

12-1-2012

Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/catedra_lasallista

Recommended Citation

"Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global" (2012). *Cátedra Institucional Lasallista*.
4.
https://ciencia.lasalle.edu.co/catedra_lasallista/4

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Cátedra Institucional Lasallista by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

CÁTEDRA LASALLISTA
**CARTOGRAFÍAS DE LA UNIVERSIDAD
EN LO LOCAL, LO REGIONAL Y LO GLOBAL**

Compiladores:

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA

FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Educar para Pensar, Decidir y Servir

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Cátedra Lasallista, (2011 : Bogotá).

Cátedra Lasallista 2011 : cartografías de la universidad en lo local lo regional y lo global / compiladores Fabio Orlando Neira Sánchez, Jorge Eliécer Martínez Posada. -- Bogotá : Universidad de la Salle, 2013.

188 p. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-8572-79-6

1. Desarrollo humano - Colombia 2. Desarrollo social - Colombia
3. Globalización - Colombia 4. Arquitectura - Colombia 5. Educación - Colombia I. Neira Sánchez, Fabio Orlando, comp. II. Martínez Posada, Jorge Eliécer, comp. III. Tit.

303.44 cd 21 ed.

A1386161

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8572-79-6

Primera edición: Bogotá D.C., diciembre de 2012

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición:

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 No. 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

P.B.X.: (571) 348 8000 Extensión: 1224

Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885

Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección:

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc

Vicerrector Académico

Dirección Editorial:

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación Editorial

Sonia Montaña Bermúdez

Corrección de estilo

Edicsson Quitán

Diagramación

William Yesid Naizaque Ospina

Impresión:

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Contenido

Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global: urdimbre sobre la Universidad	7
JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ	
Breves reflexiones en torno a la Universidad latinoamericana	39
HUGO ZEMELMAN	
Conexiones y desconexiones en la Universidad globalizada. Algunas preguntas	45
JORGE LARROSA	
La Universidad, entre lo global y el compromiso con lo local	67
MIQUEL MARTÍNEZ	
Educación nuevas generaciones en la crítica universitaria	87
HERMANO FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA, FSC.	
La Universidad actual como expresión ausente del enseñar, del leer y del estar juntos	113
CARLOS SKLIAR	
Perspectivas de desarrollo humano en la Universidad	129
HERMANO FRANK LEONARDO RAMOS BAQUERO, FSC.	

Perspectivas del desarrollo humano en la Universidad	137
ESPERANZA PAREDES HERNÁNDEZ	
Universidad y empresa: acercamientos y diferencias	155
EDUARDO ÁNGEL REYES	

Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global: urdimbre sobre la Universidad

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA*

FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ**

La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa.

GILLES DELEUZE

“Hubo un tiempo en que existió una institución llamada ‘Universidad’... Con estas palabras inicia el escrito del padre Gerardo Remolina (2012), cuyo título se presenta en forma de interrogante, a saber: “¿Réquiem por la Universidad?”. Esta denominación de su trabajo nos deja en vilo.

* Doctor en Filosofía, programa Historia de la Subjetividad, Universidad de Barcelona; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales; diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía, Universidad de Barcelona; magíster en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional; licenciado en Filosofía, USB; postdoctorado en Ciencias Sociales, Cinde-Clacso. Miembro del grupo Intersubjetividad en la Educación Superior y del Grupo Internacional Clacso: Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina; miembro de la Red Internacional de Investigadores en Subjetividades Políticas; coordinador de la Cátedra Institucional Lasallista; director del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIEP) de la Universidad de La Salle, y director de la línea Educación, Comunicación y Nuevas Subjetividades del Doctorado de Educación y Sociedad.

** Licenciado en Estudios Religiosos, Universidad de La Salle; especialista en Educación en Derechos Humanos, Universidad Santo Tomás; magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente-investigador de la Universidad de La Salle; director del Departamento de Formación Lasallista.

Y provoca una serie de preguntas entre las cuales podríamos nombrar las siguientes: ¿será que la Universidad, como el padre Remolina lo presenta, está muerta? O, más bien, ¿será que en esta (la Universidad) viven, o sobreviven académicos que son como “muertos vivientes” que utilizan los conceptos pero estos no dicen nada a la vida cotidiana, o mejor al mundo de la vida? ¿Se vive o se sobrevive en esta (la Universidad) con categorías “zombis” que se utilizan para nombrar lo humano y defender teóricamente este término, pero en las lógicas de la Universidad-empresa se conducen a sus miembros (directivas, docentes, estudiantes, empleados) a ser simplemente productores de la *matrix* del capitalismo? Volviendo al texto del padre Remolina (2012), en su inicio nos dice que sus palabras son retomadas de la carta de renuncia a su cátedra universitaria del doctor Marius Reiser, profesor titular de la Universidad de Mainz, Alemania. En esta, después de describir el espíritu de libertad, apertura y gratuidad en la búsqueda de la verdad, que caracterizó a la Universidad alemana durante doscientos años, prosigue diciendo: “De pronto vino una tempestad y granizaron disposiciones para una reestructuración de todas las carreras. La tormenta recibió el nombre de ‘Bolonia’ y llevó rápidamente la vida bella a su final” (Remolina, 2013, p. 14). ¿Será que la vida bella de nuestras universidades en Colombia también ya se fue? Estos y otros interrogantes son objeto actual de las reflexiones de la relación Universidad-sociedad, es así como pensar la idea de *Universidad* es pensar una institución que nació reflexionando sobre la sociedad en todas sus dinámicas, tomando el pulso al conocimiento, además de generarlo y difundirlo; una institución que marcaba derroteros en la incesante búsqueda de la verdad y las racionalidades que de esta se derivan; una instancia para el pensamiento crítico de los procesos de la naciones y, en la actualidad, para pensar e incidir en los cambios locales, regionales y globales.

De ahí que la Cátedra asume como eje de trabajo para el 2011, la Universidad, y en esta se aborda el problema de cómo esta se asume en la relación con la sociedad, a partir del análisis de su papel político, cultural, ético, entre otras posibilidades, retomando sus políticas institucionales en los campos de la investigación, la formación y la proyección social. Este espacio indagará por las opiniones y experiencias que diversas instituciones, a través de la voz de sus académicos, tanto nacionales como internacionales, tienen al respecto, y pretenderá generar al finalizar el ciclo de conferencias la formulación de

las reflexiones sobre el tema en cuestión, para de alguna manera impactar en el papel político de la Universidad.

Igualmente, en la coyuntura histórica de la reforma a la Ley 30 de 1992, se pone en escena la necesidad de pensar el sentido de la Universidad de cara a las necesidades, las exigencias y las tensiones que el mundo globalizado y mercantilizado va dejando en las sociedades y, por ende, en los sujetos, por lo que la institución Universidad y el sistema de educación superior no pueden ser ajenos al debate; por el contrario, deben generar los momentos, los tiempos y los escenarios para dar a la voz de todos los actores el peso que le corresponde, de forma que sea la Universidad, en toda la extensión de su significante, la que armonice las políticas orientadas a un mayor acceso, una mejor calidad y una menor deserción.

Por lo tanto, nuestro objetivo es generar una cartografía, es decir, un mapa de la actualidad, de las formas de relación entre sociedad y Universidad en el contexto local, regional, global, mediante la invitación de diversas universidades que nos contarán desde campos académicos específicos, esta dinámica en diálogo con las diferentes vicerrectorías de la Universidad.

Las reflexiones sobre el papel y el sentido de la Universidad hoy cobran importancia en un contexto globalizado en donde la lógica de producción del capital está conduciendo a una visión mercantilista del conocimiento, privilegiando los saberes de carácter funcional y el pensamiento técnico, que si bien son parte del desarrollo de la cultura no deben ser considerados como su único componente, olvidando elementos de la tradición y la memoria histórica que han constituido el mundo académico; en este escrito se presentan algunas ideas para la discusión, que pueden ser tomadas como base estructural de lo que entendemos por Universidad.

Por eso, el telar o urdimbre es un conjunto de hilos paralelos que forman la base estructural del tejido y que enlazados con la trama forman la tela. Están dispuestos en sentido longitudinal (vertical con respecto a la persona que realiza el trabajo) y con espacios regulares. A veces estos hilos son de fibras de mejor calidad que las empleadas en la trama. La urdimbre de un tejido puede ser la disposición previa de los hilos que lo componen, mas no necesariamente representa una característica propia del mismo tejido en su estado completo. La urdimbre se verá antes que la urdidora haga un todo de la conformación de los hilos, y se volverá a ver en el momento en que tal tejido

empiece a deshacerse. Así, se emplea aquí la metáfora de la urdimbre para destacar lo que, a manera de elementos constitutivos sobre la Universidad, se representa en tres hilos; cada uno por separado hace valiosos aportes y en conjunto constituyen la posibilidad de comprender la Universidad en las condiciones actuales.

Primer hilo: la Universidad sin condición

La discusión que se plantea a lo largo del artículo ha sido denominada por el autor “*una llamada en forma de profesión de fe: fe en la Universidad y en las humanidades del mañana*” (Derrida, 2002, p. 9). Donde dicha fe se relaciona directamente con el saber y, por ello, introduce dos tipos de movimientos, los denominados *performativos* —que producen el acontecimiento del que hablan— y los movimientos *constatativos*.

La Universidad a la cual se refiere Derrida corresponde a la moderna, precisamente porque en términos históricos es aquella que exige una libertad académica, es decir, una libertad incondicional de cuestionamiento y proposición. Pero más allá de eso se piensa esta institución como un lugar que hace *profesión de la verdad*. Y es en ello que la Universidad se distingue de cualquier otra institución de investigación que se encuentre al servicio de intereses y finalidades económicas, de allí que se reflexione en torno a un lugar *sin condición o incondicional* frente al poder.

El rasgo que prevalece es el de las humanidades, dado que se considera como el espacio en el cual se da lugar a las discusiones infinitas asociadas al estatus, el valor y el devenir de la verdad, pero al mismo tiempo se afirma que la cuestión de la verdad ha estado vinculada a un rasgo propio del hombre.

No obstante, la referencia al *hombre* resulta tan problemática que, en cuanto concepto, requiere las humanidades, o mejor, de *nuevas humanidades* para discutirlo y reelaborarlo. Entonces el sentido indica que hay que referirse a *nuevas humanidades* en cuanto se reconozca su *lugar de discusión incondicional*. En esta misma línea se afirma que “el horizonte de la verdad o de lo propio del hombre no es ciertamente, un límite muy determinable. Pero tampoco lo es el de la Universidad y las humanidades” (Derrida, 2002, p. 12).

