invierten la mayor parte del tiempo en la investigación y quienes invierten la mayor parte del tiempo en la docencia.

Desde sus orígenes, la universidad respondía a la necesidad de formar profesionales y de transmitir los conocimientos más elaborados de generación en generación. El proceso de enseñanza y aprendizaje toma formas nuevas en los espacios dedicados preferencialmente a la investigación, pero resulta paradójico que se pretenda, en ocasiones, oponer la investigación a la docencia desconociendo que la investigación, como proceso continuado y colectivo es precisamente un ejercicio que se hace posible, se mantiene y se amplía a través del ejercicio de la docencia.

La integración entre estas distintas tareas y el reconocimiento de su valor en el proceso global de la formación son parte de las condiciones que deben cumplirse para la construcción de una verdadera comunidad académica; una comunidad en la cual se dé valor a los distintos trabajos y se reconozca la importancia de los aportes de todos los miembros al proyecto colectivo. En esta comunidad, los estudiantes son reconocidos como potenciales líderes en sus campos de actividad social y como pares potenciales cuyas contribuciones pueden ser valiosas para la tarea conjunta de la formación y del cumplimiento de los fines de la universidad. En esta comunidad, los monitores o auxiliares de docencia son vistos como profesores en proceso de formación y los docentes son reconocidos como líderes de sus escuelas y valorados como tales por su capacidad de constituir y dirigir equipos de trabajo permanentes y por sus contribuciones individuales a una comunidad científica o profesional. Estas contribuciones son precisamente significativas en la medida en la cual contribuyen a orientar el proceso de la enseñanza y enriquecen los contenidos de la misma.

La Comisión Boyer (2000) señala precisamente la importancia de la enseñanza desde los primeros niveles. Si la estrategia fundamental es la formación en la cultura académica, sin duda un momento crucial de esa formación se da en los primeros años de vida universitaria. En ocasiones, los mejores profesores entran en contacto con los estudiantes cuando ya estos han consolidado sus hábitos de estudio y han constituido su relación con el trabajo académico. La relación de externalidad con ese trabajo, resultante de un aprendizaje pragmático y no significativo, determina negativamente el destino académico y profesional y limita la iniciativa y la capacidad de elaborar los propios problemas y las propias estrategias de trabajo. Podría decirse que los docentes que pueden estimular una formación académica de mayor calidad llegan, en estas condiciones, demasiado tarde. En cambio, cuando las relaciones significativas con el conocimiento y con el maestro entusiasta, apasionado por la comprensión de su objeto se dan desde los primeros años, los estudiantes adquieren una relación discursiva con el campo de trabajo, se reconocen en él por la semejanza que buscan con las prácticas de los maestros reconocidos y se puede hablar de una verdadera apropiación de los conocimientos.

La organización ce la universidad debe permitir que los profesores más competentes y más reconocidos interactúen de alguna manera con los estudiantes recién ingresados y contribuyan al cambio de sus hábitos de estudio, a la formación de sus actitudes frente al trabaja-académico y a la transformación de su deseo de saber en voluntad de saber trabajo académico es un trabajo colectivo cuyas motivaciones se dan en el proceso de intercambio de experiencias y de generalización de la relación pedagógica que permite la puesta en común de los conocimientos y la reflexión sobre los distintos puntos de vista.

Probablemente resulta muy difícil responder a la pregunta de cómo debe ser una pedagogía universitaria contemporánea; pero esto no se debe a la ausencia de reflexión sobre el tema. Se trata de un terreno en el cual se han adelantado previamente importantes discusiones porque la universidad no es sólo un tema de reflexión desde la pedagogía; la pedagogía misma se ha desarrollado y se ha ampliadora través de la investigación en la universidad. El problema radica en que no es conveniente establecer normas generales, desconociendo la pluralidad de los saberes, de los niveles y de los talentos de los profesores y los estudiantes.

Las corrientes más recientes en la pedagogía proponen algunos elementos básicos comunes que requieren una lectura diferenciada según las situaciones de aprendizaje. Un rápido balance de esos elementos nos lleva a una aproximación más detallada a aspectos que se mencionaron antes.

Ya se señaló que una corriente pedagógica hegemónica en la actualidad (el constructivismo) propone aproximar los modos de trabajo y las formas de relación con el conocimiento propias de la investigación a los modos de trabajo y las formas de relación con el conocimiento que se dan en la relación pedagógica. Se parte de que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, y de que ese proceso es responsabilidad fundamentalmente del estudiante, quien recibe para adelantarlo el apoyo y la orientación del profesor. Es el estudiante, en últimas, quien da un sentido a lo que se hace en la academia, en la medida en la cual puede comprender su coherencia y vincularlo con sus experiencias académicas y vitales anteriores (aprendizaje significativo) La clase o la interacción directa con el docente no sería más que un momento decisivo de un aprendizaje que se lleva a cabo la mayor parte del tiempo a través de las discusiones con otros estudiantes y de la lectura y la reflexión. El docente aprovecha al máximo su interacción con el estudiante para proponer trabajo, aportar herramientas para realizarlo y reorientar el trabajo que se viene haciendo. Se trata de una relación pedagógica intensiva que parte del trabajo anterior del estudiante y que le aporta contenidos esenciales para su labor autónoma de construcción de conocimientos. Se propone estimular el trabajo colectivo y el trabajo autónomo de los estudiantes, partir de la formulación de problemas colectivamente reconocidos y formulados y promover la iniciativa del estudiante y el debate sobre cada uno de los pasos de construcción del conocimiento.

Es importante que el que aprende tome conciencia de su propio proceso de conocimiento y reflexione sobre los contenidos de lo que aprende y sobre sus propias estrategias de aprendizaje (metaconocimiento y metaaprendizaje). Se propone no partir del aprendizaje memorístico de unos ciertos procedimientos, sino llegar a esos procedimientos a través de la discusión, Se reconoce que no se aprende sólo del maestro, sino de los otros miembros del equipo de trabajo, de los textos y de las consultas personales realizadas por fuera del aula, y se piensa que puede ser útil vincular estas distintas fuentes de saber de una manera coherente.

La idea de que los estudiantes encuentren el problema, lo formulen y desarrollen las estrategias de la solución a partir de una discusión colectiva de posibilidades y de consecuencias previsibles, lleva a concebir el salón de clase como el espacio de trabajo de un grupo de investigación heterogéneo, en donde está el maestro que funciona como un líder del grupo y los estudiantes como co-investigadores en una tarea que se comprende y se concibe como producción de conocimientos.

Esto implica la modificación de la concepción misma de la evaluación que debe ser entendida como la posibilidad de revisar el camino recorrido para planear la forma más eficaz de continuar trabajando. De esta forma, el resultado de la evaluación, no es prioritariamente una calificación para el estudiante, sino un balance de las debilidades y fortalezas, de los puntos oscuros, de las equivocaciones susceptibles de corrección, que sirve al maestro para organizar su clase y para reorientar su acción.

Para llenar de significado las consideraciones anteriores es necesario pensar colectivamente su aplicación en terrenos concretos. Es claro que la técnica, el arte, la ciencia y la filosofía guardan importantes diferencias entre sí. El docente debe decidir lo que aporta al proceso y escoger los aportes del estudiante, debe jerarquizar, seleccionar y reorganizar los contenidos sobre la base de un conocimiento elaborado de su campo específico de trabajo. Las pautas generales antes mencionadas han resultado útiles en la educación básica y media; con mucha mayor razón pueden ser productivas en la universidad.

Una tarea central de la universidad es promover la autonomía en la relación con el conocimiento y estimular el trabajo colegiado, la asociación entre quienes se comprometen en la tarea de comprender y de cambiar. Habría que añadir a lo antes señalada el ejercicio de la capacidad crítica y autocrítica y el diálogo permanente con otras comunidades que enfrentan problemas similares.

Pero lo anterior no significa la eliminación de otras estrategias pedagógicas, como la cátedra magistral. Si lo dicho se corresponde mejor con una tarea del maestro como acompañante capaz de hacer aportes estratégicos a un proceso autónomo de construcción de conocimientos del estudiante, también es cierto que la conferencia tiene la ventaja de lo que se ha llamado la pedagogía intensiva y esto es, del uso máximo del tiempo para clarificar y responder preguntas y para proponer problemas cuya reflexión y cuya eventual solución exigen un trabajo prolongado más allá del espacio de la interacción entre el conferencista y sus oyentes.

La conferencia tiene una ventaja adicional y es que permite auditorios masivos en los cuales en cierta medida los estudiantes pueden entrar en contacto con docentes de muy altas calidades. El contacto entre un verdadero maestro y los discípulos, como se ha sugerido antes, es fundamental para promover actitudes positivas hacia el conocimiento. Un verdadero maestro, acudiendo a una estrategia tan distante y tan tradicional como la conferencia, es capaz de promover el deseo de saber con tanta eficacia como el grupo de trabajo que persigue objetivos previamente acordados.

Nunca se insistirá lo bastante en que es fundamental el contacto con los apasionados del conocimiento. Al trabajo del laboratorio, del taller y del seminario, en donde hay una participación muy grande de los estudiantes, habría que añadir entonces las cátedras magistrales que permiten a los estudiantes jóvenes escuchar directamente a quienes han podido destacarse en su campo y han aprendido a relacionarse naturalmente con el objeto de su tarea.

**CINCO**

**UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD**

**RETOS Y PROBLEMASA PARA LA UNIVERSIDAD**

Un elemento al cual hemos hecho referencia entre los fines básicos de la universidad, el de la formación ciudadana, nos plantea la pregunta por la relación entre universidad y sociedad. Una primera aproximación a esa pregunta nos muestra la universidad como un espacio de reflexión y de análisis sobre la sociedad y nos lleva a otra pregunta: nos interroga por la responsabilidad social de la universidad. Aquí es importante reconocer el vínculo entre autonomía y responsabilidad. Es porque la universidad es la conciencia de la sociedad, y es porque en la universidad deben pensarse las alternativas posibles de desarrollo social en plena libertad para buscar fundamentalmente el bien común, por lo que la universidad debe ser autónoma.

 La autonomía de la universidad se deriva de la naturaleza del conocimiento como capacidad crítica permanente, como apertura a lo nuevo, como disposición para poner en tela de juicio las verdades más básicas, y se deriva también de la responsabilidad social de la universidad como un espacio en el cual, más allá de intereses locales y de poderes establecidos, es posible pensar el bien común.

Atender al interés general como guía ética y elemento explícito y consciente de orientación de la universidad permitiría encontrar una respuesta a la inquietud de Habermas acerca de las relaciones entre lo técnico y lo práctico. La universidad tendría que reconocer las necesidades sociales y reformularlas en su lenguaje específico. La universidad tendría que traducir esas necesidades al lenguaje académico que permite reconocer las causas subyacentes, las causas estructurales, para apuntar, más allá de las evidencias inmediatas, a las posibilidades reales de cambio que permitan la solución de los problemas en el largo plazo, utilizando las herramientas óptimas disponibles para llevar a cabo las transformaciones que se reconozca necesario hacer en unas condiciones de existencia complejas. No se trata entonces sólo de ser sensible a esas necesidades, y ejercer el derecho de la denuncia y de la crítica, sino de emplear las herramientas de la academia para reformular los problemas y proponed posibles soluciones a los mismos.

El título del texto de V Benedito, V Ferrer y V Ferreres (1995), ‘la formación universitaria a debate”, plantea una situación de la universidad que la obliga, en todo el mundo, a reflexionar sobre sus relaciones con la sociedad. Los autores exploran preocupaciones fundamentales de la universidad europea contemporánea y plantean los retos que ella debe asumir. Para la universidad europea es fundamental la investigación de fenómenos tales como la crisis del. estado de bienestar; la crisis del sistema democrático formal; el auge de los nacionalismos regionales; la migración, el envejecimiento de la sociedad; el perfil socio-cultural de los nuevos parados; el cuarto mundo; la incidencia social de las ONGD, la importancia de la información; la crisis de valores; los problemas éticos de los avances científicos y tecnológicos; las nuevas enfermedades sociales como el SIDA; los contextos de las guerras locales generalizadas y los problemas del medio ambiente. (Ferrer y otros, 1995, p.21).

El texto se refiere a España, pero es claro que la mayoría de los problemas enunciados son también problemas que debe plantearse la universidad latinoamericana de hoy, aunque a estos problemas sea necesario añadir algunos más graves, como el hambre, la enfermedad y la violencia. Frente a la necesidad de una caracterización de la universidad exigida por las tensiones culturales y económicas actuales, sería necesario preguntarse cuáles son los grandes retos de la universidad colombiana.

Entre esos retos aparecen claramente los relacionados con el análisis de grandes campos problemáticos como la alimentación y el agro, la salud, el medio ambiente, la distribución de la riqueza, la búsqueda de la paz, la racionalidad, eficacia y legitimidad de los modelos económicos que se implementan en el país, la calidad de la educación en todos los niveles, los desplazamientos de población, el respeto de las identidades culturales, el encuentro entre las culturas, la integración de las regiones, la construcción de la unidad nacional, la apropiación y utilización de tecnologías coherentes con las necesidades y capacidades del país en el desarrollo industrial y la ubicación del país en el contexto internacional, no sólo en lo económico sino en lo político.

.Nadie duda hoy de la importancia del conocimiento y del lenguaje elaborado para la solución de problemas relacionados con la construcción de acuerdos y la solución de conflictos estratégicos para el país. La universidad está especialmente favorecida por su legitimidad y en algunos casos por su objetividad y neutralidad frente a los conflictos para aportar herramientas que permitan clarificar los puntos de vista, construir significados compartidos y definir de esa manera un territorio para las discusiones que permita explicitar (al menos hasta cierto punto) las razones, los motivos, las intenciones que animan a los actores del conflicto. La exploración sistemática y académica del significado de las distintas acciones y de los modos como ellas se vinculan, el modo como intervienen los elementos culturales y el papel que juegan los antecedentes históricos deben ser examinados sistemáticamente desde una perspectiva interdisciplinaria que permita hacer un juicio sobre consecuencias posibles.

Las decisiones de carácter técnico cuyos impactos sociales pueden ser importantes requieren también del concurso de disciplinas distintas (disciplinas que conviven en el espacio de la universidad) y de una capacidad de integración de las distintas perspectivas (posible en la universidad) para construir un modelo suficientemente complejo que haga justicia a la multiplicidad de determinaciones y de efectos de las decisiones. Tal es el caso de la construcción de una carretera (que puede cambiar el flujo de mercancías en una región y transformar no sólo las formas de producción y de intercambio sino también las culturas vinculadas a esas formas de producción y de intercambio y puede tener efectos importantes en el medio ambiente y en los modos de relación con la naturaleza y en las formas de organización social de las comunidades).

La recuperación de un río, la protección de una reserva natural, la adopción de un modelo económico o de un cambio curricular en la educación básica son ejemplos de decisiones complejas que tienen importantes efectos sociales y que deben ser examinadas desde perspectivas distintas y complementarias, porque el examen unilateral o monodisciplinario de estas cuestiones puede llevar a decisiones irresponsables, con el riesgo de cometer equivocaciones cuyos efectos pueden tener una gran magnitud en el largo plazo.

Esta última es una característica fundamental del conocimiento académico: su capacidad de vislumbrar efectos en el largo plazo. Pero existe otra característica fundamental para los problemas que acabamos de enunciar y es la capacidad de la educación superior para orientarse más por el interés general que por los intereses particulares o locales.

Por estas razones el Estado debe preocuparse de mantener abiertos los espacios universitarios en donde la discusión puede priorizar el interés general, en donde el bien común y la sociedad como un todo son las ideas rectoras en las decisiones y en donde los vínculos entre los distintos espacios pueden establecerse más claramente. .

**INTERDISCIPLINA**

Hasta ahora hemos puesto el énfasis en la cultura académica específica de la universidad que podría caracterizarse por la exigencia de la investigación. Pero la otra característica reconocida de una verdadera universidad que hemos mencionado es su condición de lugar de encuentro de múltiples saberes que incluyen las ciencias exactas, las ciencias humanas, las tecnologías, el arte y la filosofía. Esta característica es tan esencial a la universidad como la investigación. Contemporáneamente sólo la unión de estos dos aspectos diferencia una verdadera universidad de una institución de formación profesional y de un instituto de investigaciones.

La naturaleza de los problemas sociales más acuciantes es de tal complejidad que la única manera de asumirlos realmente es con el concurso de saberes, muy distintos que confluyen en una problemática. Por ello, la universidad contemporánea se inclina cada vez más a crear espacios de diálogo interdisciplinario en donde, a partir de la pluralidad de los conocimientos, sea posible dar razón de la complejidad de esos problemas y asumirlos de manera responsable.

El cumplimiento de las tareas sociales de la universidad exige entonces una mirada integral. Esta mirada integral alude, ya en el nivel global de la institución, a unas estrategias de trabajo académico que aseguren la capacidad de la institución no sólo para la producción y la reproducción de los conocimientos sino para asumir la autocomprensión de la sociedad, esto es, para que la universidad pueda cumplir efectivamente su tarea de conciencia de la sociedad.

Como se sabe, los problemas sociales son problemas complejos. Campos de trabajo como el desarrollo rural y la seguridad alimentaria, el medio ambiente, la cultura y la comunicación, la educación, el espacio y el territorio, el Estado y la sociedad, la calidad de vida y el desarrollo tecnológico (Universidad Nacional, 1999) sólo pueden ser objeto de análisis riguroso acudiendo al trabajo de representantes idóneos de distintas comunidades académicas que han aprendido a reformular los problemas en contextos de trabajo interdisciplinario, integrando su saber altamente especializado con el de otras comunidades académicas, sin renunciar al uso de las herramientas conceptuales y metodológicas más elaboradas.

Los problemas que se formulan en estos campos son de naturaleza muy diversa. En algunas ocasiones sería en principio posible pasar rápidamente de la expresión de la problemática tal como se hace visible en la sociedad al lenguaje de una colectividad académica determinada. En otros casos las mediaciones entre la problemática y los lenguajes académicos pueden exigir una reformulación tanto de los problemas percibidos en la sociedad como de los significados de algunos términos habitualmente utilizados en la academia. Lo anterior no quiere decir que se dejen de utilizar los conceptos, las teorías y los métodos elaborados en los distintos campos. Pero puede ocurrir que la formulación de los problemas complejos deba hacerse en un lenguaje nuevo, construido en la interacción de las comunidades académicas especializadas con otros interlocutores informados, precisamente para que esos conceptos y esos métodos cumplan más eficazmente su función. La emergencia de campos como la bioética, los estudios culturales y los estudios ambientales indica que los nuevos problemas promoverán el desarrollo de nuevas conceptualizaciones, la construcción de modelos más integrados capaces de dar razón de fenómenos que no son estrictamente aislables,

Las distintas disciplinas se constituyen en el horizonte de ciertos modos de preguntar y de ciertos territorios definidos de la experiencia. La física, por ejemplo, indaga por procesos y por interacciones que deben expresarse en un lenguaje matemático, El lenguaje se constituye en un territorio en el cual aparecen los fenómenos y en un criterio de selección de lo que es pertinente para el científico. Las distintas ciencias enfrentan, con los lenguajes apropiados, distintos aspectos de una experiencia extraordinariamente compleja, y se han constituido sobre la base de separar estos aspectos. Pero las problemáticas que deben ser tratadas para responder a las necesidades sociales, son problemáticas complejas y lo que ha sido separado debe ser nuevamente sintetizado para que las formulaciones y las soluciones incluyan el análisis de efectos que pueden tener un impacto social determinante.

Hoy existen espacios de ejercicio profesional que combinan distintas áreas y en los cuales no solamente se manejan conceptos y teorías de las ciencias naturales, sino que se tienen en cuenta, también, perspectivas de análisis y herramientas teóricas de las ciencias sociales. De hecho, surgen permanentemente campos de trabajo y de ejercicio profesional que requieren la cooperación de especialistas de distintas disciplinas.

Pero lo que nos interesa señalar aquí, es la importancia de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo y de que cada uno de los profesionales que se reúnen para adelantar el estudio de un problema de carácter inter disciplinario pueda reconocer la importancia de los aspectos de ese mismo problema que examinan otras disciplinas. El trabajo interdisciplinario no puede concebirse simplemente como la superposición de pericias y competencias particulares de individuos de distintas áreas que se reúnen para discutir un problema, manejando cada uno su saber específico. Muchos de los problemas que afectan más directamente a los grupos sociales son de tal naturaleza que deben ser reformulados y trabajados en equipo, por profesionales capaces de reconocer la complejidad y de construir conocimiento a través de la interacción, aprendiendo de otros profesionales y aportando al grupo su saber específico. Esto implica, en el proceso de formación que se lleva a cabo en la universidad, la posibilidad de acceder a espacios de encuentro de los lenguajes y de las perspectivas (cursos, equipos de trabajo y estudios sistemáticos de carácter interdisciplinario).

El reconocimiento de las limitaciones del propio punto de vista y de la propia perspectiva y la capacidad para tomar conciencia de la importancia de aspectos que escapan a la competencia específica que se posee y que pueden ser rigurosamente interpretados por otros son condiciones para el trabajo en equipo-interdisciplinario y convierten este trabajo en una oportunidad valiosa para el aprendizaje colectivo. El equipo interdisciplinario debe ser un espacio pedagógico en el cual se intercambian saberes y puntos de vista en el proceso de construcción de una descripción suficientemente compleja de una situación o de un problema que reúne aspectos diferentes pero vinculados esencialmente.

**PROYECCIÓN UNIVERSAL**

Para concluir esta reflexión sobre la pertinencia, es necesario insistir en que el campo de influencia de una universidad de excelencia va mucho más allá de las fronteras nacionales. Una universidad de excelencia debe pensar que su ámbito de proyección no se agota en la localidad o en la región en la cual está instalada. El tipo de conocimiento que ella apropia y produce tiene significado para una comunidad internacional. No sólo para el estudio de los problemas que enfrenta debe apropiar los contenidos más elaborados y más recientes de las distintas comunidades académicas, sino que sus productos deben ser sometidos al juicio de esas comunidades y pueden ampliar el campo del saber que ellas trabajan La exigencia de la publicación de los resultados de la investigación en las revistas de circulación internacional no obedece solamente al juicio crítico de pares que pueden dar garantía deja calidad de, los productos sino que se constituye en un mecanismo a través del cual las perspectivas de la investigación nacional-pueden ser reconocidas y discutidas a nivel mundial.

Si bien es cierto que se requiere un esfuerzo muy grande para ubicarse en la frontera del conocimiento, también lo es que muchos de los problemas que es posible trabajar en las universidades de excelencia de los países en desarrollo son importantes para la comunidad internacional, y que ciertas conceptualizaciones y análisis de casos específicos pueden contribuir, y de hecho contribuyen, a ampliar las fronteras del conocimiento globalmente considerado. La universidad debe pensar en que su ámbito de interlocución está constituido por comunidades académicas que progresan con las contribuciones de sus miembros en distintos lugares del planeta.

De lo que se trata fundamentalmente es de asegurar los vínculos entre las comunidades nacionales y las comunidades internacionales y de fortalecer los lazos entre los miembros de las comunidades nacionales, de crear la cultura del trabajo en red. No puede olvidarse que estos vínculos pueden constituir la base para la construcción de un sentido de pertenencia de los conocimientos conocidos.

Lo anterior, claro está, no significa que la pertenencia a una colectividad disciplinaria o profesional limite las posibilidades del trabajo interdisciplinario, al contrario, lo enriquece y es garantía de calidad. La universidad debe examinar permanentemente el grado de incidencia que efectivamente tiene en su contexto sin dejar de aspirar a ser protagonista en los debates de la ciencia mundial.

**LARGO PLAZO**

El concepto de pertinencia debe ser ubicado, por otra parte, en una dimensión temporal para que pueda expresarse en sus múltiples dimensiones. Sin duda, es importante que la universidad, sin renunciar a su naturaleza, pueda resolver problemas coyunturales y de ese modo pueda evaluar claramente la eficacia de su acción. Pero la pertinencia social de las tareas de la universidad no se mide solamente, ni prioritariamente, en lo inmediato. La eficacia de la universidad se reconoce en el mediano y en el largo plazo. En este sentido, la pertinencia de las tareas que enfrenta la universidad debe juzgarse en una perspectiva temporal suficientemente amplia.

La elaboración de propuestas de desarrollo social y de futuros posibles, la formación de comunidades académicas capaces de dialogar con quienes se ocupan, de la innovación tecnológica y de la apropiación de tecnologías, reconociendo la viabilidad y las consecuencias de esas alternativas y la transformación de la cultura de la sociedad, aspectos a los cuales se ha venido haciendo referencia, son tareas estratégicas cuyos resultados no siempre son visibles en el corto plazo.

La pertinencia de la universidad debe ser pensada a partir de un análisis de su lugar en la sociedad, a partir del examen del papel histórico que cumple y que debe cumplir, porque es tal vez en esa dimensión en donde se revela aquello en lo cual ella es prácticamente insustituible. De este modo, se reconocerá la pertinencia científica y cultural, y la capacidad efectiva de transformar la vida social, que debe tener la institución universitaria. La autonomía universitaria debe concebirse, precisamente, en relación con estas grandes tareas y en términos de una acción pertinente en el largo plazo, en términos de una responsabilidad social global de la institución universitaria.

En este sentido, la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción, resultante de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que se llevó a cabo en París, entre el 5 y 9 de octubre de 1998, plantea, a propósito de las misiones y funciones .de la educación superior, precisamente la necesidad de pensar la pertinencia .como adecuación, considerada en el largo plazo en términos de objetivos y. necesidades sociales, entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Y señala el documento la necesidad de que la universidad se preocupe en su servicio a la sociedad por “erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario”. (Conferencia Mundial, p. 2)

También a propósito de la pertinencia del trabajo académico, se habla en la misma declaración de la necesidad de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y de realizar el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad. Esto significa tomar conciencia sistemáticamente de las “tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos" para poder satisfacer las necesidades de trabajo en el largo plazo. En términos generales, esta declaración alude a la necesidad de reestructurar los planes de estudio para tener en consideración “el contexto cultural, histórico y económico propio de cada país".

**ENCUENTRO DE LENGUAJES Y CULTURAS**

Ahora bien, la capacidad de la universidad para discutir, estudiar y resolver apropiadamente los problemas sociales depende también del modo como se compone la comunidad universitaria. Esto quiere decir que en la universidad deben participar no solamente los profesores de distintas áreas y partidarios de perspectivas diferentes, sino que la universidad debe ser el espacio de encuentro de comunidades diversas que llevan al territorio de la discusión académica explícita o implícitamente sus propias culturas y sus puntos de vista elaborados en procesos educativos diferentes de los que son tradicionales de las escuelas centradas en la cultura occidental.

La participación de sectores sociales distintos constituye una condición que impide, si hay un espacio efectivo de comunicación en la institución universitaria, el desconocimiento de intereses distintos de los hegemónicos y de propuestas de vida diferentes de las que se defienden en lo que se ha llamado la cultura pública, esto es, la cultura que de alguna manera se decanta como producto de la acción de los medios masivos de comunicación.

**UNA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DE EXCELENCIA**

La universidad debe asumir los retos del presente y los del futuro sin renunciar a su propia naturaleza. Sin duda, aparecerán nuevas formas y nuevas organizaciones en el terreno de la educación, que serán resultado de los desarrollos tecnológicos y de las nuevas demandas de la producción. La calidad global de un sistema de educación superior deberá ser resultado, probablemente, de la existencia de una gran diversidad de instituciones que deberán asumir tareas distintas para responder a las exigencias de sus contextos. Pero la universidad deberá cambiar para adaptarse a las necesidades sociales de formación profesional y de reflexión sistemática sobre los problemas, sin renunciar a su naturaleza, sin renunciar a los elementos esenciales de la cultura académica. Será necesario crear espacios para estudiar los problemas particulares reconocidos como importantes para la producción de la riqueza o para el desarrollo social, pero en estos espacios se trabajará con las herramientas conceptuales de la tradición escrita y se acudirá a los procedimientos y a las técnicas más elaboradas que se han constituido a lo largo del proceso histórico de las distintas disciplinas.

El afán por resolver los problemas particulares no se contradice en absoluto con la dedicación a la apropiación de las herramientas más universales. Al contrario, lo que nos muestra la actualidad es que la ciencia y la tecnología se vinculan cada vez más intensamente y que es necesario asegurar una formación básica suficientemente sólida para tener éxito en el campo de la especialización que se elija. Pero no es sólo el terreno de los contenidos donde lo específicamente académico es cada vez más relevante. La cultura académica es consistente con las nuevas exigencias prácticas del mundo del trabajo y de la vida social.

Independientemente de los territorios de la acción social, que se multiplican y diversifican permanentemente, el dominio del lenguaje y de las estrategias básicas de la comunicación resulta esencial para un trabajo que se hace cada vez más complejo y que requiere cada vez más el consenso, la iniciativa y el liderazgo. La empresa contemporánea no se desarrolla separando cada vez más las funciones y precisándolas crecientemente, sino aprovechando los talentos y comprometiendo a los trabajadores con los proyectos compartidos. Las competencias que se requieren para este tipo de trabajo no se desarrollan simplemente en el ejercicio local de unas técnicas o en el aprendizaje especializado de unas teorías, sino en el trabajo en equipo y en la re: flexión sobre el contexto y el lugar de la propia tarea en el trabajo colectivo.

La cultura académica realiza esta síntesis entre las competencias universales y las competencias particulares que se requieren para el cumplimiento de las tareas que propone la empresa contemporánea. Por otra parte, la sociedad no requiere sólo de especialistas capaces de resolver problemas particulares. Ya se ha mencionado la naturaleza compleja de los problemas sociales más prioritarios. También, resulta indispensable la construcción de valores ciudadanos, y este proceso de construcción implica el liderazgo de quienes puedan incidir tanto en el proceso formal de la educación como en la formación ciudadana que se adquiere a través de los medios de comunicación y en la interacción social.

El profesional debe ser ciudadano. Su interacción con la sociedad es una interacción pedagógica en un doble sentido. Por una parte, él aporta herramientas teóricas y metodológicas que deben permitirle, a quienes reciben su apoyo y utilizan su trabajo, avanzar autónomamente en la formulación y, eventualmente, en la solución de sus problemas. Por otra parte, el profesional lleva a su espacio de trabajo los valores de la cultura académica. Existe, pues, una dimensión pedagógica relativamente invisible de la tarea del profesional, que consiste en la transmisión de valores que se da en la interacción que sostiene con quienes acuden a su conocimiento y a su experiencia para resolver distintos problemas.

En la cultura académica se practica una forma- elaborada el trabajo en equipo; en la cultura académica se practica el respeto por la tradición y por el conocimiento previamente acumulado; en la cultura académica se practica el balance permanente de las consecuencias posibles de acción y se hacen predicciones basadas en el conocimiento; en la cultura académica se construyen consensos y se reconoce el valor de los distintos aportes en la construcción de una explicación o de la descripción de una situación. Ya se aludió antes al hecho de que estos elementos, hacen parte fundamental de lo que podría llamarse, por otra parte, la cultura de la democracia. ...

Si por una parte la participación requiere del conocimiento de lo que se discute para que la intervención de cada uno sea realmente significativa, por otra parte, es necesario que existan actitudes como la disposición a reconocer la importancia prioritaria del interés general, a valorar los resultados del trabajo colectivo y a trabajar solidariamente en la búsqueda de la satisfacción de necesidades compartidas y en el logro de metas comunes. En todo esto la sociedad tiene mucho que aprender de la cultura académica.

Podría decirse entonces que el profesional egresado de una institución superior de excelencia, suma a sus tareas específicas profesionales, una función, pedagógica esencial en el proceso de construcción de comunidad.

**UNIVERSIDAD Y POLÍTICA**

Se tenga o no conciencia de ello, existe una conexión entre el conocimiento que se elabora en la universidad y las necesidades concretas de la sociedad. Estas necesidades son de diferente naturaleza: biológicas,-económicas culturales, ambientales, políticas- Debido a una interpretación de la política que ha sido históricamente determinada y que ha llevado a posiciones inconciliables, según la cual la universidad es el espacio de ejercicio de la política que se define fuera de ella, se ha intentado separar a la academia de la política. Pero no es posible establecer una separación radical entre academia y política si se parte precisamente del reconocimiento de que la tarea principal de la universidad es la satisfacción de las necesidades sociales. Estas necesidades son tanto-materiales como-simbólicas. Y, si bien, en el terreno de lo material, la universidad debe aportar las competencias científicas y el dominio técnico necesario para que se propongan las soluciones pertinentes y se realicen las acciones más convenientes y eficaces, en el dominio de la vida espiritual su responsabilidad no es menor. Es por ello por lo que existen facultades de artes y humanidades en las instituciones de educación superior. No se trata solamente de la formación de profesionales con el conocimiento necesario para responder necesidades específicas en esos campos; se trata de disponer de los conocimientos-necesarios para reformular los problemas asociados a la construcción de comunidad desarrollo de los sentimientos de identidad y pertenencia que acompañan la definición de objetivos comunes y el compromiso con ellos.

La universidad interviene en la política elaborando herramientas para el análisis e los conflictos sociales, y aportando conceptos y modelos para pensar posibilidades distintas de desarrollo futuros posibles. La universidad puede proponer perspectivas de análisis de los problemas en las cuales sea posible la coincidencia de los intereses de interlocutores que se rechazan mutuamente entre otras cosas por carecer de un lenguaje apropiado y de una perspectiva conveniente para la construcción de acuerdos.