Si bien es cierto que la Universidad sin condición no existe, el lugar de análisis que aquí se plantea, afirma que debería seguir siendo un *lugar*

de resistencia crítica, e incluso ir más allá en términos deconstructivos, frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos. Un elemento que resulta central aquí corresponde a la idea del autor cuando apela a “plantear cuestiones críticas no solo a la historia del concepto de *hombre* sino a la historia misma de la noción de *crítica*, a la forma y autoridad de la cuestión, a la forma interrogativa del pensamiento” (Derrida, 2002, p. 12). El pensamiento se comprende como aquello que a veces se ciñe a la justicia de la resistencia o disidencia. Es decir que el pensamiento adquiere un lugar en cuanto acontecimiento.

Se plantea entonces un principio de resistencia que puede asumirse como un *derecho* que deben implementar las universidades a través de las facultades de humanidades. Este elemento permite reconocer una Universidad que puede oponerse a los poderes que limitan la democracia, es decir, poderes estatales, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales. A través de la mirada del autor se definen aquellos rasgos o elementos centrales desde los cuales se perfila la Universidad, y los explicita en los siguientes puntos:

- Reconocer que la Universidad debería ser el lugar en el que nada está resguardado de ser cuestionado, por ello, se habla de deconstrucción.
- Darle un lugar como Universidad sin condición porque existe un derecho primordial a decirlo todo y a decirlo públicamente.
- Se habla de Universidad sin condición al asumir que

[...] si dicha incondicionalidad constituye, en principio y de *jure*, la fuerza invencible de la Universidad, aquella nunca ha sido de hecho efectiva. Debido a esa invencibilidad abstracta e hiperbólica, debido a su imposibilidad misma, esta incondicionalidad muestra una debilidad o vulnerabilidad. Exhibe la impotencia de la Universidad, la fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela. Porque es ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la Universidad carece también de poder propio (Derrida, 2002, p. 16).

- La Universidad se ofrece, se encuentra expuesta, está dispuesta a rendirse, para ser tomada y vendida. “¿En qué medida la organización de la investigación y de la enseñanza debe ser sustentada, es decir,

directamente controlada, digamos con un eufemismo ‘patrocinada’, con vistas a intereses comerciales o industriales?’” (Derrida, 2002, p. 17).

- En la Universidad se articulan de forma original la fe con el saber, especialmente “en ese lugar de presentación de sí mismo del principio de incondicionalidad que denominaremos las humanidades” (Derrida, 2002, p. 21).

Por otra parte, introduce el tema del ciberespacio para mostrar cómo puede este constituirse en una mutación que afecta el lugar y la naturaleza de la Universidad, porque en torno a esta aparece una deslocalización del espacio de comunicación, de discusión, de archivación. La virtualización es propuesta como un lugar de la deconstrucción, justo cuando lo que se encuentra es la aceleración de ritmos y una amplitud del capitalismo y, con respecto a ello, se evidencia la necesidad de reflexionar en torno al desequilibrio que puede generar para el hábitat universitario.

El lugar del trabajo toma también un espacio de reflexión. Derrida propone su análisis al afirmar que es “como si el fin del trabajo estuviera en el origen del mundo”, y a partir de esta afirmación, se desarrolla la idea de qué es el trabajo. No obstante, lo que interesa como parte del análisis en torno a la Universidad es que el trabajo no es solo la acción o la práctica, y que a cualquiera que trabaje no se le reconoce el estatus de trabajador; esta referencia a su vez sitúa en un lugar específico a quienes trabajan en la Universidad, y les atribuye determinada nominación. Se puede trabajar mucho e incluso trabajar mucho como trabajador sin que el resultado o el efecto del resultado sea reconocido como un trabajo en el sentido de la obra, de lo que queda (Derrida, 2002, p. 36).

Bajo esta mirada, la discusión atiende a la idea de la *profesionalización*, puesto que “implica más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia por definir” (Derrida, 2002, p. 48). De esta manera, se plantea una tensión entre el *mundo* y el *trabajo*, como si estos dos conceptos no pudieran coexistir, porque dichos conceptos se tensionan de manera interna, es decir, que el concepto de *trabajo* está cargado de sentido, de historia y de equivocidad, y resulta difícil pensarlo más allá del bien y del mal, debido a que desde una mirada

se refiere al sentido de vida, a la dignidad, al bien, a la libertad y, al mismo tiempo, implica el sacrificio, el castigo y la servidumbre.

Como parte de dicha tensión, el análisis reconoce que “la Universidad se piensa y se representa desde el lugar privilegiado de lo filosófico: dentro y fuera de las humanidades” (Derrida, 2002, p. 62). La filosofía es reconocida como una referencia para la deconstrucción, por ello, permite resituar el lugar de las humanidades, asumiendo que una de sus tareas es reconocer y pensar su propia historia en las siguientes direcciones: el acto de profesar, la teología y la historia del trabajo, la historia del saber y de la fe en el saber, la cuestión del hombre, del mundo, de la ficción, del performativo y del *como si* de la literatura y de la obra.

La tarea deconstructiva de las humanidades no se agotaría en contener los límites tradicionales de otros departamentos, sino que atravesaría las fronteras de las disciplinas sin que eso sea equivalente a disolver las disciplinas. A manera de conclusión, Derrida propone siete tesis, las cuales se constituyen como sus profesiones de fe.

1. Las nuevas humanidades tratarían de la historia del hombre, de la figura y de lo propio del hombre, donde el hilo conductor se encontraría en la problematización de los performativos jurídicos que escandieron la historia moderna de la humanidad del hombre, por ejemplo, los derechos humanos y el crimen contra la humanidad, justo donde implican promesa y la convencionalidad de un *como si*.
2. Se asumiría una deconstrucción del concepto de *soberanía*, el cual se ha considerado indivisible y ha sido el centro de debates mal pensados y llevados respecto a la “paridad” entre hombres y mujeres para acceder a cargos electivos.
3. Se trataría el tema del profesar, de la profesión y del profesorado, lo cual se articula con el trabajo y la mundialización, justo donde se puede ir más allá de la soberanía del Estado, del Estado-nación y del pueblo en democracia.
4. Se abordaría la historia de la literatura en términos de su lugar como institución, y de su relación performativa con el *como si*.
5. Se ocuparían de lo que ocurre con la profesión de fe, la profesionalización y el profesorado, lo cual da lugar no solo al saber, sino a una

alianza desde la perspectiva de lo preformativo que va más allá y se refiere al acontecimiento que afecta el campo de las humanidades.

6. Analizaría de manera reflexiva la historia del *como si* y de la distinción entre actos performativos y actos constantivos.
7. Daría lugar de revolución a aquello que revoluciona, conmociona y arruina la autoridad que en las humanidades se atribuye al saber, a la profesión y a la puesta en marcha del *como si*.

A manera de cierre, retoma el acontecimiento en cuanto irrupción, dado que debe dejarse regir por el *speech act* performativo de un sujeto. Esto como posibilidad, dado que solo tiene lugar allí donde no se deja domesticar por ningún *como si*.

“Lo imposible es lo único que puede ocurrir” (Derrida, 2002, p. 72); la hipótesis central entonces corresponde a la idea de que “cierta independencia incondicional del pensamiento, de la deconstrucción, de la justicia, de las humanidades, de la Universidad debería quedar disociada de cualquier fantasma de soberanía indivisible y de dominio soberano. Es a las humanidades donde debe llegar el pensamiento de la modalidad del ‘si’ [...] en las humanidades se piensa la irreductibilidad de su afuera y su porvenir” (Derrida, 2002, p. 75). Así, en últimas, “de lo que se trata en dicha profesión de fe es del sentido del sentido” (Derrida, 2002, p. 77).

Segundo hilo: la Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad

Este hilo retoma el documento presentado por Boaventura de Sousa Santos, que corresponde a un análisis detallado y enriquecedor en torno a la crisis de la Universidad en el siglo XXI; no obstante, sus afirmaciones y enunciados reflejan un lugar político que es posible asumir en términos de una reforma, cuya promesa pueda materializarse en la emancipación. La Universidad, en tanto bien público, es hoy un campo de enorme disputa. El lugar de la Universidad se desglosa a la luz de la perspectiva hegemónica, del lugar institucional como un bien público, de la generación de conocimiento en una temporalidad y del escenario para la construcción crítica que se constituye a partir de las discusiones.

A lo largo del documento se visibiliza que la Universidad pública ha llegado a ser un bien público amenazado por factores externos e internos, relacionados entre sí; sin embargo, el énfasis de este análisis se encuentra en los factores externos y se exponen emergencias o contingencias asociadas a determinadas condiciones económicas y sociales trazadas por la globalización neoliberal. Por esta razón, uno de los ejes de los planteamientos se refiere a la lógica del Banco Mundial y a las organizaciones multilaterales (De Sousa, 2005).

Desde esta mirada, se cuestiona el lugar a partir del cual la Universidad podría pensarse a sí misma, interrogarse o interrogar a la sociedad, pero al parecer se ha caído en un estado de inercia que requiere un impulso para modificar su fuerza y movilizar la energía que pueda encausar una emancipación.

La historia refleja que, en este momento, las tareas universitarias se encuentran determinadas por el corto plazo, y esto incide de manera irrefutable en urgencias asociadas a presupuestos, a la competencia intrainstitucional y a los roles o tipos de profesores vinculados institucionalmente: “El ‘entrenamiento y capacitación de profesores’ se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación” (De Sousa, 2005, p. 48).

De manera puntual, la propuesta que aquí se encuentra devela tensiones entre la lógica global y externa, al igual que frente al sentido de la Universidad en términos del proyecto de nación. Por esta razón, se presenta de manera sutil y reflexiva el sentido público y cultural de la Universidad como proyecto, en términos de su viabilidad y su cualificación en medio de los diferentes aliados e intereses que emergen al pensar el trascender de la Universidad.

Las implicaciones del análisis descrito sugieren que la dirección de la reforma de la Universidad corresponde a la dirección de la reforma del Estado. Por ello mismo, el lugar de análisis frente a esta problemática no se registra desde una sola mirada sino que, por el contrario, integra un conjunto de elementos que además de cuestionar, orientan el sentido de la Universidad y de su contraste en términos del tiempo.

Para comprender este momento histórico de la Universidad resulta pertinente retomar, señalar o sencillamente tener presentes las tres crisis que ha enfrentado y a partir de las cuales se ha movilizado su sentir y actuar, dado que no se encuentran aisladas entre sí, sino que, por el contrario, han requerido

respuestas articuladas que confirman una dependencia no necesariamente problemática: “[...] la autonomía científica y pedagógica de la Universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado” (De Sousa, 2005, p. 15).

En este sentido, lo que refleja el planteamiento de De Sousa Santos es que aquella dependencia no problemática radica en que la Universidad y sus servicios eran asumidos por el Estado, pero hubo un punto central a partir de los años ochenta, cuando se redujo dicho compromiso, y el resultado fue la concepción de la Universidad y de la educación en términos de un bien público que ya no es asegurado por el Estado, lo cual corresponde, puntualmente, a un cambio en las prioridades en las políticas sociales cuando ingresa el *neoliberalismo* como modelo económico. Las crisis mencionadas anteriormente corresponden a:

1. La crisis de la hegemonía, la cual refleja una contradicción en términos de la función de la Universidad a la luz de los objetivos esperados por el Estado y por los agentes económicos, lo que implicó que esta dejara de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación.

[...] resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la Universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la Universidad desde la Edad Media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista (De Sousa, 2005, pp. 13-14).

2. La crisis de legitimidad, la cual surge como consecuencia de la crisis anterior

[...] por el hecho de haber dejado de ser la Universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados por un lado, a través de las restricciones del acceso y certi-

ficación de las competencias, y por otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la Universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares (De Sousa, 2005, p. 14).

3. La crisis institucional: “Resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la Universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social” (De Sousa, 2005, p. 14).

Ante la lógica del neoliberalismo, se afirma que la Universidad es irreformable y por ello es mercantilizada, para luego ser definida desde la globalización neoliberal, cuando debe responder ante los problemas de educación identificados por el Banco Mundial y por la Organización Mundial del Comercio:

[...] mercantilización consiste en inducir a la Universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la Universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre Universidad pública y privada, transformando la Universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la Universidad como bien público (De Sousa, 2005, p. 16).

Al contemplar el vínculo entre estos elementos con el desarrollo global, se ratifica la Universidad como “un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas”, y se agudizan las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur.

El lugar del conocimiento es uno de los ejes estructurales para la comprensión de la transformación de la Universidad, la razón fundamental se encuentra en aquello que De Susa Santos ha denominado *paso del conocimiento universitario al pluriuniversitario*. Es decir, que se distingue un conocimiento disciplinar que predominó durante el siglo XX y

[...] cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades [sic]... En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La Universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido. La organización universitaria y el *ethos* universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento (De Sousa, 2005, pp. 25-26).

Dicho modelo descrito fue desestabilizado en términos de su productividad y como consecuencia de ello emerge otro modelo denominado *pluriuniversitario*, caracterizado por ser contextual y cuyo principio organizador es de carácter aplicativo. No obstante, su lugar para cuestionar el conocimiento universitario se encuentra en una tensión en la relación ciencia-sociedad:

[...] La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia... Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (De Sousa, 2005, p. 26).

Al analizar la transición del tipo de conocimiento universitario generado y la mercantilización de la Universidad, se despliega un punto de trascendencia que muestra una transformación eminentemente política. El punto en el cual se cuestionaba el lugar político de la nación equivalía a cuestionar

la Universidad pública; sin embargo, la globalización neoliberal cumplió con un efecto devastador ante la idea de *proyecto nacional*, y este se convirtió en un obstáculo para el capitalismo global.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la Universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico. La incapacidad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la Universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitaria, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales (De Sousa, 2005, p. 30).

Como parte del análisis se reconoce un lugar especial a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), afirmando que en medio de la mercantilización han llegado a cuestionar la territorialidad, y han proliferado las fuentes de información y las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles (De Sousa, 2005, p. 32).

Luego de presentar este panorama, el énfasis del documento se encuentra en todas aquellas ideas que se convierten en posibilidad para orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la Universidad pública. El autor afirma que el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la

globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica.

Globalización contrahegemónica de la Universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la Universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, globalización neoliberal y globalización contrahegemónica (De Sousa, 2005, p. 33).

A partir del conjunto de elementos que han sido desglosados por el autor, se tiene que pensar una reforma es posible si se contempla como la posibilidad de configurar respuestas positivas ante las demandas establecidas por la sociedad para democratizar radicalmente la Universidad. El sentido que se destaca corresponde a un punto de finitud en la historia de exclusión de grupos sociales y saberes, y ratifica que no es posible una solución nacional sin articulación global. Bajo dicha mirada, la globalización contrahegemónica de la Universidad como bien público, propuesta por De Susa Santos,

[...] mantiene la idea de proyecto nacional, solo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI solo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global [...]. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la Universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia (De Sousa, 2005, p. 34).

La Universidad debe ser protagonista de su propia reforma, lo que requiere un proyecto político exigente y, por eso, se identifican dos aspectos o preconceptos que deben sobrepasarse sin duda alguna: por un lado, la idea

de que *la Universidad solo puede ser reformada por los universitarios* y, por otro, que *la Universidad nunca se autorreformulará*.

Dicha posibilidad es ubicada por el autor en protagonistas como todos aquellos “universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal”, el Estado nacional como responsable “siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la Universidad” y ciudadanos que de manera individual o colectiva, u organizados desde diferentes figuras participativas, se encuentren realmente “interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la Universidad y los intereses sociales que representan” (De Sousa, 2005, p. 35). Adicionalmente, se aclara que para los países semiperiféricos y periféricos coexiste un cuarto grupo que puede dar legitimidad y sustentabilidad a la reforma, y se trata del capital nacional. A partir del reconocimiento de dichos protagonistas, los principios ordenadores de la reforma se encuentran en:

- *Enfrentar lo nuevo con lo nuevo*: en este sentido, y teniendo en cuenta que la mercantilización marcó serias transformaciones, pero no se han reducido a ello en su totalidad, se reconoce que los cambios son irreversibles y desde ese lugar: “La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la Universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales” (De Sousa, 2005, p. 36).
- *Luchar por la definición de la crisis*: porque las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad. Es decir que se debe reflexionar en torno al contrato educativo. El punto que aquí se resalta es precisamente que el “ataque a la Universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales [...] el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la Universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello

que en la Universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático” (De Sousa, 2005, p. 37).

- *Luchar por la definición de Universidad*: aclarando entonces que resolver el tema de la hegemonía está relacionado con el modo como la Universidad podrá luchar por su legitimidad, se encuentra la cuestión de la definición de *Universidad*. Es decir que se debe reponer el problema generado al considerarse la Universidad como aquello que no es. “Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI solo habrá Universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá Universidad” (De Sousa, 2005, p. 38). “La definición de lo que es Universidad es crucial para que la Universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de Universidad permite dar a la Universidad pública un campo mínimo de maniobrar para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad” (De Sousa, 2005, p. 39).
- *Reconquistar la legitimidad*: a partir de las siguientes cinco áreas de acción que han sido identificadas (acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, Universidad y escuela pública).
- *Crear una nueva institucionalidad*: corresponde al campo institucional directamente, y bajo este principio se analiza el tema de la administración de los recursos financieros y humanos, proponiendo como eje su maximización. Una vez más se enfatiza en que la reforma debe orientarse hacia el fortalecimiento de la legitimidad de la Universidad pública, en medio de la globalización neoliberal, con miras a la existencia de una globalización alternativa; por esta razón, se mencionan ideas asociadas a la red nacional de universidades públicas (con la pretensión de compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes en las redes, una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación), la democratización interna y la evaluación participativa.
- *Regular el sector universitario privado*: precisamente porque la reforma se encuentra acompañada por dos decisiones políticas; una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con

la posición de los gobiernos frente al General Agreement on Trade in Services (GATS) en el campo de la educación transnacionalizada.

Tercer hilo: la Universidad en las actuales biopolíticas¹

Este hilo presenta una serie de discusiones sobre la Universidad, desde la forma en que unas tecnologías de gobierno pretenden capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de la Universidad, y en esta proponer la formación de una subjetividad apta para las formas de producción capitalista actual. Por eso, desde esta reflexión biopolítica, el conflicto que vive la Universidad presenta dos miradas: por un lado, el esfuerzo que se realiza para incorporar la Universidad al tejido económico central de las sociedades capitalistas y, por otro, aquellas luchas y resistencias o nuevos horizontes que delimitan el conflicto por parte de diferentes sectores de la población educativa. En este sentido, los temas que permiten desarrollar el análisis corresponden a la Universidad como inversión, la globalización de la Universidad, la respuesta estudiantil, la figura del estudiante precario y su enlace con los movimientos antisistémicos y el conocimiento como “bien común”.

Uno de los puntos centrales de reflexión sugiere que al pensar el conflicto en el cual se encuentra la Universidad, es necesario reconocer una apertura desde la cual aparece su final como aquella institución decimonónica que ha buscado un equilibrio entre las ciencias y las humanidades; por tanto, se pauta el espacio histórico y temporal en el cual ha dejado de ser la institución respetada y se convierte en un objetivo del mundo de los negocios y de las empresas.

Desde la mirada retrospectiva que se realiza frente a la Universidad, emerge su reconocimiento como aquella institución que ha sido productora de la cultura y se encuentra ligada al poder; se evidencia el fortalecimiento paulatino de su papel como reproductor social del sistema capitalista. La transición más fuerte se ubica al reconocer que en las antiguas instituciones se enseñaba el “arte del buen gobierno”, es decir, que lo esencial se orientaba

¹ Este hilo retoma los planteamientos señalados en por el profesor Jorge Eliécer Martínez-Posada (2013), en su artículo “La Universidad en las actuales biopolíticas: una mirada al conflicto, las capturas y la pedagogía de la deuda en el mercado global del saber”.

hacia “saber mandar”, pero en las universidades de masas que caracterizan el último siglo lo esencial o característico se enfoca en la transmisión de contenidos técnicos y metodológicos, al igual que en disciplinas que reproducen, mantienen y gestionan la supervivencia del sistema. Por ello, se ha perfilado una distinción ente las capas cultas de la sociedad y las capas denominadas *ignorantes*.

No obstante, el lugar de la ignorancia no puede ser considerado recíproco, dado que hay una menor tendencia de las personas a estudiar en las culturas del Sur. Por ello, la globalización se convierte en un pilar estructural en esta transición, dado que hay un potencial de creación, saber, conocimiento y cultura de las universidades, anticipado por los intereses empresariales, y que se adscribe al capitalismo cognitivo. Adicionalmente, se consolida una competencia que pretende jerarquizar centros que atraigan a los posibles estudiantes hacia los centros de primera.