La universidad cumple la tarea de crear horizontes posibles para la acción, tanto en el terreno de la técnica como en el terreno de la vida práctica, que incluye las decisiones éticas particulares y las decisiones colectivas de carácter político. Se ha señalado precisamente (Habermas, 1978) que las ciencias sociales deben tener en cuenta que sus descripciones determinan en buena medida la visibilidad de los caminos que es posible seguir y que, por lo tanto, se convierten, de hecho, en orientaciones para la acción. En este sentido, una universidad de excelencia debe ser tanto una institución que favorece el desarrollo del saber técnico y garantiza las condiciones para que éste se convierta en un saber permanentemente ampliado y compartido, como el espacio del ejercicio de la razón alrededor de la definición de ideales sociales y de perspectivas de organización social viables.

Ya se ha señalado la importancia de difundir los valores de la cultura académica. Si se piensa en los efectos de llevar a los espacios de decisión política los elementos de la cultura académica, se reconoce inmediatamente la ventaja de acudir a la historia de los problemas, de argumentar racionalmente las propuestas y de asumir la responsabilidad por la consecuencia de las acciones políticas. Llevar las herramientas de la racionalidad y de la previsión al terreno de la política e impulsar los valores de la solidaridad y del reconocimiento de la importancia vital de la acción colectiva y del producto colectivamente obtenido, puede ser una de las responsabilidades más importantes que la academia debe asumir en relación con la sociedad. Las herramientas mencionadas no flotan en el vacío. Hacerlas verdaderamente útiles implica probablemente el diseño de estrategias culturales orientadas a enriquecer el conocimiento de las comunidades sobre los problemas que las afectan; no basta la disposición; el conocimiento, como se ha dicho, es una condición de posibilidad para la participación verdaderamente eficaz. Sólo puede participarse efectivamente en una decisión si se tiene la información necesaria para ello y si se conoce el lenguaje que permite expresar significativamente los propios puntos de vista.

La universidad debe responder a la necesidad de la transformación de la dimensión de la política mediante los recursos de la academia, Ella no solamente debe elaborar descripciones de lo social que pueden orientar científicamente las decisiones políticas, también tendría una tarea cultural de construcción de un sujeto social capaz de tomar decisiones verdaderamente autónomas sobre la base del conocimiento. La tarea central de promover la mayoría de edad no se cumple sólo dentro del recinto de la academia. También de las sociedades puede decirse que han alcanzado o no su mayoría de edad.

Se ha hablado con mucha frecuencia del compromiso de la universidad con la democracia, y en este sentido, se hace referencia a la necesidad de ampliar la cobertura de las instituciones de educación superior en una sociedad contemporánea en la cual la supervivencia y las condiciones mínimas de comunicación entre las personas están cada vez más atravesadas por la apropiación cultural de los desarrollos de la ciencia y de la tecnología. Puesto que la verdadera participación de las personas en las decisiones que afectan su vida está mediada por un conocimiento que posee la universidad, se trata de reconocer que es su responsabilidad divulgar ese conocimiento.

Una tarea importante de la universidad, orientada directamente a la transformación cultural de la sociedad, es la difusión de los puntos de vista y de los instrumentos conceptuales que le permitan a la colectividad ejercer de una manera eficaz el derecho a la crítica y al debate sobre las propuestas que se le hacen y sobre los modelos de desarrollo que se le presentan. La universidad de excelencia debe desarrollar estrategias para que la sociedad se convierta en el propio sujeto de su desarrollo. La actitud pedagógica a la cual se ha hecho referencia antes, que se expresaba en el ejercicio profesional como un espacio de construcción de la libertad de la comunidad que recibe los beneficios de ese ejercicio, aparece también como responsabilidad de la institución globalmente considerada en el espacio de la tarea cultural estratégica de la construcción de una sociedad más consciente de sí misma y de sus posibilidades.

En el espacio de la tarea cultural global de la universidad como educadora de la sociedad no se trata sólo de que los profesionales lleven la cultura académica a los espacios de su acción, se trata de que la universidad haga uso de los medios a su disposición, en particular de los medios masivos de comunicación, para ejercer su función educadora.

Parte esencial de esta función educadora es precisamente la difusión de los valores fundamentales de la democracia, el predominio de interés general sobre los intereses particulares, el ejercicio de la discusión argumentada como mecanismo de búsqueda de soluciones compartidas y be construcción de consensos y la responsabilidad sobre las acciones en todos los territorios de la vida social.

**UNIVERSIDAD Y PRODUCCIÓN[[2]](#footnote-2)**

Se ha señalado en repetidas ocasiones que la sociedad contemporánea es una sociedad del conocimiento, una sociedad en la cual el conocimiento han llegado a ser la mayor fuerza productiva, “...el ocaso del siglo XX ha visto el crecimiento de una economía centrada en el conocimiento, en oposición a una economía centrada en la industrial La "revolución del conocimiento ha visto incrementos exponenciales y continuos en el conocimiento, países avanzados desde la segunda guerra mundial. Muchos indicadores lo confirman, incluyendo el número de nuevas patentes, las bases de datos y las revistas, al igual que los gastos en investigación y desarrollo. Casi todas las industrias, desde la biotecnología hasta los servicios financieros, se han visto afectadas por el cambio creciente económico desde que los “pensadores" y artífices guiaron la primera tecnología de la revolución industrial. El conocimiento sistemático ha reemplazado gradualmente a la experiencia en la tecnología reciente, siendo el conocimiento sofisticado y teórico ahora el camino predominante para el progreso técnico”. (Banco MundiaJ, 1999. p. 13 )

No es necesario insistir en la importancia de aplicar el conocimiento científico al desarrollo tecnológico, ni enfatizar el impacto del desarrollo tecnológico en la producción. Sin duda es mucho lo que la universidad puede aportar al mundo de la producción. De hecho, buena parte de las labores de extensión remunerada que realiza la universidad cuyo volumen se incrementa sin cesar, son resultado de demandas específicas de la producción o de ofertas convincentes de la universidad llamadas de extensión tienen con frecuencia un gran impacto en las comunidades y es necesario considerar el efecto social de esas tareas, junto con el de la formación y la investigación, si se pretende hacer una evacuación seria del sentido de las inversiones que la sociedad hace en la educación superior. La universidad incide de muchos modos en la vida social y su acción tiene efectos económicos estratégicos.

“La Educación repercute positivamente en la renta de las personas distintas de las que reciben educación; asegura la flexibilidad ocupacional de la fuerza de trabajo; dota a la fuerza de trabajo con los conocimientos que exige una economía de crecimiento; crea un ambiente favorable a la investigación y a la tecnología; favorece el cumplimiento de las normas exigidas por el bienestar social; fomenta la estabilidad política formando un electorado y unos líderes políticamente capacitados; permite la transmisión de una herencia cultural común y facilita un mejor aprovechamiento del ocio. Estos últimos casos ejemplifican algunos beneficios colectivos" (Cano, 1999, p. 42).

Las universidades deben rendir cuenta a la sociedad sobre el modo como cumplen sus tareas estratégicas y deben ser muy cuidadosas en el manejo de sus recursos. Pero la pretensión de juzgar la universidad desde estrechos criterios de eficiencia económica es peligrosa para, la-sociedad. El debate sobre la inversión estatal en educación superior puede conducir a decisiones contrarias al interés nacional si se centra en criterios inmediatistas y unilaterales. Es urgente un análisis de los verdaderos impactos sociales de la educación superior en el mediano y largo plazo.

Pero aquí nos ocuparemos, en principio, de otro problema: dé lo que la universidad puede aprender del mundo de la producción. No es necesario reiterar tampoco la afirmación de que los procesos de formación se ven afectados por las demandas de la industria, lo que se expresa, en particular, en el hecho ya mencionado de que a las competencias técnicas y científicas iniciales, que es tarea de la universidad desarrollar, se suman ahora compe¬tencias ligadas a la capacidad de plantear los propios puntos de vista, de orientar procesos, de convencer y por lo tanto de ejercer un liderazgo y elementos éticos como el compromiso con el trabajo y la valoración de los resultados del mismo, competencias que corresponden a la nueva organización del trabajo.

La flexibilización de las fronteras de la universidad asumida como una estrategia orientada a fortalecerla académicamente es importante también porque la producción de riqueza y la producción de conocimiento están esencialmente vinculadas en el mundo de hoy. Esto quiere decir no sólo que en la universidad debe producirse un conocimiento que permita multiplicar las capacidades de producción de la sociedad sino que la universidad tiene mucho que aprender de la producción.

En efecto, en las grandes empresas se han constituido equipos académicos que han adquirido competencias que no necesariamente posee la universidad. Los miembros de estos equipos han adquirido a lo largo de su experiencia, en el país y en el exterior, habilidades y conocimientos que podrían ser muy útiles a la universidad. Ya no se trata solamente del diálogo entre el saber de la universidad y la práctica de las empresas. Se trata de la posibilidad de aprovechar talentos desarrollados a lo largo de su trabajo en la empresa por personas que han adquirido competencias académicas, títulos universitarios de alto nivel, que incluso han realizado interesantes investigaciones a partir de preguntas formuladas desde la producción y con el apoyo financiero de quienes orientan la producción.

Los institutos vinculados a las grandes empresas han adquirido conocimientos que no necesariamente posee la universidad. La universidad y la empresa tienen mucho que ganar abriendo la posibilidad a la construcción de equipos mixtos de académicos universitarios y académicos de la empresa en donde la empresa pueda mejorar sus condiciones con el saber de la universidad, y el saber de la universidad se enriquezca con los problemas y las herramientas académicas desarrolladas para resolver esos problemas por la empresa. Se trataría de formar nuevos equipos humanos para la producción de conocimiento socialmente pertinente.

Hicimos anteriormente una aproximación a la idea de globalización problemática de la economía. En este momento es importante reconocer que el nuevo orden mundial de la comunicación y la producción ha introducido transformaciones radicales en el campo del trabajo. Es por ello que, inevitablemente, a la necesidad de incorporar permanentemente conocimientos que se plantea a los nuevos profesionales se suma ahora la exigencia de adquirir y actualizar competencias útiles para el trabajo en las nuevas condiciones de interacción y de dominio técnico que impone la competitividad.

La comunicación es hoy una exigencia prioritaria del trabajo académico. Las Comunidades académicas se enriquecen sin cesar en la interacción con otras comunidades académicas. La investigación debe realizarse en un diálogo permanente con las comunidades que en todo el mundo se ocupan de problemas similares porque, de no hacerlo, se corre el peligro de repetir de manera agotadora y mucho más complicada lo que es posible que en buena medida esté hecho. Esto naturalmente supone disponer de suficientes recursos informáticos y exige una flexibilización de la universidad.

La universidad de hoy tiene fines nuevos y conserva, como se ha dicho, fines antiguos; debe comprender el mundo y debe proyectar estrategias de solución de problemas; debe apropiar y desarrollar la cultura académica; debe preparar en el ejercicio profesional; debe apropiar permanentemente las herramientas que le aseguren el acceso al conocimiento pertinente; pero esto implica, naturalmente, capacidad para reconocer la innovación y participar en los procesos que la hacen posible. Esto quiere decir que, además de comprometerse con la lógica de la investigación, la universidad debe ser selectiva en sus trabajos, obedeciendo a criterios académicos; debe realizar asesorías y consultorías que no solamente permitan resolver problemas sino que hagan a la universidad más pertinente en la medida en la cual reconoce mejor los problemas del entorno y elabora teorías y apropia herramientas para comprenderlos, y debe vincular esos trabajos de asesoría y consultoría a su trabajo interno de investigación para no disolverse como un instituto prestador de servicios, perdiendo la identidad institucional. Debe trabajar en la comunidad para preparar a sus egresados para la vida profesional, para aprender de la comunidad y para desarrollar también la sensibilidad social de sus estudiantes debe trabajar, entonces, temas nuevos, problemas nuevos y debe asumir la posibilidad de trabajo enriquecedor con interlocutores nuevos.

**TRADICIÓN E INNOVACIÓN**

Entre las tensiones de la universidad la que parece más definitiva es la que se establece entre tradición e innovación. El modo como se resuelve esta contradicción determina el futuro de la universidad. En primera instancia podría pensarse que la universidad está obligada a asumir los cambios que le propone la sociedad y a transformarse para mantener actualidad y para comprender las dinámicas que cambian su entorno. Sin embargo se le ha dado también a la universidad la función de tomar una distancia crítica en relación con la fascinación de lo inmediato que puede conducir a la desorientación social, a la pérdida de la identidad nacional y a la fragmentación y debilitamiento de la universidad misma.

Examinemos, en primera instancia, el problema de la flexibilización curricular. Se ha señalado que la dinámica de la producción y las transformaciones en la vida social en general plantean la exigencia de competencias distintas a las que podría proponer una organización estable en donde los profesionales cumplen funciones claramente definidas. Las dinámicas que transforman la producción exigen profesionales capaces de adaptarse a situaciones siempre nuevas, capaces de transformar su propia actividad para acomodarla a las nuevas oportunidades y a las nuevas alternativas de trabajo que ofrece la dinámica de la producción. Los profesionales ya no están condicionados a seguir unas pautas que de alguna manera pueden proveerse a lo largo de su proceso de formación y que en principio se mantendrían durante el tiempo en el cual ejercen como profesionales. En la medida en la cual se cambian las relaciones de trabajo, se modifican también las reglas que orientan la acción de los distintos individuos que se encuentran en la empresa. A las competencias originales ligadas a conocimientos y técnicas claramente definidos se suman ahora, como antes se dijo, capacidades ligadas a la interacción y a la relación con el trabajo. Estas nuevas competencias exigen un mejor manejo del lenguaje, una disposición mayor a reconocer las iniciativas que se plantean, una capacidad de crear nuevas interpretaciones y de proponer caminos distintos para la acción y una valoración mayor del trabajo y de los resultados del mismo. Pero también las técnicas y las herramientas del análisis teórico están cambiando sin cesar.

Frente a estas exigencias la universidad reacciona flexibilizando sus currículos atendiendo más al desarrollo de competencias que permitan a los individuos moverse en espacios radicalmente nuevos, multiplicando las habilidades para el trabajo en equipo y las posibilidades de acceso de los estudiantes a espacios de comunicación y a paradigmas distintos de los de la disciplina o la profesión en la cual se están formando, Sin embargo, la radicalización de la flexibilización puede llevar paradójicamente a un debilitamiento de la formación.

En efecto, si queda completamente en manos de los estudiantes la elección del conjunto de las asignaturas que componen su proceso de aprendizaje, es factible que, en ausencia de orientación suficientemente experimentada y responsable y en una lógica de escogencia libre de «créditos», los alumnos actúen frente a la oferta de la universidad como consumidores acríticos en lugar de adquirir una identidad mínima profesional y de ampliar una perspectiva consistente de la sociedad y de su propio futuro, .resulten acumulando saberes heterogéneos y superficiales. De este modo, una vez que han completado el conjunto de créditos que requieren para graduarse, los egresados llegan al mercado de trabajo sin una formación sólida como profesionales y como ciudadanos. Quedan así sujetos a las oportunidades que el mercado puede ofrecer para personas dispuestas a someterse a condiciones laborales poco seguras en tareas mal remuneradas y deben soportar el sentimiento de debilidad que resulta no sólo de la conciencia de su propia fragilidad académica sino también de la ausencia de un criterio suficientemente sólido sobre sus propias posibilidades y sobre lo que legítimamente podrían exigir. Este tipo de profesionales puede naturalmente cumplir una función porque es capaz de adaptarse a las circunstancias de la producción, pero no puede responder a la exigencia más importante-que podría hacérsele a un intelectual: la de comprometerse con la creación de mejores condiciones de vida para la sociedad.

Frente a esta perspectiva de fragmentación y debilitamiento de la formación profesional la universidad debe preocuparse por asegurar una formación básica y la apropiación de las herramientas suficientes para la adquisición de una identidad profesional. La formación básica debería garantizar la apropiación de un modo de relación con el conocimiento que mantenga el deseo de saber, que consolide una voluntad de saber y que desarrolle una capacidad crítica frente a las nuevas posibilidades de conocimiento y de acción.

Lo que se ha llamado “formación integral” debe dotar a los egresados de la universidad no sólo de la capacidad de dominar un determinado campo de la práctica profesional o disciplinaria, sino también del criterio suficiente para juzgar sus propias acciones en el contexto del significado social que ellas tienen para reconocer y transformar formas de relación social y situaciones de desequilibrio o de injusticia a partir de una comprensión de las determinaciones y de las causas de esas situaciones. La formación integral debe dotar a los egresados de una capacidad de prever los resultados de acciones posibles y de actuar responsablemente sobre la base de esa prefiguración de consecuencias. Esto significa que el egresado de la universidad debería ser capaz de orientarse según los principios de una ética universalista fortalecida por el conocimiento elaborado y las exigencias de la cultura académica y orientada hacia el bien común, hacia la satisfacción del interés general, hacia la búsqueda del equilibrio social.