Como resultado de este panorama, a partir de la jerarquización mencionada, resulta evidente una dualización de las universidades, debido a que, por un lado, se conforman centros de excelencia con mayor financiación y mejores condiciones, pero en el extremo se ubican aquellas instituciones cuyas condiciones no son las más favorables y, por el contrario, han sido infravaloradas.

La Universidad como inversión describe el escenario en el cual esta ha tomado connotación como empresa. Esta transformación refleja el resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la actual sociedad capitalista. La Universidad-empresa resulta ser el modo de entender la institución que se acerca al mundo empresarial y se aleja del control político. En este sentido, se presentan estos cuatro rasgos esenciales:

1. Aplica la denominación de *inversión* al tipo de Universidad que resulta de las reformas actuales, que con diferentes medidas dispersas tienen como objetivo incorporar en mayor medida la dinámica universitaria al nivel de investigación y de docencia, es decir, al tejido económico productivo. Como resultado de ello, se tienen efectos focalizados hacia la desfragmentación de la Universidad y el evidente interés hacia proyectos o líneas de investigación que privilegian las ciencias de la vida y que pautan un objetivo hacia la mirada industrial, pero que

al mismo tiempo reducen el interés o privilegio de disciplinas que corresponden al orden de las humanidades y las ciencias sociales.

Uno de los efectos más relevantes es el “despiezamiento” de la Universidad, su fragmentación en diversos ciclos, programas de investigación, sectores prioritarios, institutos, fundaciones, etcétera... es decir, una pléyade de grupos y elementos que reciben un trato diferencial [...] la sinergia entre Universidad y empresa no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos (Galcerán, 2010, p. 16).

Se afirma que la dinámica emergente beneficia explícitamente a las empresas y posibilita la formación y el desarrollo de ámbitos que aún no son tan fuertes, sobre todo cuando parte de la estrategia consiste en invitar a determinadas empresas para que creen cátedras universitarias o generen mecanismos de apoyo económico que posibiliten generar personal calificado, de manera puntual, “mercancías cognitivas”. En este sentido, como afirma Montserrat Galcerán (2010), “la figura de la Universidad-empresa sea inseparable de la constitución de un ‘mercado del conocimiento’ y de la configuración subjetiva del trabajador cognitivo propio de este tipo de capitalismo” (p. 16).

2. La dinámica se extiende al trato que reciben los propios usuarios, específicamente los estudiantes o jóvenes investigadores, dado que se promueve concebir o pensar su formación como un “capital cultural”, y se genera una proyección laboral desde la cual se motiva a adquirir un trabajo futuro, de tal forma que el joven invierte en su formación y eso le dará garantías en el futuro. No obstante, esto fomenta la competencia y el resentimiento entre esa población, dado que esta noción se vincula directamente con la presión de la rentabilidad para recuperar la inversión realizada y genera tensión frente a los modelos o el sentido de la financiación. “Se olvida sin embargo que, en una sociedad capitalista, el joven tendrá que encontrar un empleo en

condiciones que le permitan desarrollar un trabajo que corresponda a sus conocimientos para ser capaz de realizar su ‘inversión’, y que esto no depende en gran parte de sus esfuerzos sino de la estructura de la sociedad y del mercado de trabajo” (Galcerán, 2010, p. 18).

3. La estructura gerencial de la empresa que se traslada a la Universidad hace recaer los cargos de dirección en personal externo, de manera similar al estilo de los gerentes de empresa, de forma que se reducen los órganos colegiados y se establecen criterios de rentabilidad para la concesión de plazas y la financiación.
4. El cálculo económico es el único criterio que se va a tener en cuenta, dado que la formación es asumida como un capital que el beneficiario debe pagar y las tasas aumentan, entonces, es necesario un esfuerzo hacia la autofinanciación.

La globalización de la Universidad refleja que la transformación que esta ha experimentado tiene un alcance global, sin embargo, esta lógica mezcla dos aspectos. Por un lado, la construcción de una Universidad planetaria, es decir, vista desde los noventa como un mercado global por el Banco Mundial y, por otro lado, la constante promoción de centros de educación universitaria de carácter privado, con franquicias por todo el mundo. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, desde mediados de aquella década,

[la] opción fue entonces la mercantilización de la Universidad. En este proceso identificó dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emergió con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, que a partir de finales de la década se transforma en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio (De Sousa, 2005, p. 25).

Los estudios universitarios se configuran como el conjunto de servicios de carácter cognitivo que se ofrecen en diferentes puntos del planeta, con la finalidad de consolidar una “fuerza de trabajo” especializada y sofisticada. De manera convergente, puede afirmarse que la investigación se convierte en

uno de los pilares de la Universidad, cuyo rasgo distintivo es que privilegia el mercado con sus resultados.

Las políticas europeas de investigación tienden a crear un Espacio Europeo de Investigación, similar al Espacio Europeo de Educación Superior. Su objetivo consiste en establecer una red de centros de excelencia científica, desarrollar un enfoque común de las necesidades de financiación de las grandes infraestructuras de investigación, reforzar las relaciones entre las distintas organizaciones de cooperación científica, estimular la inversión con sistemas de apoyo indirecto, desarrollar un sistema de patentes y de capital riesgo, e incrementar la movilidad y el aumento del atractivo de Europa para los investigadores del resto del mundo, de modo que la fuga de cerebros se invierta en dirección a Europa. [...] Hay que prestar algo de atención a la propia denominación de los programas: en la fórmula I+D+i (investigación + desarrollo + innovación), el término *innovación* está claramente marcado y no significa simplemente la incorporación de conocimiento nuevo, sino que se utiliza en una acepción precisa que incorpora el gasto en I+D externo (subcontratado), el gasto en I+D realizado con los recursos internos de la empresa, la compra de maquinaria y equipo, la adquisición de conocimientos externos, el diseño y preparación de la producción y la distribución así como la formación e introducción de nuevos productos en el mercado (Galcerán, 2010, pp. 23-24).

Hay una respuesta por parte del movimiento estudiantil, a partir del cual se hace evidente una contraposición entre “quienes pretenden rentabilizar económicamente el mercado emergente de la formación, y en especial de la formación universitaria, y quienes pretenden asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, en especial para la población joven, manteniendo el carácter del conocimiento como ‘bien común’” (Galcerán, 2010, p. 26).

La transformación de la Universidad se encuentra inmersa en la emergencia del capitalismo cognitivo, por ello, el conocimiento se convierte en el negocio que sustenta esa lógica. Se confirma el paso de un capitalismo nacional-imperialista a un capitalismo global, en el cual se desconfigura la idea del *Estado de bienestar* y, por el contrario, se consolida la perspectiva

del capitalismo cognitivo. Como resultado de ello, la investigación en la Universidad se enfoca en el mercado.

Ante esta transformación, el movimiento estudiantil ha estado muy presente y ha realizado acciones como huelgas, ocupaciones y manifestaciones. En el contexto global, se considera la contraposición entre los que rentabilizan el mercado y los que lo cuestionan. Pese a ello, estos movimientos no captan la complejidad, porque primero deben ocuparse de desentrañar las medidas aplicadas frente al lugar de la Universidad.

Podríamos resumir diciendo que en la situación de *impasse* creada por una cierta obsolescencia de la Universidad tradicional, unida al desajuste que produce la incorporación de la producción de saber dentro del capitalismo cognitivo, en un momento, sin embargo, en el que la resistencia por parte de las capas trabajadoras se encuentra en franco retroceso, la propuesta de las capas dirigentes da por hecha la necesaria supeditación de la formación a las exigencias empresariales y se acoge para ello a fórmulas tecnocráticas de gestión y homologación de los estudios. A la vez refuerza el mercado de la educación para el que se necesita una medida homogeneizadora que permita intercambiar unos estudios por otros, y ¡qué mejor medida que el tiempo! (Galcerán, 2010, p. 29).

La figura del estudiante precario también se transforma, es decir, la constitución de una subjetividad sumisa es uno de los requisitos para que la lógica universitaria se configure. El hecho de que la formación se encuentre ligada al empleo, se esfuerza por construir subjetividades acordes con las exigencias del mercado; de esta forma, los movimientos estudiantiles y los campos de lucha o resistencia de forma paralela posibilitan un lugar político y, por ello, la creación de otra subjetividad que sea capaz de reaccionar y regir ante las problemáticas que emergen con la existencia de una universidad en conflicto.

Desafortunadamente, para muchos estudiantes y jóvenes intelectuales el futuro que la universidad-empresa prepara para ellos no es nada apetecible. Esa carrera que se asemeja tanto a las incitaciones para invertir en planes de pensiones, anima a sacrificar el presente en aras de un futuro extremadamente incierto (Galcerán, 2010, p. 34).

La formación ligada al empleo pugna por construir una subjetividad acorde con las exigencias económicas y disciplinarias del mercado capitalista, una subjetividad que “interiorice los objetivos de la empresa, la obligación de [obtener] resultados, la gerencia por proyectos, la presión del cliente así como la constricción pura y simple ligada a la precariedad” (Negri y Vercellone, 2008 citados en Garcelán, 2010, p. 37).

Antonio Negri y Carlo Vercellone reconocen la existencia de una crisis en la Universidad, por un lado; pero, por otro lado, la crisis financiera global determina la empresarialización de esta institución social. En este punto, el movimiento Edu-Factory consolida la lista de correos transnacionales y se centra en las transformaciones de la Universidad, en la producción de saberes y en la forma del conflicto; de esta manera constituye un punto de vista parcial ante la crisis de la Universidad, pues reconoce el fin de la Universidad moderna y afirma que no se debe tener nostalgia ante ello.

La empresarialización de la Universidad y la emergencia de la Universidad global son el resultado de un conjunto de luchas que van más allá del desarrollo capitalista; se consolidan contribuciones de diferentes partes del mundo y aparece una claridad central del saber que se convierte en un recurso y un instrumento productivo central del capitalismo que excede la unidad de medida de la economía política clásica.

Los saberes se reducen a una unidad de medida abstracta y permiten articular la mutación de los mecanismos de selección y segmentación que han dejado de ser excluyentes para convertirse en procesos de inclusión diferencial:

A partir de los años ochenta, la teoría del New Public Management, definida como movimiento del pensamiento y filosofía de la reforma del sector público, se ha encargado de gestionar la introducción de instrumentos y lógicas de la organización privada. Cualquier apelación al Estado frente a la empresa no tiene hoy, si es que alguna vez lo tuvo en el pasado, ningún sentido: el Estado, esto es, lo público, es hoy el garante de la empresarialización. La crisis de la Universidad está, por lo tanto, enmarcada en la crisis del *welfare*, cuya genealogía, o bien, la crítica radical a los dispositivos de disciplinamiento de la fuerza de trabajo y su implantación universal y neutralizante, que cronológica y políticamente

precede a la reestructuración neoliberal traza el plano del desafío actual (Colectivo Edu-Factory, 2010, p. 44).

Dos tendencias principales responden ante las aparentes mutaciones de la Universidad. Por un lado, aquella conservadora que reclama con nostalgia el lugar de la Universidad pública y, por otro, la tendencia liberal desde la cual se apoya la empresarialización de la Universidad y se contempla la existencia de un mercado de la formación.

En los procesos de transformación resulta clave el lugar o la figura del estudiante, por lo que surge la posibilidad de cambiar la percepción temporal de la Universidad, dado que esta institución se convierte en uno o más lugares de agrupación y movilización del trabajo cognitivo “en un presente sin espera de la inmediatez de la propia condición productiva”.

Por su parte, Edu-Factory resulta ser un terreno de verificación frente a la situación de las escuelas y universidades italianas:

Lo que está emergiendo es una nueva composición subjetiva: absolutamente pragmática, completamente post-ideológica, toda ella socializada en el tejido productivo metropolitano. [...] se debería asumir en un nombre común la experiencia global que se ha confrontado en Edu-Factory y que los nuevos movimientos han comenzado a experimentar: la autoformación. De Italia a Argentina, de India a Estados Unidos, la autoformación es practicada no como un débil nicho colocado en los márgenes del sistema formativo, ni como un enroque en la impotencia de las ideas y de la cultura, descarnadas de toda resistencia. Al contrario, esta emerge como la forma de la lucha del trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo y, al mismo tiempo, como conflicto sobre la producción de los saberes y construcción de lo común, lucha del precariado y organización de instituciones autónomas. [...] Edu-Factory es, por lo tanto, un lugar de conexión de las luchas, de las formas de resistencia y de experimentación organizativa. [...] La autoformación es, por lo tanto, un proyecto de organización de una potencia constituyente limitada y segmentada por el modo de producción capitalista. La autoformación puede convertirse así en institución del común. Esto no significa ser un actor entre otros muchos dentro del mercado de la formación, sino que apunta a la capa-

cidad de organizar la autonomía y la resistencia del saber vivo, de determinar el mando y la dirección colectiva dentro de la cooperación social, de producir una temporalidad independiente y normas comunes en la desestructuración de la Universidad en crisis. Es decir, señala la línea de fuga de la disolución de la dialéctica entre público y privado (Colectivo Edu-Factory, 2010, pp. 46-48).

En palabras de Michael Hardt y Antonio Negri (2002), la reflexión biopolítica contemporánea propone entender que la gubernamentalidad contemporánea asume la forma del Imperio, en el que los dispositivos de control tienen por objeto la constitución de una subjetividad específica: una productividad de productores (la cual implica los consumidores), un diseño amplio de la subjetividad desde modalidades de control difusas, pero efectivas, entre las que se puede incluir la educación. Hardt y Negri (2002) consideran que las instituciones de encierro y de disciplina están por desaparecer y las modalidades actuales del control ya no son las planteadas por las instituciones de encierro. En la actualidad, el control y la sujeción de la libertad están determinadas por el modelo productivo del capital global. Esta perspectiva puede atribuirse al grupo de pensadores que manifiestan ocuparse de la *biopolítica*, término acuñado por Michel Foucault para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos y que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad (Hardt y Negri, 2002). Esto significa, en primer lugar, que la constitución subjetiva de la sociedad actual está determinada por este modelo productivo en el que se entrelazan la sociedad disciplinar y la sociedad de control y, en segundo lugar, que los procesos económicos actuales devienen espacios para la producción de subjetividades capitalistas.

Por tanto, los análisis biopolíticos presentes permiten sospechar que los modelos y procesos económicos actuales están siendo dirigidos hacia una nueva producción de la subjetividad que ya no pretende señalar los límites cerrados de la producción fabril, propia de las disciplinas, sino llevarla a todos los contextos en los que el sujeto actúa. La producción de subjetividad se desterritorializa de las parcelas de la disciplina para invadir toda la vida social.

Si es comprendida en sentido clásico, en tanto libertad de opinión, la libertad no solo no es negada, sino que al contrario es solicitada por el nuevo régimen de acumulación. Se convierte en recurso productivo indispensable y fuente de identidad para el “creativo” y el *knowledge worker*. Por lo tanto, solo si se encarna en la autonomía del saber vivo, la libertad se convierte en crítica radical de la explotación y no simplemente de relaciones de poder (Colectivo Edu-Factory, 2010, p. 48).

Al respecto de la Universidad colombiana, Santiago Castro-Gómez, refiriéndose al trabajo *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad* (Martínez, 2010), dice:

La producción biopolítica de la subjetividad no se trata solo de que las universidades colombianas se estén convirtiendo en empresas capitalistas, sino que los individuos que compran en ellas servicios de educación superior aparecen también como máquinas empresariales. Según Foucault, la racionalidad neoliberal hace del trabajador (y no solo del trabajo) un sujeto capaz de calcular e incrementar al máximo su “capital humano”. Asistimos a la emergencia del sujeto entendido como empresario de sí mismo, en tanto que singularidad maquina que genera su propia capitalización. Mientras que los programas de maestrías y doctorados son para las universidades colombianas un negocio creciente, para los “consumidores” son la oportunidad para devenir empleable mediante el aumento del propio “capital humano”. Si alguien quiere ser competitivo en una economía del riesgo, entonces debe ser capaz de innovar, de convertirse en un creador de conocimientos nuevos rentables para la empresa. De este modo, la *entrepreneurship* no es solo patrimonio de las grandes universidades, sino que pasa a convertirse en un modo de existencia individual (Castro-Gómez, 2010, p. 21).

Esto significa que de los procesos económicos devienen espacios para la producción de la subjetividad, “producción de productores” que no se organiza ya solamente desde dispositivos de corte disciplinario, sino desde una captura y un diseño biopolítico de la subjetividad, en el sentido del término construido por Michel Foucault y ampliado por Gilles Deleuze y Antonio

Negri, que implica la percepción de la vida misma como empresa y la potencia como “capital humano”. La producción de esta subjetividad desde las técnicas gubernamentales del liberalismo supone entonces la emergencia de una forma vital productiva que no solo está regulada por las leyes del mercado, sino que ahora convierte todo un modelo social capturado por la “empresa”, en el cual la deuda es una inversión en la propia subjetividad en términos de ser o devenir empleable. Se trata de las características del “sujeto competente y competitivo”, desde el cual se entiende la educación como una herramienta constante en la producción y el mantenimiento de la subjetividad (Martínez, 2010).

Asistimos a una transformación de la relación capital/trabajo opuesta, si bien de dimensiones comparables, a la que [Antonio] Gramsci había anticipado, en los años treinta, en *Americanismo y fordismo* [Henry Ford]. Durante la posguerra, el crecimiento fordista representaba la hegemonía de la lógica del desarrollo del capitalismo industrial fundada sobre tres tendencias principales: la polarización social de los saberes, la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual y el proceso de incorporación de los saberes en el capital fijo. La crisis del fordismo ha vuelto a poner en discusión estas tendencias, haciendo aparecer una nueva configuración postindustrial del capitalismo: el capitalismo cognitivo, o más bien un sistema de acumulación en el que el valor productivo del trabajo intelectual y científico deviene dominante, mientras el elemento central de la valorización del capital pasa directamente a través del control y la transformación del conocimiento en una mercancía ficticia (Vercellone, 2010, p. 83).

En este caso, la revolución informática es vista desde un lugar más complejo al encontrar su vínculo con el capitalismo cognitivo. Se aclara que las TIC funcionan correctamente si hay un “saber vivo” que se encuentre en condición de utilizarlas, “ya que es el propio conocimiento lo que gobierna el tratamiento de la información, que de otra manera resultaría un recurso estéril, como el capital sin el trabajo” (Vercellone, 2010, p. 84).

Por esta razón, se encuentra que el capitalismo cognitivo corresponde a una difusión del saber que es posible al implementar la escolarización de masas:

“El conocimiento es cada vez más conocimiento compartido. Y la calidad intelectual de la fuerza de trabajo, en ruptura con el capitalismo industrial, ha traído la afirmación de una nueva primacía del saber vivo, movilizado por los propios trabajadores, frente a un saber incorporado al capital y a la organización managerial de las empresas” (Vercellone, 2010, p. 84).

El tema de la flexibilidad se introduce como una forma de comprender o justificar la lógica del capitalismo cognitivo, y se explica al afirmar que

[...] una opción neoliberal, indica la necesidad de poner en discusión la “rigidez” del mercado de trabajo que impide a los asalariados y a las profesiones adaptarse a las fluctuaciones de la actividad económica. Flexibilidad es aquí sinónimo de precarización generalizada y esto puede comportar efectos catastróficos en la utilización de los saberes. La producción de conocimiento necesita, de hecho, de un horizonte a largo plazo y de una seguridad en la renta que permita a los trabajadores invertir en una formación continua (Vercellone, 2010, p. 85).

En general, es como si en el nuevo capitalismo del conocimiento, el tradicional proceso industrial de desvalorización de la fuerza de trabajo fuera sustituido por un proceso de descualificación que pasase de modo masivo por la precarización. La convergencia entre las tres dimensiones de la cualificación (individual, salarial y del empleo) se enfrenta así a una estrategia que apunta a infrarremunerar a los asalariados titulados, clasificándolos en categorías profesionales inferiores respecto a su cualificación y competencia, adquirida o requerida (Vercellone, 2010, pp. 87-88).

En el análisis económico que Karl Marx (2006) realiza en los *Grundrisse*, postula la noción de *general intellect* para denotar con esta “el conjunto de los conocimientos abstractos que determinan las modalidades productivas y la vida misma”, es decir, tal “intelecto general” surge de la “comunicación entre los miembros de la sociedad, así como de su experiencia compartida y solidaria”. Cuando se quiere dar cuenta de un proceso productivo, según Marx, no debería tenerse en cuenta solo su aspecto mecanicista o monetario.