Este tipo de formación, como se ve, esta asociado al compromiso radical con las exigencias de la cultura académica ligadas a la discusión racional y a la capacidad de prever consecuencias de las acciones y deje reconocer los efectos que las decisiones tomadas en un campo tienen sobre otros campos relacionados con el primero (efectos culturales de las decisiones técnicas, efectos ambientales y sociales de la implementación posible de propuestas en territorios tan heterogéneos como la organización política y la explotación de los recursos naturales).

La referencia que acaba de hacerse al pensamiento complejo señala otro aspecto de la contradicción entre tradición e innovación. Dado que las posibilidades del trabajo se diversifican y que se crean nuevos espacios que requieren competencias específicas, también ocurre, en la universidad, que el conocimiento se fragmenta cada vez más y que se crean especializaciones nuevas para responder a exigencias muy particulares de los distintos sectores sociales.

Esta situación puede llevar a una fragmentación radical del trabajo dentro de la universidad. Los grupos se concentran así en su territorio específico y pierden la perspectiva del conjunto de la comunidad académica en donde podrían construir un significado más rico de su propia práctica y en donde podrían establecer los puentes entre su quehacer cotidiano y la vida social.

Se asiste según algunos (Benedito y otros, 1995; Alonso, 1997) a una fragmentación tal de la vida universitaria, que cada grupo desconoce lo que hacen los demás grupos, y se niegan o se hacen invisibles los lazos que vinculan a todos los universitarios como miembros de una colectividad que definen su identidad en relación con el tipo de pertenencia que tienen a esa colectividad.

La universidad como un todo deja en muchos casos de ser la preocupación de los académicos en la lógica que impone el mercado y que obliga a cada grupo a tratar de mejorar sus condiciones mediante el establecimiento de vínculos con los distintos sectores de la producción, lo que lleva a la reorientación de la acciones académicas en términos de las necesidades de esos sectores.

Si la universidad se pone de este modo al servicio del mercado, puede dejar de cumplir su tarea esencial al servicio de la sociedad. Aquí la contradicción entre tradición e innovación se expresa en la tensión entre la voluntad de que la universidad mantenga su identidad como centro del saber en dónde es posible la confluencia de los distintos puntos de vista para asumir una perspectiva de lo complejo f la voluntad de hacer más permeable la universidad a lo que se presenta ante ella como una necesidad externa de su servicio. Es bueno señalar que estas dos posiciones no necesariamente son antagónicas, pero pueden llegar a serlo si no se atiende cuidadosamente al mediano y largo plazo.

La pérdida del vínculo entre los saberes y la consecuente limitación de la universidad para asumir problemas complejos corre paralela al descuido de los elementos de la formación integral que no se corresponden evidentemente con las habilidades específicas que requiere el mercado. “Cuando la universidad se deja hipnotizar per-la demanda ocupacional suele pasar por alto las necesidades de orden humanístico, estético, cultural de las personas. La universidad no se puede centrar en lo puramente utilitario; Hebe crear las oportunidades de formación de la sensibilidad, de sentir la experiencia estética, de fomentar las artes” (Henao, 1999, p. 53).

Cuando la universidad abandona la reflexión sobre la perspectiva global de la sociedad y la preocupación por asegurar una formación integral de los estudiantes para dedicarse a la solución de los problemas particulares que le son propuestos por sectores de la producción o del mercado, la contradicción entre tradición e innovación toma la forma de una oposición entre academia y servicio social. La manera como la universidad puede resolver esa contradicción es examinando críticamente las solicitudes que se le hacen y jerarquizando esas solicitudes en términos de su significado social y no en términos de la rentabilidad que esas acciones tengan.

Pero sería equivocado que el justo temor a la disolución de la universidad en la respuesta a la demanda de servicios se confundiera con una actitud de aislamiento social y resistencia a cualquier cambio. Es fundamental distinguir entre la necesidad de defender la identidad de la institución y la tendencia a mantener las reglas de juego más cómodas y menos exigentes que pueden llevar a una burocratización de la universidad y a una fuga frente a las dinámicas sociales. Lo que en un determinado momento puede exigirse como distancia críticamente a las exigencias caóticas del mercado puede convertirse en otro momento en la pretensión de ignorar cambios que la institución debe asumir, no solo para garantizar su supervivencia, sino también para cumplir su responsabilidad de interpretar la realidad social y proponerle alternativas viables de desarrollo. Muchas de estas exigencias externas provienen no del contexto social más cercano a las instituciones sino de la dinámica de la globalización de los mercados y de las ideas.

La universidad debe juzgar hasta dónde la globalización constituye una posibilidad de enriquecimiento de la vida-social, de solución de problemas reales y de ampliación de las perspectivas de la vida académica, y hasta dónde puede ampliar los desequilibrios sociales y conducir a una disolución de la identidad de los ciudadanos como miembros de una nación y a una pérdida de la capacidad de discernir entre las ofertas que se orientan a ampliarlas perspectivas vitales y a resolver problemas y las ofertas orientadas a aumentar la dependencia del consumidor en relación con las propuestas del mercado.

**PELIGROS DE LA FRAGMENTACIÓN DE LOS SABERES**

Por ser un espacio en el cual es posible asumir un pensamiento integrador donde se prefiguren con suficiente responsabilidad y conocimiento los futuros posibles de la sociedad, la universidad no puede ignorar su tarea crítica y su capacidad de formular pautas sociales y utopías posibles. La universidad cumple en la sociedad occidental el papel del sabio que ofrece un significado a las distintas acciones dentro de una totalidad en desarrollo, pero no podrá cumplir su estratégico papel social si internamente no establece mecanismos para contrarrestar las tendencias a la fragmentación entre las áreas y entre las tareas acudiendo a la reflexión sobre ella misma y sobre la sociedad. "...Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el “paradigma de simplificación”.... este paradigma, que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido, sin duda, los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas ulteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX (...) así es que llegamos a la inteligencia ciega, la inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades claves son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas de las ciencias humanas no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es solo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disyuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y reflexionar sobre ellos. (...) Nos aproximamos a una mutación sin precedentes en el conocimiento: éste está, cada vez menos, hecho para reflexionar sobre él mismo y para ser discutido por los espíritus humanos, cada vez más hecho para ser engranado en las memorias informacionales y manipulado por potencias anónimas, empezando por los jefes de estado. Esta nueva, masiva y prodigiosa ignorancia es ignorada, ella misma, por los sabios. Estos, que no controlan, en la práctica, las consecuencias de sus descubrimientos, ni siquiera controlan intelectualmente el sentido y la naturaleza de su investigación” (Morin, I 994, pp. 29, 30,31).

No se trata, insistimos, de que los críticos de la fragmentación planteen una renuncia frente a las posibilidades que la diversificación de los campos de investigación ofrece, ni de rechazar las adquisiciones que la delimitación de los territorios ha permitido, sino de crear condiciones para una compresión global de la realidad que permita asumir las responsabilidades-sociales de las distintas acciones y comprender el significado filosófico e histórico de los conocimientos. La misma dinámica de las ciencias ha llevado a la creación de conceptos que de alguna manera constituyen puentes entre distintas disciplinas. Morin reconoce posibilidades de desarrollo sistemático del pensamiento complejo en la dinámica de desarrollo de la teoría de sistemas abiertos que se orienta hacia la compresión de las organizaciones que se transforman y se vinculan entre sí y en el desarrollo de una teoría dinámica de la información. En estos campos, él advierte una posibilidad de reconstrucción de la complejidad que no renuncie a las diferencias fructíferas y que no construya lazos artificiales. Estas herramientas eventualmente permitirían pensar las conexiones entre los territorios separados en la historia de los saberes y elaborar modelos en los cuales se recojan las contribuciones de las distintas disciplinas y profesiones, de modo tal que pueda instaurarse una conexión fluida entre los distintos aportes que, sin pérdida del rigor académico, lleve a una verdadera ampliación de la perspectiva de análisis de problemas esencialmente complejos.

La complejidad es un territorio abierto en el cual no se han construido modelos definitivos de trabajo ni teorías completas. Se constituye en un principio de superación de las barreras que impiden el diálogo entre las disciplinas y la formulación académica de los problemas sociales en cuya caracterización y solución inciden múltiples factores de distinta naturaleza. Es inevitable asumirla en campos como los estudios ambientales y la educación, pero empieza a hacerse imprescindible en los estudios relacionados con la biotecnología, la economía y las ciencias sociales.

Este tipo de pensamiento no se instala sólo en un campo muy promisorio de la teoría. Tiene una vocación práctica. Debe permear la universidad haciendo florecer en las distintas áreas el trabajo interdisciplinario. Debe evitar reducirse a la reflexión de grupos ocupados en tareas en las cuales se estable necesariamente la interconexión de las disciplinas y que, en una institución fragmentada, no tienen capacidad de incidir sobre quienes se instalan en las perspectivas específicamente disciplinarias. No se trata de sustituir el trabajo juicioso de las comunidades académicas, se trata de promover estudios nuevos y apasionantes^ de crear espacios para un debate en el cual los especialistas tienen mucho que decir. Convertida en un punto de vista de grupo, la perspectiva de la complejidad tiene efectos sólo sobre un conjunto muy localizado de alumnos que azarosamente, en el juego de las elecciones de asignaturas, entran en contacto con los docentes preocupados por los vínculos entre las áreas y por la formación integral. Como tema de estudio y de discusión generalizada, la complejidad puede ser un lugar de encuentro para pensar sobre la identidad de la universidad, sobre su papel social aquí y ahora, y también en el mediano y largo plazo.

La universidad puede salvarse de la fragmentación en la medida en la cual tenga claro su papel social, en la medida en la cual se reconozca a sí misma como responsable de diseñar futuros posibles y de enfrentar problemas complejos que determinan las condiciones generales de vida de la sociedad, en la medida en la cual asuma su responsabilidad frente al mejoramiento de las condiciones de bienestar, frente al aumento de la productividad, y frente a la construcción de una sociedad más equilibrada y más justa. Como señala T. Ibáñez (1999, p.90): “la universidad es un lugar de resistencia frente a las involuciones sociopolíticas y frente a los recortes de las libertades. Basta con ojear la historia reciente y más o menos remota, aquí mismo y bajo otras latitudes, para percatarse de ello. Pero, al mismo tiempo, la universidad es por excelencia el lugar de reproducción de las viejas sumisiones y, sobre todo, es el lugar donde se elaboran las nuevas formas de sumisión. Es un lugar para las subversiones y también para la consolidación del orden establecido. Es un espacio de libertad apresado en un tejido de obligaciones, obligaciones que reglamentan para sí mismos, con meticulosa precisión, los propios sujetos de esas obligaciones (...) La universidad es una pieza clave en la creación de la llamada “sociedad del conocimiento”, donde el conocimiento se presenta, por supuesto, fragmentado, hiperespecializado y, sobre todo, moldeado en v por un logos que propicia la más beata dependencia de los especialistas como única pauta de supervivencia social. No se trata ya del consabido papel de la universidad en la creación de la división social entre trabajo manual y trabajo intelectual, sino de la extensión, de la fragmentación del trabajo intelectual con los efectos de poder que esto conlleva”.

Habría que matizar las anteriores afirmaciones en el sentido de que la crítica no debería centrarse en establecer una distinción entre conocimientos que conducen a la dependencia y fragmentación y conocimientos que conducen a la autodeterminación y la integración, sino en el examen de las condiciones de vida y de trabajo en la universidad que permiten a la comunidad académica tomar plena conciencia tanto de su capacidad de transformar situaciones a partir de conocimientos como de los múltiples y contradictorios efectos que pueden tener las acciones sociales basadas en el conocimiento. Tanto la crítica unilateral como la conciliación acrítica pueden ser perjudiciales para la universidad. Pero más grave que las equivocaciones que puedan llegar a cometerse sobre la base de una posición muy conciliadora o radicalmente crítica es el predominio de las acciones que no reflexionan sobre su significado más amplio sobre sus consecuencias. La universidad como centro del saber puede equivocarse, el profesional que participa en la toma de decisiones puede efectivamente servir a unos intereses o a otros; lo que no es excusable es la pretensión de inocencia que se deriva de la incapacidad de asumir la responsabilidad de las decisiones por la ausencia de un análisis de las consecuencias posibles. La universidad puede formar profesionales interesados fundamentalmente en el efecto social de sus acciones, profesionales centrados en sus contribuciones a una comunidad disciplinaria o profesionales orientados por su propio interés particular, pero no puede formar profesionales incapaces de asumir conscientemente la perspectiva ron la cual se comprometen. En otras palabras, se trata de asegurar que los egresados de la universidad y quienes conviven en ella, particularmente quienes ejercen la tarea de la docencia sean, en el sentido de Kant “mayores de edad”; personas capaces de orientarse por sus propios criterios y su propia voluntad y de ejercer su libertad.

**DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Aunque la democratización del acceso a la educación superior es muy deseable en el orden social de la democracia, la responsabilidad mayor de la universidad está en el compromiso de los profesionales y en la seriedad de sus investigaciones de sus intervenciones en la vida social de la comunidad.

Es importante diseñar estrategias para aumentar la participación de los sectores sociales menos favorecidos en la formación de nivel superior. Un mecanismo para democratizar la educación superior es la ampliación de cobertura acompañada de medidas académicas para mejorar las probabilidades de éxito de quienes ingresan con desventaja debido a sus condiciones sociales culturales. Pero el filtro de condición social se ha establecido mucho antes de la universidad. B. Bernstein (1998) ha mostrado cómo no sólo el éxito, sino la supervivencia de los estudiantes en las instituciones educativas, depende del manejo de códigos lingüísticos que están socialmente distribuidos de modo que los alumnos de los sectores más favorecidos económicamente son también los más favorecidos en relación con la distancia entre el lenguaje al cual están habituados y el lenguaje de la academia.

Es por su capacidad de trabajar por el logro de un mayor equilibrio social a través del empleo de los conocimientos adquiridos por lo que la universidad es crucial en la conquista de ese equilibrio, y no por su capacidad de educar a los sectores de la sociedad que, a pesar de sus esfuerzos, no llegan casi nunca a sus aulas porque han sido excluidos en momentos anteriores de la formación académica. Los estudios que ponen en evidencia que son muy pocos los realmente pobres que acceden a las aulas de la educación superior, no hacen más que corroborar la eficacia de los sistemas de exclusión que operan desde la educación básica y no pueden ser utilizados, por ejemplo, para restar legitimidad a la educación estatal, cuyo compromiso con la justicia social debe expresarse más bien en el tipo de formación que ofrece y en la clase de problemas que enfrenta.

**SEIS**

**LA INVESTIGACIÓN Y LOS POSGRADOS**

**LA INVESTIGACIÓN COMO NÚCLEO**

Hoy son múltiples los espacios en los cuales se produce el conocimiento, y es interesante el modo cómo, para ser fiel a su compromiso con el conocimiento, la universidad debe ligarse al mundo de la producción. Pero esa multiplicidad de espacios de trabajo con el conocimiento elaborado plantea unas preguntas cruciales a las cuales hemos venido contestando en las consideraciones anteriores: ¿cuál es la especificidad de la universidad en relación con los otros centros de investigación y producción del conocimiento? ¿Qué hace insustituible la universidad?

Una primera respuesta a estas preguntas sería que la universidad no abandona sus tareas históricas que siguen siendo estratégicas para la sociedad; que la universidad sigue siendo un espacio en donde se piensan, en el largo plazo y con la lógica del interés general, las necesidades sociales. Pero algo que el proceso de globalización exige pensar ahora es que la universidad de hoy está en el país y en el mundo, y debe ayudar a ubicar el país en el mundo. Esto implica tareas como la actualización permanente de los profesionales en ejercicio, porque el cambio rápido de técnicas y de formas y espacios de trabajo implica el acceso permanente a nuevos saberes, de modo que no es gratuitamente que se habla de una educación que dura toda la vida. Pero implica sobre todo la necesidad de comprometerse radicalmente con la investigación.

La universidad de hoy debe ligarse a la producción para enriquecer su perspectiva en la investigación, para que la investigación que se realiza internamente sepa hacer las preguntas justas y para asegurar que la academia se mantenga en capacidad de responder con su herramienta específica, la investigación, a las necesidades sociales. Para ello, como se ha dicho, debe ante todo realizar investigación disciplinaria e interdisciplinaria, investigación fundamental e investigación aplicada, y conformar nuevos grupos de trabajo y de investigación que le permitan interactuar productivamente con nuevos interlocutores.