Todo fenómeno productivo surge de la posibilidad creativa disponible en el marco social. Por ejemplo, el diseño de una máquina o el de una estrategia para resolver una necesidad dependen más de la interacción comunicativa

de unos saberes disponibles en el marco social, que ahora se capturan o se establecen en la máquina o en la estrategia capitalista, como si estas no dependieran de tales procesos sociales de construcción del conocimiento. En este sentido, el “intelecto general” es el aspecto básico de cualquier modalidad productiva. Las modalidades actuales del control ya no son las planteadas por las instituciones de encierro, pues basta con incorporarlo al sistema a través de la deuda: “El hombre deja de ser el hombre enclaustrado y se convierte en el hombre endeudo” (Deleuze, 1997, p. 5). En la actualidad, el control y la sujeción de la libertad están determinados por el modelo productivo del capital global. Esta perspectiva puede atribuirse a la educación universitaria en términos de biopolítica, para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad (Hardt y Negri, 2002). Esto significa, en primer lugar, que la constitución subjetiva de la sociedad actual está determinada por este modelo productivo. Lo anterior indica que de los procesos educativos devienen espacios para la producción de la subjetividad, pero ya no solo como disciplina, sino como espacio amplificador de la desterritorialización propia de la interacción entre los modos de control y la globalización del capital. “El pasaje de la sociedad de control implica la producción de una subjetividad que no fija una identidad, sino que es híbrida y maleable” (Hardt y Negri, 2002, p. 292). Desde esta perspectiva, la educación, y en especial la universitaria, está en el núcleo de la problemática, puesto que se encuentra en el límite entre la vida productiva profesional y la preparación científica y técnica para esta.

Así pues, como resultado del análisis de los planteamientos anteriores, emergen preguntas que se convierten una vez más en derroteros de reflexión, cuestionamiento y debate en torno a cada uno de los elementos mencionados sobre la Universidad; por tanto, más que cerrar este escrito, queda un espacio abierto ante los interrogantes planteados al inicio, y quizás para nuevas preguntas: *¿cuál es el “ethos” universitario que queremos construir?, ¿es posible pensar nuevos mapas para el territorio de la Universidad? Tal vez la tarea es imaginar lo que queremos ser en la Universidad.*

Bibliografía

- BARCHIESI, F., et ál. (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). Prefacio. En Martínez, J., *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- COLECTIVO EDU-FACTORY. (2010). Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación! En Barchiesi, F., et ál., *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 41-49). Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber
- DE SOUSA, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro en Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Recuperado de http://www.phpwebquest.org/UserFiles/File/de_Sousa_SANTOS.pdf
- DELEUZE, G. (1997). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- DERRIDA, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- GALCERÁN, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Barchiesi, F., et ál., *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- LAZZARATO, M. (2000). Del biopoder a la biopolítica. *Multitudes, 1*. Recuperado de <http://multitudes.samizdat.net/Del-biopoder-a-la-biopolitica>
- MARTÍNEZ, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- MARTÍNEZ, J. (2012). La Universidad en las actuales biopolíticas: una mirada al conflicto, las capturas y la pedagogía de la deuda en el mercado global del

- saber. En Martínez, J. y Gaitán, C., *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MARTÍNEZ, J. y GAITÁN, C. (2013). *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MARX, K. (2006). *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*. New York: Penguin Classics.
- NEGRI, A. y VERCELLONE, C. (2008). Le rapport capital/travail dans le capitalisme cognitif. *Multitudes*, 32 (1), 39-50. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-multitudes-2008-1-page-39.htm>, <http://www.cairn.info/revue-multitudes-2008-1.htm>
- REMOLINA, G. (2013). ¿Réquiem por la Universidad? En Martínez, J. y Gaitán, C., *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SEVILLA, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: la Universidad-empresa en la producción flexible*. Madrid: El Viejo Topo.
- VERCELLONE, C. (2010). Capitalismo cognitivo y modelos de regulación de la relación salarial. Algunas enseñanzas del movimiento anti-CPE. En Barchiesi, F., et ál., *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 83-90). Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber
- WILLIAMS, J. (2010). La pedagogía de la deuda. En Barchiesi, F., et ál. *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 71-81). Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber

Breves reflexiones en torno a la Universidad latinoamericana

HUGO ZEMELMAN*

No puede dejar de preocuparnos lo que está aconteciendo en las universidades del continente en el contexto del modelo neoliberal. La situación actual, en términos generales, se puede caracterizar como un tránsito desde un modelo de desarrollo basado en políticas de inclusión, a otro donde el énfasis está puesto en la lógica de la acumulación y concentración económica, y la consiguiente marginalización. La cuestión estriba en asumir los desafíos que esto supone, en cuanto a la asimetría que se está produciendo entre las lógicas económicas, sociales y políticas, incluso culturales. A este respecto, la Universidad no está dando respuesta a las posibilidades alternativas, pues cada vez más está siendo atrapada por lógicas productivistas, lo que es congruente con las exigencias de la estrategia de desarrollo dominante.

En este sentido, surgen desafíos impostergables planteados por la sociedad globalizada y tecnocratizada, en torno a poder abordar los problemas vinculados a la masificación de la sociedad, pero sobre todo, frente a la consecuencia que tiene la prioridad de un pensamiento economicista sin contrapeso. El problema de fondo es que el proceso de formación intelectual, en esta misma medida, está siendo quebrantado en cuanto se subordina a la experticia y la capacidad instrumental. Esto significa que estamos en presencia de una creciente cantidad de egresados de las universidades que, pudiendo ser técnicamente aptos, no obstante, carecen de la capacidad intelectual para

* Licenciado en Sociología Rural, Universidad de Wageninge (Holanda); maestro en Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; licenciado en Derecho, Universidad de Concepción, Chile. Fundador, presidente y actual director del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal). Profesor-investigador en El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

leer su propia realidad. Esta situación propicia la misma lógica del mercado a través de la cual se legitima la imposición de modelos globales de crecimiento económico.

Una de las consecuencias de lo que decimos es la creciente desatención de las humanidades, ya que resultan disfuncionales para las lógicas de crecimiento, pero además, en el ámbito de las ciencias sociales, se profundiza un proceso que ya tiene alguna data, como es su fragmentación, o lo que es peor, que el trabajo intelectual se reduce a oficios técnicos profesionales orientados fundamentalmente a dar respuestas operativas a preguntas que se imponen por quienes detentan el poder. De este modo, no somos capaces de abordar las múltiples emergencias que caracterizan nuestra actual coyuntura, pues no estamos desarrollando la capacidad metodológica para enfrentarlas. No podemos dejar de considerar los desafíos que en este momento están surgiendo, los cuales cuestionan el conocimiento disciplinario. Cada vez más estamos enfrentados a un pensamiento complejo que sea capaz de dar cuenta de las exigencias del momento histórico, las cuales exceden los límites de las disciplinas científicas. Decimos lo anterior con el espíritu de poner en el centro del debate una definición en el proceso formación del pensamiento, de manera que se pueda construir el conocimiento desde las exigencias del momento histórico, que conducen a tener que superar las inercias propias del conocimiento acumulado disciplinariamente.

Tenemos que enfrentar la gran herencia dejada por el siglo XX: que la historia es una construcción que, en esa misma medida, plantea su devenir en estrecha relación con el devenir del propio sujeto. Es lo que el pensamiento crítico del siglo pasado no supo abordar: la articulación entre el movimiento del objeto y del propio pensamiento, desafío que nos determina a estar vigilantes de los parámetros que se imponen para la organización del pensamiento y la consiguiente construcción del conocimiento.

Se trata de lógicas que nos impiden distanciarnos de determinados conceptos para problematizarlos, tales como *realidad* y *verdad*, que terminan atrapando al pensamiento, impidiéndole abrirse a lo que excede a los límites conceptuales organizados. El contexto histórico actual nos exige la búsqueda de una racionalidad ampliada que rompa con la impronta de una racionalidad aceptada como natural y sin alternativas, en circunstancias en que la historia de la ciencia obliga un permanente cuestionamiento de sus

propios cánones para reconocer los desafíos que implica la apertura hacia lo inédito, en lugar de limitarnos a la lógica de un discurso organizado con base en lógicas metodológicas dominantes.

Las consideraciones anteriores las planteamos en el contexto de una misión propia de las universidades: no limitarse a repetir el conocimiento, como tampoco restringirse a la construcción de conocimiento aplicado, sino por el contrario, fomentar el deseo de pensar que se acompaña siempre de lo que podríamos definir como una voluntad de construcción histórica. De no abordarse la inteligencia, esta perderá su espíritu creativo, reduciéndose a la eficacia sin transcendencia en el abordaje de los problemas inmediatos, pues carecerá de una visión de conjunto del presente y sus escenarios potenciales.

De ahí que esta problemática no se reduzca a una discusión sobre las condiciones de validez del conocimiento, sino que es parte de la cuestión relativa a los sistemas de exclusión que empobrecen la concepción de realidad, especialmente la que tiene que ver con el reconocimiento de espacios de posibilidades y su consiguiente traducción en opciones de futuro. Este sistema de exclusión refuerza la inercia mental que, como advirtiera Foucault, se apoya en soportes interinstitucionales, en prácticas pedagógicas, en las políticas de ediciones de libros o en la organización de las bibliotecas.

El sentido de esta discusión es plantear que las universidades no están cumpliendo con la tarea de superar, en la construcción del conocimiento, los sesgos propios de los parámetros que impone el poder en la situación presente. Lo anterior obliga a problematizar los contenidos, tanto de las investigaciones que se impulsan como de la docencia que se imparte, de modo que se destaque la pertinencia de los contenidos si se atiende a las necesidades del momento histórico que se busca representar, antes que privilegiar la simple acumulación inercial.

Pero ello, implica preocuparse a fondo por los procesos de formación, especialmente de los ciclos metodológicos, ya empobrecidos al reducir la metodología a simples técnicas, lo que deja fuera las cuestiones lógicas y epistémicas (ni hablar de las filosóficas). Este planteamiento obliga a abordar la relación compleja, contradictoria y complementaria entre estructuras y procesos, entre lo instituido y lo instituyente, siguiendo a Castoriadis. En otras palabras, recuperar metodológicamente la idea del *movimiento molecular* que se da en las estructuras o de lo instituido, planteada por Gramsci, que

remite a conocer los espacios de posibilidades en los que puede desplegarse la capacidad de construcción de la práctica humana.

La problematización que aludimos, relacionada con los parámetros, privilegia la necesidad de mundo por sobre lo puramente analítico, para recuperar la necesidad de pensar realidades como punto de arranque del posicionamiento científico. Es importante destacar la relevancia del ángulo desde el cual se define el sujeto que, muchas veces, no se restringe a lo cognitivo, en la medida en que, como ha señalado Simmel, el origen del conocimiento puede tener una raíz metafísica, estética o puramente práctica.

De lo anterior se desprende la necesidad de que el proceso de formación universitaria, más allá de las especialidades, se fundamente desde una lógica más incluyente que la simple modalidad cognitiva, lo que corresponde a un enriquecimiento en el uso del lenguaje. La situación relativa al lenguaje permite enriquecer las dimensiones mismas de la subjetividad, ya que cuando nos enfrentamos a la articulación de lenguajes, la discusión sobre la racionalidad no puede reducirse a los criterios de verdad, pues la actividad racional se vincula con distintas lecturas que garanticen la apertura de la mente a lo que está aconteciendo. Todo esto se relaciona con dar presencia en el proceso de formación en las humanidades, incorporando las contribuciones epistémicas que puedan contenerse en los lenguajes simbólicos.

En términos prácticos, lo que decimos se expresa en el rescate de los sujetos, a partir de la potenciación de sus disposiciones y capacidades de manera que se enriquezca su subjetividad. Esto es fundamental para comprender la dinámica histórica, ya que contribuye a fortalecer la capacidad, tanto de construcción como de reactuación ante las circunstancias, para no quedar atrapados en la lógica de los productos, o cristalizaciones, al rescatarse las dinámicas constituyentes que conforman los espacios de despliegue del sujeto.

El gran desafío para las universidades está en contribuir a la formación de hombres y mujeres con la capacidad de distanciamiento de lo más inmediato, para enriquecer su relación con las circunstancias y, de esta manera, poder reconocer en estas no solamente las estructuras que se imponen, sino también los espacios de posibilidades de nuevas construcciones. Esto último obliga a revisar el sistema de categorías con el que pensamos y construimos la relación de conocimiento.

Esta discusión, que lleva a modificar los paradigmas dominantes, trascendiendo las lógicas de exclusión, como podría ser una forma de razonamiento estrictamente causal-determinista, da lugar a una forma de razonamiento potenciadora-constructora de realidades. En verdad, se trata de concebir la realidad como campo de potenciaciones que pueden asumir concreciones diferentes según sean los contextos.

No obstante, para lo anterior se requiere desarrollar en el sujeto la capacidad para situarse ante las circunstancias, rescatando de estas sus potencialidades, que pueden apuntar en diferentes direcciones. En otras palabras, se trata de pensar desde una conciencia histórica que, en tanto premisa de razonamiento, permita incorporar múltiples ámbitos de sentido en los que el sujeto puede historizar los valores desde los cuales el mismo sujeto se sitúa ante las circunstancias y, desde estas, puede avizorar futuros posibles.

Las reflexiones anteriores apuntan a definir algunos desafíos en las políticas de desarrollo de las universidades, que permitan recuperar su naturaleza fundante de comunidades de pensamiento, lo cual refleja la pluralidad, así como las diferencias y complejidades propias del pensamiento humano.

Conexiones y desconexiones en la Universidad globalizada. Algunas preguntas

JORGE LARROSA*

Como ustedes saben, esa curiosa tradición de pensamiento que aún hoy se llama *filosofía* consiste desde sus orígenes, en buena medida, es una cierta tendencia a meterse en problemas. O, dicho de otro modo, es una técnica o un arte encaminado a encontrar y a plantear problemas precisamente allí donde la mayoría de las personas no los ven. La filosofía empezó siendo un arte de la interrogación impertinente. Y en eso sigue. Los responsables de que yo esté hoy aquí, tratando de compartir con ustedes algunas ideas, algunas palabras, algunas lecturas y, sobre todo, algunas perplejidades, saben de mi obcecación por continuar, hasta donde sea posible, esa extraña manía problematizadora. Y eso es particularmente relevante en el contexto de esta Cátedra sobre los nuevos desafíos de la Universidad, porque he militado contra las reformas universitarias que se están imponiendo en Europa en los últimos años, porque es conocida mi oposición resignada a los nuevos rumbos universitarios, a los que contemplo con una mezcla de rabia e impotencia, porque cada vez estoy más convencido de que la Universidad que viene no es la mía, y porque cada vez me cuesta más simpatizar con sus nuevos habitantes o con los que aspiran a serlo. Además, he escrito distanciándome de esa obsesión contemporánea por la conexión generalizada, por la internacionalización, por la globalización, de ese imperativo unánime y permanente de constituir grupos de trabajo, redes de comunicación y comunidades o colectivos de producción, homologación y distribución del conocimiento. Les pondré algunos ejemplos recurriendo a

* Licenciado en Pedagogía y Filosofía, doctor en Pedagogía. Catedrático de Filosofía de la Educación, Universidad de Barcelona, profesor invitado en universidades latinoamericanas y europeas.

tres autocitas que espero disculpen. El primer ejemplo es la apertura de un texto titulado “Una lengua para la conversación”:

La sección universitaria del así llamado “espacio educativo europeo” (inseparable de un espacio universitario casi totalmente mundializado) se está configurando como una enorme red de comunicación entre investigadores, expertos, profesionales, especialistas, estudiantes y profesores. Constantemente se constituyen grupos de trabajo, redes temáticas, núcleos nacionales e internacionales de investigación y de docencia. La información circula, las personas viajan, el dinero abunda, las publicaciones se multiplican. Proliferan los encuentros de todo tipo y, con ellos, las oportunidades para el intercambio, para la discusión, para el debate, para el diálogo. Por todas partes se fomenta la comunicación. Las actividades universitarias de producción y de transmisión de conocimiento se planifican, se homologan y se coordinan masivamente. Y todos los días se nos invita a hablar y a escuchar, a leer y a escribir, a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos, de textos. La pregunta es: ¿en qué lengua? Y también: ¿puede ser esa lengua nuestra lengua? [Y un poco más abajo] Lo que quiero decirte es que cuando leo lo que circula por esas redes de comunicación u oigo lo que se dice en esos encuentros de especialistas, la mayoría de las veces tengo la impresión de que ahí funciona una especie de lengua de nadie, una lengua neutra y neutralizada de la que se ha borrado cualquier marca subjetiva. Entonces lo que me pasa es que me dan ganas de levantar la mano y de preguntar ¿hay alguien ahí? Además, siento también que esa lengua no se dirige a nadie, que construye un lector o un oyente totalmente abstracto e impersonal. Una lengua sin sujeto solo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no solo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no solo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar entre tú y yo, porque no puede estar entre nosotros (Larrosa, 2005, p. 25).

El segundo ejemplo, o la segunda autocita, pertenece a una de las últimas cosas que he escrito: un largo artículo titulado “Fin de partida”, como la obra de teatro homónima de Samuel Beckett, y subtulado “Leer, escribir y pensar en una Facultad de Educación”, en el que constato el lamentable, definitivo e irremediable final de una cierta manera de entender la lectura, de una cierta manera de entender la escritura y de una cierta manera de entender el pensamiento... lo que me convierte claramente en un dinosaurio, es decir, en un animal sin posibilidades adaptativas al curso de las cosas, en un nostálgico, en un viejo gruñón y cascarrabias, de esos que se la pasan refunfuñando a propósito de lo que seguramente no entienden o, lo que es peor, en un reaccionario. Les leeré el último párrafo:

Así que para terminar no puedo hacer otra cosa que reiterar la pregunta con la que empezaba este texto: ¿tiene sentido, aquí y ahora, en este lugar (una Facultad de Educación) y en este tiempo (cuando el curso ordinario de las cosas es el del triunfo sin alternativas de una Universidad mercantilizada), volver a preguntarse por la lectura, la escritura y la conversación? Nosotros sabíamos las viejas palabras y ahora ya no estamos seguros de que quieran decir nada. Y no queremos aprender las nuevas: ni nos fiamos de ellas, ni tienen que ver con nosotros. Además, estamos tristes y cansados y no sentimos sino rabia e impotencia. ¿Seremos capaces de probar de nuevo todos los verbos, por ejemplo: leer, escribir, conversar... tal vez pensar? (Larrosa, 2011, pp. 302-303).

Y otro de mis textos recientes es también un largo artículo titulado “Herido de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia”, que es una queja impotente contra los lenguajes dominantes en la investigación educativa, en tanto que son unos lenguajes desgajados de la vida. El último párrafo de ese texto dice así:

A los pedagogos se nos ha puesto cara, o jeta, de expertos, de políticos, de periodistas y de funcionarios. Y hemos modulado nuestra voz para que corresponda a las máscaras acartonadas que constituyen esas posiciones. Por eso el lenguaje dominante en el campo es una mezcla pastosa, pegajosa y totalitaria de las lenguas de todos esos gremios. Además, la mayoría

de nosotros vivimos encorralados, en espacios universitarios puestos al servicio del Gobierno y completamente mercantilizados. Por si fuera poco, el imperativo de los dispositivos de la “investigación” y las constricciones de la “carrera académica” nos obligan a escribir, y a publicar, de una forma completamente absurda, inútil y enloquecida. Escribir (y leer) se han convertido en prácticas espurias y mercenarias encaminadas a la producción de textos orientados, sobre todo, a los comités de evaluación y a los organismos financiadores de proyectos de investigación. Las formas institucionalizadas de escribir expulsan a los que tienen lengua, a los que piensan lo que dicen y a los que no se acomodan a las formas colectivas y gregarias de trabajo que se nos imponen. En esta época de indigencia debería bastar con leer. Y, si trabajamos en la Universidad, debería bastar con transmitir lo que hemos leído. Debería bastar con dar a leer. Y con tratar de propiciar, en relación a la lectura, la escritura, la conversación y el pensamiento. Como en aquellos tiempos remotos en los que aún se estudiaba (Larrosa, 2010, p. 115).

Así que las personas que me han invitado a tomar aquí la palabra se han arriesgado, a sabiendas, a que mis palabras de hoy produzcan una cierta distancia crítica hacia los objetivos mismos de la Cátedra. Y eso es exactamente lo que voy a hacer: hablar a contracorriente. Y quizá, incluso, ojalá, molestar un poco. Y lo voy a hacer, además, aproximándome a las cuestiones que se nos plantean de una forma oblicua o, como suele decirse, entrando por la tangente. Y qué mejor tangente, para un filósofo, que esa que nos lleva directamente a los principios y que nos hace pensar desde los principios. Así que permítanme ustedes comenzar por un principio. Por uno de los posibles principios que a mí y a alguno de mis amigos nos han servido para enunciar un cierto pensamiento de la educación.

Y ese principio no será otro que la famosa afirmación arendtiana, aparentemente banal, de que la educación tiene que ver con el nacimiento, con el hecho de que los seres humanos no se fabrican sino que nacen, con el hecho de que la natalidad es, quizá, la categoría esencial para pensar la educación. Una afirmación de la que seguramente aún no hemos sacado todas las consecuencias. Pero, ¿qué es eso de nacer?, y ¿qué tiene que ver eso de nacer con el tema que aquí nos convoca, con la Universidad?; ¿qué tiene que ver eso

del nacimiento con el tema que me he propuesto tratar en esta conferencia, con eso de “conexiones y desconexiones en la universidad globalizada”?