Cuando se habla de investigación, es importante partir del reconocimiento de las distintas modalidades de la misma. EI Consejo Nacional de Acreditación, recogiendo una idea que se había discutido previamente entre interesados en la educación superior, distingue al menos dos formas de investigación la investigación formativa y la investigación propiamente dicha.

La investigación propiamente dicha es una empresa internacional. Cuando se habla de la investigación propiamente dicha se alude necesariamente a la existencia de grupos consolidados de investigación que producen resultados (artículos, libros, patentes, innovaciones tecnológicas de diverso tipo) reconocidos más allá de las fronteras nacionales, de grupos que están en contacto permanente, en intercambio permanente con las comunidades académicas nacionales e internacionales, La investigación no se concibe hoy sin producción y tampoco se concibe sin un trabajo de red con la comunidad académica que en el mundo se plantea los mismos problemas. Seguramente tendremos una universidad de calidad en una institución cuyos docentes, publican en revistas internacionales reconocidas o poseen, en su gran mayoría, títulos de maestría y doctorado que certifican un trabajo de investigación.

Pero existe también la investigación como una apropiación subjetiva o colectiva de conocimientos que no necesariamente son validados como originales, por una comunidad académica. Existe la investigación como autoreflexión colectiva también organizada y sistemática de las prácticas (es el caso de la investigación educativa en el aula y de la reflexión de equipos de docentes que se decanta en propuestas de innovación pedagógica y curricular o en textos). La aplicación misma de conocimientos previamente elaborados en situaciones radicalmente nuevas exige la exploración cuidadosa de esas situaciones sobre las cuales no necesariamente se han producido conocimientos previos suficientemente elaborados. En todos estos casos de habla de tipos distintos de investigación formativa.

Las modalidades de la investigación pueden ser muchas, y las distintas clasificaciones (investigación fundamental, investigación aplicada, investigación para el desarrollo) son siempre separaciones que se establecen entre lo que puede considerarse un espectro continuo de formas de aproximación.

Aunque en algunos sectores se plantean reticencias en relación con la calificación de investigación formativa que se da a las actividades que más propiamente podrían llamarse de formación de investigadores o de reflexión sistemática sobre problemas, esta terminología pone de presente una actitud que atraviesa todas las acciones de la universidad y que es característica de la academia contemporánea.

Asumir que la investigación es el alma de la universidad lleva a preguntar se, cuando se trata de hacer una aproximación a la calidad de la universidad, por los modos más eficaces de organización de la investigación: por el tipo de investigación que se hace, por los objetivos de la investigación., por las relaciones entre ella y la docencia, por los procesos de formación de investigadores y de escuelas, por los procesos de evaluación y los mecanismos de estímulo de la investigación.

No intentaremos responder cabalmente esas preguntas, pero es claro que se hace necesario coordinar esfuerzos institucionales para adelantar acciones en los siguientes frentes:

* vinculan docentes investigadores que se encuentren produciendo conocimiento, con experiencia y disposición a continuar indagando y a crear escuelas,
* crear espacios de diálogo y cooperación entre los investigadores de la institución,
* apoyar el trabajo de investigación reconociendo el tiempo necesario para realizarlo y abriendo espacios para asegurar la visibilidad de los logros de los investigadores,
* asegurar la infraestructura necesaria para que los grupos de investigación puedan acceder a las publicaciones periódicas más recientes en su campo de indagación y para que los miembros de estos grupos puedan mantenerse en contacto con otros investigadores dentro y fuera del país (esto se ha hecho enormemente más fácil gracias a los medios electrónicos de comunicación)
* diseñar políticas de actualización y formación avanzada que permitan a los docentes continuar profundizando sus conocimientos a través de apoyos institucionales y convenios de cooperación interinstitucional,
* responder a las solicitudes bibliográficas de los investigadores y facilitar su desplazamiento a las reuniones de especialistas en donde es posible contrastar hallazgos y establecer relaciones significativas de cooperación interinstitucional e internacional en el área,
* apoyar las iniciativas orientadas a preparar nuevos investigadores a través de secuencias de cursos de profundización, líneas o programas de maestría propuestos por los investigadores consolidados y eventualmente a través del mecanismo óptimo de formación de investigadores en sentido estricto: el doctorado,
* adelantar estudios en las áreas en las cuales la institución es académicamente fuerte y puede responder a expectativas sociales coherentes con su naturaleza,
* buscar el apoyo de expertos nacionales e internacionales que puedan ayudar a precisar problemas pertinentes y susceptibles de ser tratados por docentes investigadores de planta de la institución,
* diseñar estrategias para asegurar la vinculación de los estudiantes más destacados y entusiastas en las líneas de investigación definidas en la institución,
* crear una cultura de la evaluación y la contrastación del trabajo investigativo asegurando la visibilidad y la revisión permanente de los trabajos adelantados a través de publicaciones institucionales, reuniones periódicas y conferencias públicas,
* definir campos posibles de trabajo en donde se produzca y se mantenga la cooperación interdisciplinaria,
* promover la reflexión sistemática sobre las estrategias pedagógicas basadas en la investigación,
* abrir espacios dentro del currículo para las prácticas de tipo investigativo que se orientan a comprometer a los estudiantes con la dinámica de la investigación, y
* crear espacios para la discusión sobre las características de los grupos de investigación consolidados, sobre el significado y modalidades de la presencia de la misma en los posgrados, sobre las diferencias existentes entre los modos de validación y de trabajo en las distintas áreas, sobre la historia y la epistemología de las disciplinas y profesiones y, en general, sobre problemas de delimitación, articulación y fundamentación de los saberes

Es fundamental, en todo caso, como tarea básica de la universidad que intente ser realmente excelente, destacar entre las estrategias mencionadas la necesidad de establecer vínculos creativos, significativos y productivos con ' las comunidades-académicas internacionales.

Cabrían aquí las preguntas: ¿Qué tipo de docencia en un espacio en donde es importante la investigación? ¿Qué tipo de extensión? Actualmente se han desarrollado y cobrado fuerza las estrategias de trabajo, en el aula v fuera de ella, que permiten reconocer la relación pedagógica como un espacie de construcción de conocimientos, y que enfatizan la naturaleza de lo pedagógico como constructor. Se plantea entonces la necesidad de una docencia en la cual se tome conciencia de los procesos de aprendizaje, en la cual estos procesos sean tema también de la discusión, en la cual se hagan las preguntas justas para distinguir entre lo fundamental y lo secundario, en la cual haya una reflexión sobre los fundamentos del saber y sobre los posibles campos de aplicación del mismo, en donde se promueva el trabajo autónomo del estudiante y en donde el docente cumpla la tarea de orientar y acompañar, como lo haría un director de investigación, el trabajo del estudiante para detectar sus problemas, conocer sus iniciativas-e impulsarlo a la realización de nuevos trabajos.

en relación con la extensión es necesario someter a examen esas diversas exigencias actuales a las cuales hemos hecho antes referencia y distinguir entre unas tareas inevitables de la institución (apoyo a las comunidades, prestación de servicios técnicos y actualización profesional) y unas tareas que ella asume como exigencia de acuerdo con su naturaleza (apoyo al desarrollo ; con el conocimiento más actualizado, construcción de conocimientos-social- mente pertinentes y análisis crítico de situaciones, perspectivas y propuestas de acción). En ambos casos, pero más claramente en el último, la proyección social de la universidad requiere de la investigación.

Un aspecto importante de esta perspectiva que asigna un papel central a la investigación es que permite resolver las tensiones entre las tres funciones en la medida en la cual evite convertir el énfasis en la investigación en unas relaciones de poder que lleven a los investigadores a considerarse superiores a quienes dedican la mayor, parte de sus esfuerzos a la docencia. Las relaciones entre docencia e investigación son de tal naturaleza que la importancia reconocida a la investigación debe darse paralelamente a la construcción de la identidad de los investigadores como docentes. Para ello es necesario que los investigadores y quienes dedican una porción considerable de su tiempo a las labores de extensión se reconozcan ante todo como profesores, de la universidad. Sólo un compromiso con la docencia como razón de ser y como fundamento de la academia permite que una institución centrada en la investigación resuelva las tensiones que resultan, por ejemplo, de un I equivocado culto a la investigación en desmedro de una buena docencia o de la dedicación excesiva a la extensión con descuido de la investigación y la docencia, y logre una integración entre esas tres grandes tareas que asegure el enriquecimiento de todas ellas a través de su interacción.

**ENSEÑANDO A INVESTIGAR**

Es posible señalar ciertas pautas metodológicas para la investigación en una determinada área, y la obediencia a esas pautas puede ayudar a darle consistencia y seriedad al trabajo de producción de conocimientos en esa área, pero lo que en realidad constituye la base de la investigación es una cierta pericia que corresponde a la elección de los procedimientos adecuados y a la conciencia del universo de teorías y de conceptos que pueden ponerse a un servicio de la interpretación de acontecimientos o del diseño de los experimentos o de los análisis que la indagación requiere. Se ha dicho con frecuencia que a investigar se aprende investigando, y esto es así porque las pautas empleadas por los investigadores no corresponden solamente a unas reglas de método básicas sino también, y en gran medida, cierta visibilidad frente a los problemas y a los procedimientos que se comunica en el trabajo conjunto entre profesores y estudiantes. Ya decía Baehelard (T973) que, no existe un método científico sino múltiples métodos. En el caso de la ciencia natural, por ejemplo, se sabe que es necesaria la vinculación entre la teoría y el experimento, pero este conocimiento es absolutamente incompleto; de lo que se trata es de reconocer cuáles herramientas teóricas y cuáles estrategias de trabajo experimental, cuáles técnicas, pueden ser utilizadas para adelantar el proceso de la investigación con mayores probabilidades de éxito. El investigador aprende a sacar partido de herramientas que no parecen explícitamente construidas para el desarrollo de sus trabajos. Aunque cada vez más el desarrollo tecnológico refina y especializa los instrumentos, hay una cierta habilidad en la interpretación de los datos y una cierta astucia en la construcción de las situaciones que se aprende en el trabajo continuado de la investigación y en el contacto permanente entre los profesores que investigan y sus estudiantes.

Sin duda es posible aprender ciertas estrategias y desarrollar determinadas actitudes propias de la investigación' si los estudiantes tienen la fortuna de establecer contacto con los investigadores desde pregrado pero el espacio que la institución universitaria ha dedicado al aprendizaje de la investigación propiamente dicha es la maestría y el espacio para entrar efectivamente en el ejercicio de la misma es el doctorado. No en todos los posgrados, sin embargo, se establece efectivamente una relación intensa y práctica con la investigación.

**LOS POSGRADOS: DIVERSIDAD Y HETEROGENEIDAD**

Si se hiciera un balance sobre los posgrados existentes se descubriría que, tal como ocurre con la formación en profesiones y disciplinas, las diferencias entre instituciones y entre países son muy grandes. Mories (1996) señala algunos aspectos fundamentales de los posgrados que existen actualmente en el mundo. En primer lugar, estos posgrados son muy heterogéneos en cuanto a los nombres que reciben y en cuanto a su contenido, lo que lleva a que los países tengan que tener mucho cuidado en cuanto a la convalidación de los títulos académicos (el doctorado italiano, por ejemplo, equivale a la licenciatura de otros países -y no es, claro está, el título de mayor nivel en Italia- mientras que el doctorado norteamericano -en las universidades más reconocidas- o el doctorado inglés obedecen a una exigencia mucho más alta). Hay lugares en los cuales hay una libertad muy amplia para los títulos porque no existe una reglamentación general sobre estudios superiores (es el caso de los Estados Unidos, en donde los niveles de exigencia varían notablemente de una institución a otra; el sistema fundamental de control de calidad en los Estados Unidos es el de la acreditación y existe una comisión nacional de acreditación y comisiones regionales, así como existen también colegios profesionales; pero estas evaluaciones no son obligatorias; por tanto no está asegurada la calidad de los títulos ofrecidos). Precisamente, la reglamentación es muy cambiante entre los distintos países y depende del grado de intervención del Estado en la definición de las exigencias de calidad (Francia por ejemplo tiene un sistema de educación muy reglamentado v el doctorado francés responde a exigencias muy similares en las distintas universidades).

El vínculo entre investigación y posgrados presenta, pues, la misma variedad. Dado que la naturaleza de los posgrados cambia mucho de nación a nación, los desarrollos de la investigación en esos posgrados son muy diferentes y por esta razón, los títulos no son realmente equivalentes. La heterogeneidad relativiza la pretensión de hacer un balance de los investigadores asociado a los títulos de maestría y doctorado. De todas maneras, existe una correspondencia entre el grado de desarrollo de los países y los títulos de postgrado. Apenas ahora comienza a existir una comunidad de doctores en los países en vías de desarrollo. Por otra parte, hay unas diferencias grandes entre los distintos países en las áreas en las cuales se desarrollan los posgrados y no es seguro que en todos los casos estas áreas correspondan a las necesidades nacionales. Tal vez esto está relacionado con el hecho de que no es muy común que existan políticas suficientemente elaboradas sobre los estudios de postgrado. En general se los incluye dentro de las políticas de desarrollo científico y tecnológico y es sabido que el territorio de las especializaciones está bastante desreglamentado.

Si los posgrados de carácter científico (maestrías y doctorados) son heterogéneos, las especializaciones lo son más. Recientemente se ha propuesto en Colombia que en lugar de considerarlas como posgrados (con la salvedad de las especializaciones médicas y de otras que tengan niveles similares de exigencia y de dedicación), se las asimile a educación continuada. En lo que sigue restringiremos el examen de los posgrados a las maestrías y doctorados.

**CALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS MAESTRÍAS Y LOS DOCTORADOS**

Después de la segunda guerra mundial, el impacto de los conocimientos científicos sobre el desarrollo tecnológico era evidente para los países. Como se sabe, el conocimiento construido en disciplinas como la física y la química, fue decisivo en el conflicto mundial. A mediados del siglo XX, la ciencia había alcanzado un reconocimiento sin precedentes. Entonces comenzaron a exigirse los estudios que se basaban en la investigación científica a los profesores que ingresaban a la universidad.

Aunque desde comienzos del siglo XIX las universidades alemanas ofrecían estudios de alto nivel, y fue allí en donde obtuvieron sus primeros títulos los profesores americanos de ciencias (sólo en 1861, en Yale, comenzaron a darse los títulos de PhD en los Estados Unidos), las decisiones asociadas a la guerra llevaron la investigación a primer plano: en 1940, MIT y Harvard ofrecieron su apoyo al país en el conflicto, en calidad de centros de investigación, y comenzaron, desde entonces, a ofrecerse becas federales de investigación; los jóvenes doctores se repartieron por las universidades y la investigación se convirtió en el centro y en la base de la evaluación de los docentes (Cf. Boyer, 1997).

Se ve claramente que, en sus orígenes, los doctorados estaban definidos en términos de una clara función social. Pero precisamente esta evidente pertinencia podía oscurecer otra dimensión importante de los más altos estudios académicos: su capacidad de orientar decisiones sociales. Dado el papel relevante de la ciencia en la sociedad contemporánea las definiciones sobre ciencia, tecnología y educación son estratégicas. Los científicos inciden en múltiples territorios; pero su juicio en el campo de las políticas sobre ciencia y cultura resulta definitivo para el futuro de la universidad.

“.... los términos científico, sabio, y hombre de saber son usados como sinónimos. Siguiendo esta lógica, en el presente estudio se ha agrupado bajo la denominación de científicos, a los investigadores y a los docentes investigadores; a los ingenieros vinculados a I y D (investigación y desarrollo); a los académicos y a quienes han obtenido título de maestría y doctorado y dedican la mayor parte de su tiempo a la investigación y a la producción de conocimiento. *Son éstos quienes precisamente constituyen el grupo de actores que en la sociedad civil representan en primera instancia la ciencia están en condiciones de participar en la formulación de políticas públicas para la capacidad científica de la educación superior”.* (Henao, 1999, p.37- 38 -el subrayado es nuestro).

El problema es la amplitud de perspectivas desde la cual-se haga el juicio sobre la universidad. Conviene recordar la idea que subyacía al respeto social por los doctores medievales y por el doctorado en filosofía del siglo XIX.

En cuanto los nombres no podían traicionar ciertos significados, estos títulos correspondían a la posesión, por parte de quienes los ostentaban, de un conocimiento universal, amplio y al mismo tiempo profundo, capaz de juzgar elaboradamente (con razón y sabiduría), más allá de su campo de experticia, en distintos sectores de la práctica social. Los doctores que cumplieran este requisito serían personas que no solamente conocerían en profundidad sus territorios., sino que, dada su agudeza y su comprensión compleja de los -problemas, podrían aportar orientaciones para otros sectores de la vida social. En todo el mundo existen hoy doctores de este tipo; sería extraordinario que fueran la mayoría. Pero cabe la pregunta de si en los doctorados actuales se mantiene el criterio de la sabiduría que hemos esbozado y que permite juzgar más allá del saber específico. Esta pregunta no parece legítima porque el desarrollo del conocimiento exige la dedicación del especialista; pero el papel social de los doctores, su reconocimiento por parte de la colectividad y la incidencia que efectivamente pueden tener en la construcción de herramientas simbólicas para la identidad de los ciudadanos (y no sólo para la solución de problemas específicos) llevarían a pensar que el criterio de la formación integral debería ser tenido en cuenta a la hora de abrir un doctorado.

El actual doctorado en filosofía (el PhD, de los Estados Unidos) puede no ser ya el título apropiado para nombrar el saber alcanzado a través de un proceso que en ocasiones corresponde al máximo de especialización (el adjetivo filosófico aludiría en principio a una clara conciencia de los fundamentos epistemológicos y del lugar del saber específico en el contexto de un cuadro comprensivo del conocimiento); ya hoy se habla justamente de doctorado en ciencias (lo que en principio es más preciso como definición de la formación de más alto nivel en las disciplinas). EI carácter de estudio máximamente especializado no borra, sin embargo, el lugar que ocupan los doctores en la sociedad.

Núñez (1996) plantea que, dada la función importante que cumplen los científicos en un país, es importante pensar los posgrados como un espacio en el cual es posible la articulación entre la cultura social del país y la cultura científica universal. Esta perspectiva parece útil para evitar caer en la polaridad de pensar únicamente en términos del desarrollo económico y la funcionalidad que tiene la educación superior en él o en términos de un pragmatismo inmediatista que llevaría a una orientación más técnica que científica de la educación superior. Núñez (1996, p. 2) parte del desarrollo social "...como un proceso que afirma la independencia nacional, asegura el crecimiento económico sostenido, preserva el medio ambiente, afirma y desarrolla los valores culturales y asegura la participación democrática del pueblo como principal actor y beneficiario de este proceso”. Señala que el desarrollo social así concebido debe distinguirse del desarrollo económico. Los posgrados, corno puente entre la cultura social nacional y la cultura científica universal, son esenciales para el desarrollo social.

Cabría preguntarse hasta dónde los posgrados existentes están cumpliendo ese papel crucial. De ninguna manera podría exigirse a los doctorados en ciencias que se convirtieran en doctorados de filosofía o sociología. Sin duda resulta importante formar las comunidades académicas nacionales; pero sería conveniente explorar las posibles conexiones entre los problemas que se formulan en los posgrados y el contexto social en el cual los investigadores se forman. La idea del universalismo de la ciencia es sin duda valiosa y apunta a señalar que los conocimientos científicos son aplicables en territorios muy distintos de los lugares en los cuales se producen; pero es muy posible que las investigaciones científicas aparentemente separadas de todo contexto -y ligadas únicamente a la comunidad internacional de expertos- estén en realidad vinculadas a contextos sociales en los países desarrollados, y estén orientadas, a través de múltiples mediaciones, a resolver problemas propios de esos contextos. Estos problemas no son necesariamente los que sociedades como la nuestra se proponen, dada la desvinculación existente en muchos sectores entre ciencia, tecnología y producción. Al menos no lo son aún. Los científicos no tienen que culparse por eso; pero deben preparase, en esta época para responder al auge de las evaluaciones para responder a la pregunta por el papel social que cumplen.

Esta argumentación, que es fundamental para la conciencia de los investigadores, debe ser motivo de reflexión en las universidades porque, siendo legítima en grandes líneas, encierra un peligro: es probable que, en la etapa de la conformación de las comunidades académicas que vivimos los países en vías de desarrollo, cuando aún no se tienen claras las conexiones entre saberes y prácticas sociales, estos problemas sean mal planteados; es posible que análisis que desconozcan la complejidad de las mediaciones y la importancia del largo plazo lleven a recortar los recursos disponibles para el desarrollo de la ciencia y la tecnología; puede ocurrir que se pretenda deslegitimar el apoyo social al desarrollo de los conocimientos científicos por la imposibilidad de encontrar para ellos una utilización inmediata. El resultado trágico de abandonar la investigación avanzada puede ser la renuncia de un país a constituir la comunidad que debe pensar sus problemas. Pero una vez señalado el peligro y planteada la exigencia del rigor y de la proyección de largo plazo en el análisis, vale la pena preguntarse si la universidad puede dar la espalda a su obligación de pensar la sociedad.

Hacer frente a los peligros de las interpretaciones sesgadas del discurso de la pertinencia implica establecer conscientemente las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Se ha intentado establecer una distinción que pone a la ciencia en el espacio del desinterés y a la tecnología al servicio de necesidades sociales concretas; sin embargo, esa división entre ciencia y tecnología es bastante abstracta. Como señala Vesuri (1992, p. 165), citada por Núñez: "El conocimiento natural y la tecnología ya no son sólo metodológicamente equivalentes, no están meramente ligados por la estructura epistémica del conocimiento operacional. Ahora tienden a la unificación a nivel de la teoría... por eso es que hoy algunos autores prefieren hablar de un continuum de búsqueda de conocimiento, guiado por dos conjuntos de fuerzas dominantes las fuerzas del mercado de bienes y beneficios, por un lado, y las fuerzas relacionadas con los intereses y propósitos de los buscadores profesionales del conocimiento (autonomizadas dentro de las academias), por el otro, con lo cual la distancia entre conocimiento científico y conocimiento tecnológico llega a ser mínima". Ciencia y tecnología son indispensables a la sociedad y, consideradas en general, -están íntimamente imbricadas. Quienes se ocupan de producir conocimiento en las distintas áreas pueden trabajar en terrenos cuya utilidad social sólo pueda plantearse como una probabilidad futura, pero no están dispensados, en cuanto intelectuales,' de reflexionar sobre la conexión entre ciencia, técnica y sociedad.

Cuando se pregunta por el modo como la universidad cumple sus tareas sociales a través de los posgrados basados en la investigación, resulta necesario evitar caer en dos extremos opuestos: el cientificismo, que niega el papel social de la ciencia y el economicismo, que pretende ponerla mecánicamente al servicio del mercado y la desconoce cuándo esa conexión no es transparente. “En principio, señala Núñez, desde el cientificismo se puede estimular un postgrado de un buen nivel académico, cuyo objetivo declarado sea la excelencia y el resultado la contribución al conocimiento universal. Si todo funciona bien, ese postgrado generará publicaciones internacionales que engordarán los currícula de los alumnos y sus tutores. Finalmente tendremos más maestros en ciencias y doctores, lo que no necesariamente permitirá resolver un mayor número de problemas sociales, aunque sí podrá enriquecer el caudal de saberes de la "transnacional de la ciencia” y la tecnología que galopa junto a ella; desde luego todo bajo el control de los países desarrollados. Mientras tanto, el economicismo debe en principio promover posgrados de otra orientación. Esta ideología reclamaría la contribución económica (y no social y cultural en general) de los resultados, incentivando, en el mejor de los casos, la investigación aplicada a corto plazo y con frecuencia dejando a un lado la investigación a favor de la adquisición por los estudiantes de saberes de utilidad inmediata a través de los usos tecnológicos” (Núñez, 1996, pp. 14-15).

La idea central que se desprende de estas reflexiones es que el conocimiento que se desarrolle en los posgrados, particularmente en las maestrías y en los doctorados, debe servir, al mismo tiempo y en lo posible, a los intereses de la *pertinencia* (referida a la utilidad que el estudio y la producción de conocimiento tenga para el desarrollo de la sociedad a la cual pertenecen los investigadores) y de la *calidad* (referida a la legitimidad académica de este conocimiento en tanto que puede ser reconocido y sancionado por la comunidad internacional de la ciencia de que se trate).

Las reflexiones anteriores podrían también ponerse en relación con la discusión sobre la naturaleza de las llamadas “maestrías profesionalizantes” y sobre la validez de la posición según la cual estos estudios no corresponden a trabajos de investigación o no concluyen en trabajos de investigación. Es reconocido que las áreas profesionales están sometidas a una dinámica muy importante de transformación de las teorías y de las técnicas y a una ampliación o modificación de sus campos posibles de aplicación. La aplicación misma debe ser considerada como el resultado de la solución de un problema que incluye tanto la validez de los instrumentos teóricos y metodológicos utilizados como la coherencia de los análisis y procedimientos con las problemáticas concretas que aparecen en contextos materiales y sociales específicos. Ello implica que el concepto de aplicación está asociado a una investigación del contexto y de la coherencia entre aquello que se aplica y el espacio de su aplicación. Esto sugeriría que la investigación en las maestrías “profesionalizantes” podría ser de diferente naturaleza según se instale en el contexto definido por los problemas técnicos del campo o en el contexto de la legitimidad de la aplicación.

La discusión sobre la legitimidad de la aplicación no puede ser sólo un asunto ideológico sino que debe basarse en un estudio sistemática y cuidadosamente realizado. En este sentido, la aplicación implica una cierta investigación que dé razón de su validez. Dadas estas condiciones (la existencia de una modificación permanente de los campos de trabajo y la necesidad de una reflexión sistemática sobre la naturaleza de los contextos sociales y materiales de la aplicación y sobre la legitimidad de la aplicación misma) resulta importante considerar si no sería conveniente y socialmente importante exigir la investigación a todas las maestrías.

Hasta ahora no parece que se pretenda en ninguna parte conceder el título de doctor a quien no investiga. Si esto ocurriera, sería un claro indicio de que la Institución que otorga el título está muy lejos de ser una institución de calidad. Para asegurar que se cumplen unos requisitos de alta calidad en un doctorado, debería exigirse al doctorando defender un trabajo original ante un jurado internacional y publicar artículos en revistas internacionales reconocidas. Estas exigencias son básicas para que las comunidades académicas nacionales se desarrollen y puedan dialogar con sus pares en el mundo.

La investigación debería ser parte esencial de las maestrías aunque esta investigación no estuviera sometida a las contestaciones internacionales que exige el doctorado. La investigación de la maestría correspondería a la tarea de la construcción de conocimientos científicos en las áreas de las disciplinas y a la tarea de construcción de instrumentos o métodos y de profundización en problemáticas (sin descuidar los problemas de la legitimidad de la aplicación de interpretaciones y métodos en contextos) en las áreas de las profesiones. Es claro que la distinción establecida no implica que la investigación propia de las profesiones no pueda hacerse también en las disciplinas y viceversa; sólo señalaría especificidades de un determinado tipo de trabajo que se supone necesario para acceder a un título.

Es muy importante, por otra parte, asegurar que quienes se forman como científicos en el nivel del doctorado continúen efectivamente sus tareas de construcción de conocimientos. La dificultad de formar una escuela y de continuar trabajando en los territorios que ya son conocidos o en territorios en los cuales esa experiencia pueda ser definitiva en la construcción de nuevos conocimientos puede estar relacionada precisamente con un problema de pertinencia.

En un contexto diferente del nuestro (España), pero que podría tener los mismos o menores problemas de pertinencia, M. Moles (1996, p.98) advierte: “Sin una actividad científica propia fuerte y bien estructurada, la participación en los programas internacionales no puede pasar (con las excepciones que como regla general se producen en este país) de nominal y subsidiaria; sin una actividad científica propia, el resultado de la colaboración internacional no puede acabar sino en sucursialismo".

**SIETE**

**SOBRE LOS ESTUDIANTES Y SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA**

**EL BIENESTAR UNIVERSITARIO**

La insistencia sobre la cultura académica debe poner en evidencia la importancia del ambiente de trabajo dentro de una institución. Lo que se ha llamado tradicionalmente el bienestar institucional está asociado, por una parte, a la satisfacción de necesidades materiales ligadas a la disponibilidad de espacios y de servicios y, por otra parte, a la coherencia entre el trabajo que se realiza y las condiciones en las cuales se lleva a cabo ese trabajo.

Si la universidad es el espacio por excelencia de la cultura académica, el ambiente de la universidad debe pensarse en relación con el ejercicio de esa cultura Si la universidad se concibe como un espacio de apropiación crítica de conocimientos significativos y de ejercicio de la investigación, los tiempos y los espacios de la universidad deben ser consistentemente organizados para ese propósito. El ambiente institucional favorece u obstaculiza el trabajo académico La existencia de espacios y oportunidades para la discusión, de espacios y oportunidades para la lectura, de espacios y oportunidades para la contrastación de puntos de vista y para la ampliación de las perspectivas de análisis, serán condiciones esenciales del bienestar institucional. Parte fundamental del bienestar institucional son las relaciones que se establecen entre los profesores y los estudiantes y las formas de trabajo que se promueven entre los estudiantes.

Si la formación integral se concibe como una tarea esencial de la universidad, las posibilidades de acceder a este tipo de formación hacen parte fundamental de lo que se ha llamado el bienestar. La formación académica y la formación ética, el desarrollo de la sensibilidad y el impulso al deseo y a la voluntad de saber son, desde esta perspectiva, las tareas centrales de un bienestar que debe ir mucho más allá de la satisfacción de las necesidades materiales más inmediatas.

 La cultura dentro de una institución de calidad no puede reducirse a la organización de actividades lúdicas y espectáculos; las formas distintas de la interacción pedagógica son actividades culturales; las tareas colectivas deben ser reconocidas como actividades culturales; la pluralidad de las culturas no se manifiesta solamente a través de las expresiones folclóricas, también se expresa en la dinámica de la interacción entre alumnos de distintas proveniencias y en la contrastación de distintos puntos de vista» Esta contrastación requiere libertad de expresión y estímulo a la manifestación de las diferencias. Sin duda muchas de las actividades que tradicionalmente se llevan a cabo en las oficinas de Bienestar de las instituciones son importantes para ampliar la perspectiva de los estudiantes y constituir espacios de encuentro entre ellos; pero es también importante que algunas de estas actividades puedan ser objeto de reflexión y de trabajo continuado para que exista una verdadera apropiación de lo que ellas ofrecen. Como se ha señalado, no todos los espacios de la sensibilidad pueden ser objeto de discursos elaborados, pero la historia del arte, la musicología y la crítica estética nos han enseñado que no puede ignorarse el papel del discurso como vía posible al desarrollo de la sensibilidad.

La pluralidad de intereses que se expresa en una biblioteca es un buen índice de la cultura institucional. Los criterios que orientan las acciones y que configuran la identidad de las personas se forman tanto en el trabajo sistemático como en la lectura de los textos literarios y en el goce de los productos culturales que acuden a las imágenes en movimiento. El cine, la conferencia, la música, el deporte, el trabajo colectivo en la clase son espacios de formación integral y de construcción de, referencias para la acción, porque son espacios de encuentro con los productos de la cultura y con el otro. Un aspecto esencial de la formación es la transformación de los valores que es posible en el contexto de relaciones de quienes reconocen y comparten la cultura académica.

Si se hiciera un balance de los momentos más importantes de la formación de una persona, seguramente se descubriría que esos momentos coinciden con las mayores transformaciones en las orientaciones generales de valor. Recordemos cómo Heller (1979) señala precisamente que las mayores transformaciones que pueden operarse en las personas son aquellas que modifican estas referencias básicas, estas orientaciones que nos permiten distinguir entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo bello y lo feo.

La universidad, se ha dicho antes, es un espacio de encuentro cultural. La importancia enorme de este encuentro se deriva precisamente de la posibilidad de relativizar gracias a él los propios puntos de vista y enriquecerlos con perspectivas distintas. En las etapas del desarrollo moral, señaladas por Kohlberg (1971), un nivel alto de ese desarrollo corresponde precisamente al reconocimiento de que no todos nos orientamos por las mismas pautas y de que es necesario establecer acuerdos para la convivencia de quienes se orientan por criterios de valor distintos, a través de la contrastación de esos criterios.

No se trata simplemente de formar ciudadanos tolerantes sino, además, de formar ciudadanos comprensivos. La tolerancia es la capacidad de soportar al otro. El énfasis del concepto está en la capacidad de resistir la diferencia y no en la capacidad de asumirla y aprender de ella. La comprensión consiste en una apertura que permite conocer al interlocutor y no implica neutralidad frente a las diferencias que se tienen con él. No se puede ser tolerante con las acciones opuestas al interés general, no se puede ser tolerante con el abuso del poder o de la violencia.

**UNIVERSIDAD CENTRADA EN EL ESTUDIANTE Y EN LA INVESTIGACIÓN**

Sin duda las obligaciones sociales de la universidad cambian permanentemente y están determinadas por dinámicas externas a ella. Los requerimientos que las organizaciones sociales le hacen a las instituciones de formación de profesionales y científicos dependen naturalmente de dinámicas económicas y de la utilización de los resultados del desarrollo tecnológico. Pero lo que resulta claro es que la tarea de la universidad como espacio de producción de conocimientos y de examen crítico de perspectivas no puede ser abandonada; la-universidad sigue siendo un lugar de ejercicio de la cultura académica centrado en los estudiantes y centrado en la investigación.

Que la universidad es un espacio social centrado en los estudiantes significa que reconoce su naturaleza de escuela; que reconoce la importancia crucial de la formación no sólo de los profesionales sino de los ciudadanos que estos mismos profesionales deben ser; que reconoce que su papel social central es la formación de líderes reflexivos y de personas competentes, para satisfacer las necesidades sociales relativas a su campo de acción. Que la universidad está centrada en la investigación significa reconocer que el conocimiento está sometido a una dinámica permanente de transformación, que se renuevan permanentemente las teorías, los métodos y los campos de trabajo en todas las áreas, y que los problemas sociales deben ser resueltos con la ayuda del conocimiento universal que permite descubrir raíces más profundas de estos problemas y estrategias más eficaces de solución para ellos.

Que la universidad está centrada en el estudiante y en la investigación quiere decir que la formación debe recoger de la investigación los elementos esenciales de la cultura académica y, en particular, el compromiso con el saber; quiere decir que las formas de comunicación que se dan en la universidad son favorables al intercambio del saber y a la reflexión sobre sus fundamentos y sobre las consecuencias de las aplicaciones posibles de ese saber. Ello implica el desarrollo de una competencia comunicativa mediada por la claridad, la sinceridad, la verdad concebida como el resultado de un conocimiento sometido permanentemente al ejercicio de la reflexión y de la crítica, y la rectitud comprendida como respeto de unas reglas de la comunicación en la cual se contrastan los distintos puntos de vista entre interlocutores dispuestos a comprender las diferencias y a ampliar las perspectivas.

Que la universidad está centrada en los estudiantes y en la investigación significa que los procesos pedagógicos deben ser orientados de modo tal que los estudiantes actúen como investigadores y reflexionen sobre sus procesos de construcción de conocimientos, esto es, que se apropien de las estrategias que ponen en juego cuando para que esa comprensión de las estrategias pueda ser utilizada más adelante en un aprendizaje permanente.

Se habla con frecuencia de que la educación superior debe estar centrada en el “aprender a aprender” o en el aprender a conocer, y esto significa que se asume la naturaleza del conocimiento como espacio abierto de trabajo de apropiación y de construcción de teorías y de conceptos, de métodos y de estrategias de acción y de aplicaciones posibles a la vida práctica; que se convierten en tema de reflexión no sólo los contenidos sino también las formas de organización del trabajo, e incluso la tarea social que los profesionales deben cumplir. Que la universidad está centrada en el estudiante y en la investigación quiere decir, también, que se busca en los espacios de trabajo universitario una ampliación cada vez mayor de las perspectivas y una posibilidad de contrastación de lenguajes y de puntos de vista diferentes.

El hecho de que actualmente el territorio más fértil de la investigación esté precisamente en los espacios del encuentro de las disciplinas, implica también que en la universidad deben multiplicarse los espacios de trabajo interdisciplinario. En esos espacios, como se ha dicho, se construyen problemas y conceptualizaciones para territorios previamente inexplorados y se pone en ejercicio la capacidad de invención y de contrastación de los propios puntos de vista.

**OCHO**

**A MODO DE CONCLUSIÓN**

Existen algunas pautas fundamentales que en principio son índices de la calidad de una institución de educación superior. Entre esas pautas pueden mencionarse la coherencia, transparencia y equidad de los vínculos entre los docentes y los estudiantes, entre los estudiantes, entre los docentes, y entre los-docentes, los estudiantes y el personal administrativo de la institución. La comunidad institucional es tanto más consistente cuanto más claros sean los objetivos compartidos, cuanto más delimitado esté el proyecto que orienta la institución y que vincula los intereses individuales al interés institucional y cuanto más estén definidos tanto los papeles que se cumplen dentro de la organización global como las posibilidades de desarrollo de las personas en la organización y de la organización como un todo.

La pertenencia es lo que da sentido a la tarea compartida; ella se soporta en una legitimidad colectivamente reconocida de los fines y es, a su vez, el fundamento de la voluntad de cooperación necesaria para construir una vida institucional. Ella permite a cada uno sentirse parte de un todo que progresa y que actúa sobre una totalidad más amplia: la Nación, la región (concebida tanto como parte de una nación, como en el sentido de conjunto de naciones), la sociedad mundial (cuyos productos culturales más elaborados son la materia de la-enseñanza y el referente de la investigación). Pero esta coherencia no excluye, claro está, las diferencias, ni las tensiones; coherencia no significa identidad entre personas, sino coexistencia dinámica y cooperativa entre ciudadanos que comparten el compromiso radical con el conocimiento y que tienen visiones distintas y argumentan sobre ellas. Por otra parte, el argumentar mismo y el reconocimiento del otro como otro hacen parte de la cultura académica que ha permitido la supervivencia de la universidad a través de los siglos. Las distintas personas que aprenden reconocen el vínculo entre su tarea particular y la tarea globalmente compartida, y disciernen las posibilidades de su propio desarrollo dentro del contexto de una comunidad que debe ampliar esas posibilidades para todos los miembros que la constituyen.

La idea del aprendizaje es la idea esencial en la universidad Los estudiantes aprenden gracias a una interacción pedagógica que les permite reconocer su capacidad de construir conocimiento, gracias a una cultura que los convoca a leer y a experimentar, gracias a una dinámica de diálogo que les permite intercambiar conocimientos y puntos de vista con disposición a reconocer lo valioso y a reconocer la diferencia y gracias a un deseo de saber que se alimenta permanentemente con el conocimiento mismo. Los profesores aprenden gracias a su compromiso permanente con la investigación (investigación en sus campos, investigación de los contextos en los cuales la institución interviene, investigación de la naturaleza y eficacia de esas intervenciones, investigación de la propia práctica pedagógica). La universidad como un todo aprende del medio. Se instala en redes de conocimiento mundiales que producen continuamente conocimiento. Examina las necesidades y posibilidades de su contexto social, modifica sus contenidos curriculares para adaptarse a los cambios, comprende y transforma sus relaciones internas para mantener y enriquecer el significado de todas las tareas que realiza. Aprende de la política y del mundo de la producción, y asume el reto máximo de comprender las dinámicas de una cultura que hoy se modifica debilitando los soportes del acuerdo social.

Son características de una universidad de calidad:

* la claridad en las reglas de juego,
* la disposición y la capacidad para atender y examinar críticamente las iniciativas,
* el permanente trabajo de enriquecimiento y superación de todos los que participan en la universidad (formación permanente de los docentes, disposición del personal académico al aprendizaje continuo),
* la investigación sobre problemas de los campos específicos de formación y sobre problemas de carácter interdisciplinario,
* la reflexión en profundidad sobre los ideales y acciones de la institución y I sobre la función social de los profesionales y
* la vinculación de las comunidades académicas institucionales con las comunidades académicas mundiales.

Además de brindar a la comunidad institucional amplias oportunidades para complementar la formación en una disciplina o profesión con actividades que le permitan enriquecer tanto las posibilidades del goce de lo estético como los criterios para la acción moral, una universidad, de calidad debe asegurar la conciencia del vínculo permanente entre lo académico, lo ético y lo estético que permite a cada uno acceder a la conciencia de las responsabilidades de distinta índole asociadas a la posesión de los conocimientos.

Son entonces múltiples los elementos que deben ser considerados para asegurar la-calidad:

* compromiso con la cultura académica,
* establecimiento y fortalecimiento de vínculos entre los grupos que puedan prestarse mutuo apoyo,
* comprensión de las posibilidades de aprendizaje permanente que se derivan del trabajo en equipo y de la interacción entre la universidad y su entorno y entre las distintas personas que constituyen la comunidad interinstitucional,
* capacidad de reconocer, entre las ofertas y exigencias que se le hacen a la universidad, aquellas que son legítimas por su contenido social o por las posibilidades que ofrecen para un desarrollo integral de los estudiantes y de los docentes y para un enriquecimiento permanente de la institución.

A estos elementos se añadirán los relacionados con los recursos académicos, físicos financieros, con la producción académica de Los docentes, con el bienestar y con la satisfacción de los egresados y de los sectores sociales en los cuales influye la institución; También debe tenerse en cuenta, para juzgar sobre la calidad, la coherencia .entre, las acciones y las nietas, entre las .expectativas de formación de los estudiantes y la formación efectivamente alcanzada gracias a la intervención de la universidad y entre las propuestas de formación, investigación y extensión y las necesidades sociales.

El rigor en el trabajo académico, y la contrastación nacional e internacional de los resultados obtenidos en ese trabajo y la capacidad crítica y autocrítica cada vez más desarrollada a partir de una comprensión siempre más amplia de los significados de las acciones y de las posibilidades y necesidades que las determinan constituyen todas ellas expresiones de la calidad de la universidad. Lo académico es la razón de ser de la universidad. Pero la universidad no es sólo un templo del saber sino una institución, social capaz de configurar la sociedad planteándole perspectivas de desarrollo y ofreciéndole herramientas teóricas, técnicas y prácticas para ese desarrollar. Esto le da poder a la universidad al tiempo que le exige responsabilidades. Debe mirarse entonces críticamente el significado de la autonomía universitaria.

Sin duda el reconocimiento de autonomía de la universidad responde a la naturaleza del saber y, fundamentalmente, al papel que tiene la institución como portadora de ese saber en la sociedad, como conciencia crítica de las decisiones sociales. (Aquí, crítica se entiende en el sentido de capacidad de subrayar y reconocer lo verdaderamente importante y no como destrucción desde el punto de vista contrario). Pero es importante cuidarse de una autonomía mal entendida que de alguna manera lleve a la universidad a aislarse de lo social o a satisfacerse con resultados no necesariamente significativos, o que la excluya de la obligación de responder ante la sociedad por la calidad y pertinencia de los profesionales que forma, de la investigación que realiza y de las labores de proyección social en las cuales se compromete.

La dinámica de la interacción universidad y sociedad que exige a la universidad no solo resultados tales como estrategias, metodologías, análisis y propuestas de solución a los problemas, sino también explicitar sus nexos con las necesidades sociales es completamente legítima y no puede sino estimular la comprensión más acabada de la pertinencia de las tareas que se realizan en la institución.

Es peligrosa la endogamia que hace que las instituciones se juzguen solas a sí mismas o se alimenten únicamente de las personas que se gradúan en ellas. Es importante, para resolver este problema, reflexionar permanentemente sobre el papel social de las instituciones y sobre sus realizaciones; conviene asegurar una circulación de los docentes, una publicidad muchísimo mayor de las ofertas de trabajo académico de la universidad que asegure que el proceso de vinculación de los docentes se da a través de una convocatoria suficientemente amplia; debe estimularse la rotación de los profesores entre instituciones y la multiplicación de los vínculos entre las comunidades académicas nacionales e internacionales y entre las distintas academias nacionales.

En la misma medida en la cual las instituciones de educación superior deben buscar mejorar sus condiciones de trabajo y destacarse entre las otras, deben felicitarse por los triunfos obtenidos por las otras instituciones porque ello significa un mejor servicio al país y corresponde a la cualificación de los pares con los cuales puede darse un diálogo productivo y de los cuales es posible recibir aportes muy valiosos para los procesos de construcción de conocimientos.

Aunque una universidad de calidad debe desarrollar mecanismos para premiar la docencia excelente y la investigación exitosa, los profesores de la universidad deben preocuparse más por la calidad de su trabajo y por el significado social del mismo que por el reconocimiento que puedan tener de otros resulta problemático que se adelanten trabajos orientados por intereses personales o de grupo cuyo significado social es cuestionable o contrario al interés general. Los trabajos realizados como estrategias para mantener la vinculación de sus responsables a la universidad o para ganar reconocimiento personal deben ceder su lugar a las tareas colectivas que buscan mejorar las condiciones de vida social y cumplir los fines de la institución.

La estabilidad de los cargos en la universidad debe ser suficiente como para que no sean excluidos profesores valiosos por tensiones burocráticas o por presiones ilegítimas, pero debe promoverse la productividad de los docentes reconociendo los diferentes campos de esa productividad, esto es, su calidad como docentes, su producción como investigadores, su intervención en la vida de la comunidad que sirve de entorno a la universidad, sus aportes teóricos y prácticos a la comprensión mayor del significado de las tareas académicas, la calidad con la cual ejercen sus ocasionales funciones directivas, las iniciativas que proponen y desarrollan para la formación integral de los estudiantes y para la ampliación de las perspectivas de la institución.

La autonomía se pone más en riesgo cuando la universidad no muestra los resultados de su trabajo a la sociedad. Pero comprendemos que el significado del concepto de autonomía es un territorio de debate. En todo caso, corresponde a la universidad misma construir el espacio de su reconocimiento social comprendiendo claramente y exponiendo públicamente el significado de sus acciones.

Lo que no puede evadirse es la responsabilidad social de la universidad. Ella debe estudiar la sociedad en la cual está inscrita y asumir académicamente, de acuerdo con sus fortalezas, la tarea de elucidar los problemas que esa sociedad enfrenta y que ella está en condiciones de tratar académicamente. Debe proponer, si le es posible, soluciones viables a esos problemas e intervenir directamente en ellos en la medida en la cual tal intervención sea coherente con su naturaleza y sus fines y con la exigencia de obrar sobre la base del conocimiento elaborado. Para cumplir ese objetivo, la universidad-debe convertirse ella misma en objeto de indagación y discernir claramente el papel que cumple en el contexto social sin perder de vista que su guía de acción debe ser el interés general. Las tareas que ella puede asumir en el desarrollo del trabajo social y en el desarrollo global de la comunidad deben ser reconocidas a través de un análisis cuidadoso de su contexto y de sus proyecciones.

Para una síntesis de lo dicho hasta ahora, podríamos resolver algunas de las preguntas planteadas por F Marcellán (1999, p.94). ¿Se puede establecer una interacción entre docencia e investigación que posibilite una dinámica creadora y complementaria de ambos aspectos? A ello habría que contestar que sin duda esto es posible en la medida en la cual los docentes sean ellos mismos investigadores y la clase se conciba como un espacio de construcción de conocimientos. Esto es posible prácticamente en todos los niveles, pero actualmente es mucho más claro en los niveles más altos en donde los intereses y temas de los investigadores pueden aproximarse más explícitamente a los intereses y temas de los estudiantes. La flexibilización relativa que las universidades de alto nivel han alcanzado, permite los contactos entre los investigadores y los jóvenes que aprenden con ellos la dinámica de la producción de conocimientos. Estos estudiantes están en capacidad de elaborar trabajos importantes para el docente investigador y para el campo en el cual él se desempeña, particularmente en las tesis de maestría y doctorado.

¿Se pueden fomentar procesos de aprendizaje que no sean repetitivos, que sean innovadores y generadores de curiosidad permanente y de contraste práctico entre los alumnos? Es claro que propuestas como los trabajos en grupo y mantener abiertos los problemas asegurando el compromiso de todos los estudiantes mediante oportunas intervenciones del docente que convoca a la palabra a quienes guardan silencio o que atiende a las sugerencias de los estudiantes dándole un reconocimiento a sus propuestas, esto es, las estrategias propias de las pedagogías activas, hacen posible gozar el aprendizaje y mantener abierto el deseo de saber. De lo que se trata parece ser de acercar lo más posible la dinámica de la investigación a la dinámica de la práctica pedagógica.

¿Cómo se potencian los valores cooperativos y horizontales frente a los jerárquicos y autoritarios que conlleva una determinada organización de la investigación? Esta pregunta incluye su respuesta que sería: “Cambiando la organización de la investigación, impulsando el trabajo en red y la visibilidad de todos los aportes". Pero podría añadirse que en muchas de las instituciones de educación superior existen tensiones, debidas a la competencia por fondos para la investigación o a la búsqueda de reconocimiento de determinados puntos de vista, que deben ser resueltas en términos de la relevancia de las propuestas en relación con los fines estratégicos a través de los cuales se cumplen las tareas sociales de las instituciones. La competencia de programas en las instituciones y la competencia entre instituciones puede ser interesante en un determinado nivel en tanto que aumenta las exigencias del trabajo y la calidad de sus resultados, pero puede ser realmente destructiva en tanto que obstaculiza la posibilidad de cooperación y el reconocimiento de los significados de las distintas tareas en el conjunto de un proyecto común. Una universidad de calidad debe ser transparente en sus objetivos, en sus operaciones y en sus reglas; sólo así logra reconocer los aportes de las distintas personas en el proceso colectivo. La universidad debe ser consecuente con la cultura académica que exige decisiones basadas en razones para evitar imposiciones ilegítimas que puedan derivarse de las desiguales capacidades de intervención asociadas a posiciones distintas en la jerarquía académica; en la universidad todas las tareas son importantes si la organización corresponde a las prácticas que es necesario acoplar para cumplirlas eficazmente. Como se sabe, tal como ocurre en el terreno de lo administrativo, en el terreno de la vida académica-deben propiciarse las condiciones para hacer posible la valoración del trabajo colectivo. Si las tareas estudiantiles, los trabaos realizados por los alumnos en el aula y la solución de problemas propuestos por el docente permiten el trabajo en equipo y lo estimulan, muy probablemente las perversiones derivadas de la competencia de todos contra todos puedan ser superadas.

¿En qué medida se apuesta por la investigación interdisciplinaria frente a la superespecializada? A esto podría responderse que la investigación interdisciplinaria adquiere una mayor jerarquía en la medida en la cual la institución reconoce entre sus objetivos la necesidad de asumir académicamente problemas complejos prioritarios y constituye, reuniendo científicos y profesionales de distintas áreas, los equipos capaces de enfrentarlos, y también en la medida en la cual existan espacios como seminarios y cursos en donde de una manera sistemática y regular se dé el encuentro entre las distintas disciplinas y se reconozca la validez de sus diferentes aportes. Por otra parte, se construyen puentes entre el saber especializado y otros saberes cuando los profesores participan, dentro y fuera de la universidad, en discusiones en las cuales deban dar razón de sus investigaciones a personas interesadas en ellas o informar a quienes pueden ser afectados por las decisiones que puedan derivarse de esas investigaciones y que carecen de las herramientas técnicas para comprenderlas en el lenguaje de la academia. En la medida en la cual los profesores-investigadores asumen su tarea pedagógica en relación con la población afectada por sus estudios, estos profesores aprenden también estrategias que pueden ampliar el panorama de sus estudiantes. El trabajo interdisciplinario es cada vez más importante y más frecuente, pero sería equivocado pensar la relación entre profundización en la disciplina e interdisciplina como un antagonismo. Sin un sólido saber disciplinario no se tiene un trabajo interdisciplinario suficientemente riguroso.

¿Cómo se pueden plantear unas sólidas, relaciones universidad-sociedad más allá de las declaraciones formales de tal manera que el trabajo académico sea reconocido para la sociedad? Podría responderse que un efecto importante del rendimiento de cuentas de la institución a la sociedad consiste precisamente en explicitar los efectos de sus análisis, sociales y de sus innovaciones técnicas. Naturalmente, la calidad de estas relaciones depende de la intensidad de la preocupación de la institución universitaria por los problemas de su contexto, y de la construcción dentro de la institución de los vínculos y de las herramientas necesarias para asumir esos problemas en su verdadera complejidad y de la capacidad de la institución para trabajar mancomunadamente con otros sectores en la construcción e implementación de soluciones.

Aquí nos hemos planteado estos y otros interrogantes tratando de responder a la cuestión de cómo puede ser excelente la universidad. Lo que en síntesis hemos planteado es que la excelencia es un modo de cumplir las tres funciones y que en principio ese modo estaría determinado por el cultivo de la cultura académica y por una vinculación esencial entre la docencia, la investigación y la extensión, por una integración de esos tres modos de darse la acción universitaria que garantizara su mutua determinación y enriquecimiento. Señalamos que esta integración debe garantizar la máxima exigencia académica, el aprendizaje permanente, la capacidad de innovación, la multiplicación de oportunidades del trabajo en equipo y del trabajo interdisciplinario e interinstitucional y que debe obedecer a una exigencia de rigor como acoplamiento entre los métodos y los problemas que han de resolverse, de modo tal que las formas de aproximación a las problemáticas sean las más pertinentes y las más apropiadas y que los lenguajes que se utilicen permitan dar razón de la complejidad de los fenómenos.

Las condiciones de excelencia podrían agruparse en tres tipos: condiciones académicas, condiciones materiales y condiciones culturales. Para definir esas condiciones de excelencia sería importante preguntarse por los insumos, ^procesos y resultados de las acciones académicas y paria legitimidad-de esas acciones, por la disponibilidad de los recursos materiales requeridos en los procesos de formación e investigación y en las tareas de extensión y por las interacciones entre los miembros de la comunidad institucional y su coherencia con los ideales de formación integral, con las tareas sociales y con el compromiso colectivo en la transformación del deseo de saber en voluntad de saber.

Y si se pregunta qué hacer para lograr la excelencia, habría que pensar qué es lo que son las universidades en el día de hoy, qué aspiran a ser y qué deben ser. Esa pregunta, que está sometida también a la tensión entre tradición e innovación, debe encontrar respuesta en una posición que reconozca lo que permanece contra la fascinación de lo que cambia y que asimile y explore los cambios que obligan a la universidad a transformarse. La transformación cultural contemporánea debe ser sistemáticamente pensada si la universidad aspira a decirle algo a los jóvenes y a sobrevivir a la explosión de los nuevos medios, pero no puede dejarse de lado el respeto por el aprendizaje metódico, la lectura cuidadosa y crítica y el ejercicio de una escritura que sea capaz de expresar de la manera más clara y transparente, y sin renunciar a la belleza posible de la palabra, los temas que han sido y siguen siendo objeto de expresión escrita.

Las pedagogías intensivas parecen recoger esa doble exigencia. En ellas, la relación entre los estudiantes y sus maestros-se-asume-como particularmente intensa por basarse en el trabajo del estudiante y por el modo como incide en ese trabajo. Además de unos recursos informáticos que les permitan a los estudiantes vincularse desde muy temprano en sus procesos de formación con las comunidades internacionales ligadas a las redes mundiales del conocimiento, se requieren bibliotecas ricas que inspiren el deseo de leer y cuyo uso por los estudiantes se asuma como parte importante de la tarea pedagógica. Al lado de unos vínculos que deben establecerse desde los primeros semestres entre los estudiantes y los profesores más reconocidos en clases magistrales, debe asegurarse en el aula la participación de los estudiantes en la dinámica de la investigación, en la construcción del problema, en la definición de la metodología, en la prefiguración de las acciones y en el análisis de los resultados.

Y el análisis de contexto va a ser fundamental para definir el deber ser de la universidad: ¿qué hacer para no abandonar las grandes tareas que muestran la responsabilidad social de la institución como un todo? ¿Qué hacer para ubicar al país en el mundo, con plena conciencia de su identidad, y reconocer y desarrollar las herramientas que tiene para instalarse en ese contexto internacional?

**AUTOEVALUACIÓN**

¿Qué hacer? Este interrogante nos remite a una estrategia de formulación colectiva y de reflexión sistemática sobre esa pregunta que en este momento está mostrando importantes resultados. Se trata de la estrategia de la autoevaluación. La universidad debe mirarse a sí misma. Los procesos de (autoevaluación son definitivos en la transformación que requieren las instituciones cuando se asumen pensando en el mejoramiento cualitativo y no solamente en la respuesta a una exigencia social; cuando se llevan a cabo pensando en el reconocimiento de debilidades que deben ser corregidas, y de fortalezas que deben ser aprovechadas, y cuando se orientan a pensar el futuro de la institución a partir de lo que ella es hoy y se reconocen como una ocasión única de responder a la exigencia de construir una comunidad que permita dar sentido al trabajo de cada uno dentro de la tarea histórica de la institución.

Para que la autoevaluación funcione efectivamente como una estrategia fundamental de mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones de educación superior debe abrir espacios de discusión sobre principios, objetivos, estrategias y resultados que clarifican el proyecto colectivo. La autoevaluación es una oportunidad para para construir identidad institucional. Si en el proceso de autoevaluación cada uno de los miembros de la comunidad académica reconoce la importancia de su tarea dentro del contexto de la universidad globalmente considerada y en términos de los objetivos más universales que ella persigue, su tarea tendrá un significado mucho mayor y exigirá un compromiso más definido y más intenso. La autoevaluación es una toma de conciencia colectiva de la importancia de las distintas tareas que se cumplen

En la discusión que promueve la autoevaluación sobre el significado de la universidad y de su pertinencia social, la docencia adquiere su verdadera importancia y se pone en evidencia la relevancia estratégica de los métodos pedagógicos. La dinámica de las instituciones de educación superior impide, con mucha frecuencia, el reconocimiento directo de la calidad de la docencia. Y la ausencia de ese reconocimiento, de esa evaluación de la docencia, impide el diálogo entre estudiantes y profesores que podría mejorarla radicalmente.

Cuando, a propósito de un autoexamen, se confronta la tarea de la universidad con los grandes fines de la educación superior, se descubre qué aspectos esenciales de la vida académica han sido dejadas de lado por jerarquizadles y elecciones que han desconocido funciones estratégicas. Del mismo modo, la ausencia de una evaluación sistemática de la investigación, no solamente impide la comunicación que enriquecería los diferentes trabajos, sino que facilita el desconocimiento de la importancia de una organización institucional que asegure tanto los vínculos permanentes con las comunidades internacionales que requiere la investigación como el trabajo interdisciplinario que puede hacerla más interesante y más pertinente. La universidad, más allá de lo que son los espacios tradicionales de lo pedagógico, tiene el compromiso de formar escuelas en las cuales se reconozca y se aproveche la competencia especial de algunos profesores.

La autoevaluación que puede hacer visible lo invisible revela los verdaderos nexos que la universidad ha establecido con la sociedad a través de múltiples vías: tareas de asistencia solidaria, a poblaciones necesitadas, prácticas estudiantiles, pasantías docentes, resolución de problemas técnicos de la empresa, intervención en la definición de políticas, etc. Tal vez la universidad tenga una imagen distinta de sí misma a través de la autoevaluación de sus tareas de extensión.

La autoevaluación, concebida como toma de conciencia del proyecto social en que consiste la universidad y el modo como ese proyecto puede llevarse a cabo, debería llamarse autorreflexión.

A las aproximaciones sesgadas que reducen la universidad a una fábrica de profesionales cuyos resultados se miden con el esquema de las inversiones en proyectos económicamente rentables, la universidad responde con un examen riguroso de sí misma y del modo como cumple sus responsabilidades sociales.

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**BIBLIOGRAFÍA**

* A.A.V.V. (1999) Plan Global de Desarrollo 1999-2003, Universidad Nacional, Bogotá.
* ALONSO, L. E. (1997) “Universidad pública, no tan pública”, Viejo Topo, N° 109, Barcelona.
* BACHELARD G. (1973) El compromiso racionalista, Siglo XXI Ed., Buenos Aires.
* BANCO MUNDIAL (1995) La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia, Banco Mundial, Washington.
* BANCO MUNDIAL (1999) Peligro y Promesa: La educación superior en los países en vía de desarrollo, Versión para el evento ASCUN -BANCO MUNDIAL, Bogotá, p. I 3.
* BERNSTEIN, B. (I 998) Pedagogía, contro simbólico e identidad, Ediciones morata, Madrid, p. 13
* BUONAMICI, F (191 I) “Sull'antico statuto dell'universita di Pisa, alcune preliminare notizie storiche", Annali de le Universitá Toscane, tomo XXX.
* BENEDITO, V, FERRER, V. y FERRERES, V. (1995) "La formación universitaria a debate" Universitat de Barcelona, Barcelona.
* BOYER, E. (1997) Una propuesta para la educación superior del futuro, Fondo de Cultura Económica, México.
* CANO, E. (1999) Evaluación de la calidad educativa, Editorial La Muralla, Madrid.
* CARUGO A., (1972) “Gli avversari di Galileo ed il loro contributo alia genesi e inmediata fortuna del “Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo” Saggio di biografia dellle idee” en Saggisu Galileo, Tomo 2, Cario Maccagni, ed.
* Comisión, Bo>í§r <ie Pregrado en las Universidades de Investigación de los Estados Unidos, (2000)
* CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1998) UNESCO. París.
* CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA), Lineamientos para la Acreditación, CNA, Bogotá.
* CHOMSKY, N. (1976) Aspectos de la Teoría de la Sintaxis, Aguilar, Madrid.
* ELKANA, Y. (1983) La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica en: Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, Vol. III, 10-1 I, Bogotá.
* FRONDIZI, R. (1971) La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina, Paidós, Buenos Aires.
* GADAMER, H. G. (1993) Verdad y Método, Ediciones Siguame, Salamanca.
* GIBBONS, M. (2001) "Innovation and the developing system of knowledge production" en: http:// edie.ceprost.sfu.ca/summer/papers/Michael. Gibbons.html.
* GILSON É. (1965) La filosofía en la edad media, Gredos, Madrid.
* GRANES, j. (I 988) Newton y el empirismo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
* GRANÉS, j. (2001) La gramática de una controversia científica. Editorial Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
* GUMPERZ, J. J. (1972) en Directions in sociolinguistics, Gumperz y Hymes Connp. Citado por Lomas y otros (1993) Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y Enseñanza de la Lengua, Paidós, Barcelona.
* HABERMAS, J. (1978), “Epistemología analítica e dialettica. Un contributo al dibattito tra Popper e Adorno" en Teoría e prassi neiia societá tecnológica, Laterza, Roma.
* HABERMAS, J. (1994), «La transformación de la formación académica» en Teoría yPraxis, Altaya, Barcelona.
* HABERMAS, J. (1993), Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos, REI, México.
* HEIDEGER, M. (1997) Caminos del Bosque, Alianza Universidad, Madrid.
* HELLER, A. (1979) La filosofia radicale, II saggiatore, Milano.
* HENAO, M. (1999) Políticas públicas y universidad, Universidad Nacional, ASCUN, IEPRI, Fundación Ford, Bogotá.
* HERNÁNDEZ, C.A. (2000) “La universidad y la vigencia de la cultura académica”, Revista Nómadas N°I2, Universidad Central, Bogotá.
* IBÁÑEZ, T. (1999), "La universidad, o lo uno y su contrario... pero simultáneamente", Archipiélago, N° 38, Barcelona.
* KANT, E. (1986) ¿Qué es la ilustración? En: Universidad y sociedad, Argumentos, N° 14-17, Bogotá.
* KOHLBERG, L. (1971) “From is to Ought”, en Th. Mishel (Comp.), Cognitive Development and Epistemology, New York.
* LOMAS, A., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Paidós, Barcelona.
* MARCELLÁN, F. (I 999) “Algunas consideraciones y dudas sobre la investigación en la Universidad", Archipiélago N° 38, Barcelona.
* MISAS, G. (2001) “Políticas de educación superior", Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
* MOCKUS, A. y otros (1995), Las fronteras de la escuela, Magisterio, Bogotá.
* MORIN E. (1994) Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona.
* MORLES V. (1996) “Relación entre estructura de la ciencia, estructura académica y los trabajos de grado” en MORLES V., NÚÑEZ, J., ÁLVAREZ, N., Universidad, posgrado y educación avanzada, CEISEA, Caracas.
* MORLES V., NAVARRO, E., ÁLVAREZ, N. (1996), Los doctores y el doctorado. Historia y algunas propuestas, CEISEA, Caracas.
* NÚÑEZ, J. (1996) “Visión del postgrado desde una perspectiva epistemológica” en Mories V., Núñez, J., Alvarez, N. Universidad, posgrado y educación avanzada, CEISEA, Caracas.
* OROZCO, L. E. (1999) La formación integral, Universidad de los Andes, Bogotá.
* RORTY, R. (1996) Objetividad, realismo y verdad, Paidós, Barcelona.
* RÜEGG, W, en A.A.V.V. (1994) Historia de ia Universidad en Europa, Volumen I, Hilde Ridder - Symoens, Bilbao.
* RUL, j. (1995) La memoria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular, Col. Lecció Eines de Gestió, Barcelona.
* TATON, R. (1972) Historia General de las Ciencias, V.3, Ediciones Destino, Barcelona.
* UNIVERSIDAD NACIONAL (1994) Acuerdo 14 de 1990 en: Programas de pregrado, Reestructuración académica, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
* UNIVERSIDAD NACIONAL (1999), Un compromiso académico y social con la Nación colombiana. Plan Global de Desarrollo 1999-2003, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
* UNIVERSIDAD NACIONAL, Vicerrectoría académica (2001) “Bases para una política académica”, en: www.unal.edu.co
* VERGER, J., en A.A.V.V. (1994) Historia de la Universidad en Europa, Volumen I.
* VESSURI, H. (1992) Distancias y convergencias en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, Monte Avila, Caracas.
1. Se recoge aquí la propuesta de un primer nivel de formación que actualmente se discute en universidades reconocidas del país y del mundo y que, incluso, se ha implementado parcialmente en algunas instituciones. En particular, los puntos de vista que se sostienen aquí coinciden con los contenidos del documento “Bases para una política académica” (Vicerrectoría académica, Universidad Nacional, 2001) y con las bases para la propuesta de “Estándares de calidad para los programas académicos de pregrado en ciencias” elaborada por el ICFES (trabajo inédito) [↑](#footnote-ref-1)
2. Ideas fundamentales relacionadas con la dinámica posible de apropiación, por parte de la universidad, del conocimiento que se produce fuera de ella, y que se recogen en esta sección, fueron presentadas por G. Misas en la Universidad Nacional en una conferencia inédita hasta ahora. [↑](#footnote-ref-2)