La respuesta, provisional, es que el nacimiento tiene que ver con cordones umbilicales, con vínculos que se atan y se desatan. Y a lo mejor la educación en general, y la formación universitaria en particular, tiene que ver también, esencialmente, con cortar ciertos vínculos y constituir otros. Hoy en día, no solo la docencia, sino también la “investigación” y la “generación del conocimiento” pasan por el imperativo de estar conectado. Si en otro tiempo se trataba de “publica o perece”, ahora se trata de “conéctate o muere”. ¿A qué viene esa extraña obsesión, que parece general y generalizada, unánime y totalitaria, de que nos conectemos? ¿A qué obedece esa lógica imperante e imperativa de la conexión referida, desde luego, a todo lo que tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Por qué la educación debería consistir, también, en conectar a los niños y a los jóvenes a esas redes, en dotarlos de las competencias necesarias para su conexión, en hacerlos, en definitiva, conectables? ¿Cuáles son los cordones umbilicales que constituimos (y que nos constituyen) en la universidad globalizada? ¿Cómo nos conectan, a qué nos conectan, qué pasa a través de estos?

Una de las metáforas preferidas de mi generación fue la de derribar paredes, franquear muros, abrir puertas y ventanas, combatir el aislamiento de la escuela (y de la Universidad) tradicional. Nosotros soñábamos con una escuela (y con una Universidad) abierta. Y abierta quería decir conectada a la comunidad, a la sociedad, a la cultura, a la política, al mundo. Y ahora no solo nuestras escuelas (desde el jardín de infantes hasta la Universidad), sino también nuestros puestos de trabajo e, incluso, nuestras propias casas, no son otra cosa que centros de conexión, y nosotros mismos nos estamos constituyendo ya como terminales comunicativos permanentemente conectados. A unas cosas y de unas maneras que no nos acaban de gustar y que seguramente no se corresponden con nuestros deseos de entonces. La escuela, ahora, y la Universidad se quieren abiertas y conectadas. Y nosotros empezamos a pensar que quizá habría que ir pensando en cerrar la puerta y en desconectarse.

Pero vamos a ir poco a poco, y lo vamos a hacer trazando un pequeño recorrido por algunos de los autores que, en los últimos años, me han dado algunas claves para pensar críticamente eso de la necesidad de la conexión. Y

para volver a pensar lo que hacemos, o lo que podríamos hacer, en términos de conexiones y desconexiones.

1

En un libro que se titula *Venir al mundo, venir al lenguaje* y que recoge una serie de conferencias pronunciadas en la ciudad de Fráncfurt a mediados de los ochenta, Peter Sloterdijk formula una poética del comenzar, una poética del nacimiento, una poética, más concretamente, del parto. Pero como la palabra alemana para *parto* es *Entbindung*, y esa palabra significa también *desprendimiento* o *desligamiento*, Sloterdijk no tiene otro remedio que hablar de ligaduras y de desligaduras, de anudamientos y de desanudamientos, de vinculaciones y de desvinculaciones, de conexiones y de desconexiones, de ataduras y de desataaduras. Sloterdijk no tiene más remedio que hablar, en suma, de cordones umbilicales.

Para el filósofo alemán, el nacimiento es simultáneamente *Entbindung* y *Anbindung*, desligadura y ligadura. O, dicho de otro modo, un acontecimiento en el cual el que nace queda desligado de la madre y, al mismo tiempo, ligado al mundo. En el mismo momento en que el niño queda desligado, o desatado, o separado, o desapegado, o desconectado de la madre, se inicia también su ligazón, o su apego, o su conexión, con el mundo. Lo que ocurre es que el nacimiento se da, en una primera instancia, a lo abierto, a lo inhóspito, a lo impredecible, a lo incierto. Aunque, naturalmente, con ese contrapeso que los psicólogos llaman *apego* y que en el lenguaje cotidiano se llama *amor*. Y solo más tarde, desde esa apertura original, va apareciendo esa serie de contenidos que solo podemos llamar propiamente *mundo* en la medida en que se dan en el lenguaje y por el lenguaje.

Lo que dice Sloterdijk es que, para nosotros, para los seres humanos, el lenguaje es la instancia que nos da propiamente el mundo. Los seres humanos somos seres mundanos. A diferencia de los animales, no solo vivimos en un entorno, o en un medio, o en un ambiente, sino en un mundo. Y también somos seres lingüísticos. A diferencia de los animales, y de las máquinas, no solo nos comunicamos sino que también hablamos. Y es por eso por lo que venir al mundo es venir al lenguaje. O, dicho de otro modo, es por eso por lo que el parto desliga de la madre e inicia inmediatamente un largo y complejo

proceso de ligadura, o de conexión, o de vinculación al lenguaje que es, al mismo tiempo, un largo y complejo proceso de ligadura, o de conexión, o de vinculación al mundo.

Cuando Sloterdijk habla del lenguaje al que se conectan los recién nacidos establece, primero, una distinción que podríamos llamar *histórica*. Y dice que en la lógica de la *Bildung*, de la formación, de la lógica que ha dominado las teorías y las prácticas educativas desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XX, los recién nacidos eran conectados fundamentalmente a la lengua nacional. Y, a través de esa lengua, los recién nacidos eran conectados a una nación, a una cultura, a una tradición, a unas costumbres, a una historia, a una patria, a una religión... a todos esos elementos que constituían un sentimiento de pertenencia o, como dice Sloterdijk, un folclore totalitario. Nacer era nacer dentro de una nación. La nación era el marco extrauterino al que eran ligados los recién nacidos. El venir al mundo solo era concebible como una conexión o una ligadura a esa comunidad lingüística que era a la vez una comunidad nacional y una comunidad histórica. Los recién nacidos eran ligados a una lengua que funcionaba como una máquina de inclusión y exclusión, es decir, como una máquina de guerra. En palabras de Sloterdijk:

[...] la primera preocupación de cualquier nación es ligar a los “nacidos-dentro” a las llamadas lenguas maternas. El desligamiento de la madre en el parto como atadura de los niños al centro gravitatorio de la realidad nacional tiene como consecuencia necesaria una fundamental arabización, brasilización, britanización, japonización, rusificación, sudanización, etc. de los recién nacidos. Los niños se convierten así una y otra vez en los prisioneros del Estado de sus naciones y comunidades lingüísticas, toda vez que ellos con toda razón son considerados el futuro de sus pueblos (Sloterdijk, 2006, p. 145).

La cuestión, naturalmente, es si esa tradición no ha sido ya completamente invalidada, si no se ha convertido ya en anacrónica, y si la lengua a la que se liga primariamente a los recién nacidos no es ya otra cosa, en estos tiempos de globalización, que un vehículo de transmisión de competencias, conocimientos y habilidades totalmente desnacionalizados y definidos por las nuevas necesidades del capitalismo transnacional. Si la lógica del capita-

lismo pasa por un desarraigo de todo, incluso del lenguaje, si pasa por una abstracción generalizada (de los sujetos, de los mundos, de las mercancías, de los valores, de las formas de vida), entonces el lenguaje también tendrá que desarraigarse. En nuestra época, dice Sloterdijk:

El aprendizaje del alemán que es patrimonio de la mayoría de nuestros conciudadanos ha sido conducido a regiones completamente diferentes de la vida lingüística nacional. En ellas el a priori de la transmisión ha operado de tal forma que no pueden por menos de hablar el alemán urgente de la gente de negocios [...], el alemán ambicioso de los constructores del futuro, el alemán de los que miran hacia delante, de las columnas periodísticas, de los moralistas, de las almas muertas preocupadas por la unidad nacional. Este flujo de transmisiones nacionales, de preocupaciones, miserias y poderes genera a su vez el alemán de las noticias y el alemán de los periódicos, así como el alemán del espíritu de los tiempos, el alemán de los comités, el alemán de los medios, el alemán de las comisiones, de la objetividad pedantesca y de la espuma cínica (Sloterdijk, 2006, pp. 146-147).

Habría que pensar qué es hoy eso en lo que nacemos-dentro, a qué nos liga la lengua enseñada, qué mundo nos transmite, a qué mundo nos vincula. Y, por tanto, habría que pensar en qué términos esa lengua define lo que hoy se entiende (en los medios, en las comisiones, en el espíritu de los tiempos) por *venir al mundo*. Habría que pensar también qué otra máquina de guerra es la que constituye la lengua de la biopolítica y de la mercancía. Una máquina de guerra que ya no se define en términos de lucha entre naciones, o entre tradiciones, o entre culturas, o entre lenguas, o entre religiones, pero que no por ello es menos sangrienta. Si la lengua nación constituye guerreros patriotas envueltos en banderas... la lengua de la mercancía, de los constructores de futuro, de los periódicos y de los medios de comunicación, la lengua de los que miran hacia delante, de los que formulan las políticas del saber, de los nuevos gestores de los individuos y de las poblaciones, esa lengua que es hoy la de los periodistas, la de los políticos, la de los expertos y la de los funcionarios, esa lengua, a lo mejor, constituye otro tipo de individuos no

menos peligrosos. En cualquier caso, tanto para la lengua nacional como para la lengua transnacional, el imperativo sigue siendo “estar conectado”.

Pero además de esa distinción histórica que diferencia entre la conexión a una nación (a través de la lengua nacional) y la conexión a una mercancía (a través de la lengua de los hombres de negocios, que es la que encarna el espíritu de los tiempos), Sloterdijk traza también una distinción, digamos, metafísica. Y lo hace cuando se pregunta si hay una lengua que no da una pertenencia sino que absuelve de toda pertenencia. O, dicho de otra manera, si hay una lengua que nos permite renacer, es decir, recuperar el aliento y la respiración de la apertura originaria. Si hay una lengua, en suma, que no ata sino que desata, que no liga sino que desliga, que no conecta sino que desconecta, que no vincula sino que desvincula. Si hay una lengua que corta el cordón umbilical que nos liga a las comunidades lingüísticas constituidas, a las tradiciones envenenadas, a las afiliaciones y a las identidades, a la construcción del futuro, a los modos de vida nocivos. Y, también, si hay una lengua que no da un mundo sino que abre posibilidades de mundos o, en términos de Sloterdijk, promesas de mundos.

Y esa lengua, naturalmente, es la poesía. No, desde luego, la poesía entendida como género literario, sino entendida como aquello que de poético tiene aún el lenguaje humano, es decir, como aquello en lo que el lenguaje humano es (todavía) algo más y otra cosa que un medio de comunicación. El lenguaje, dice Sloterdijk,

[...] no consiste únicamente en la transmisión de los lazos nacionales y de los prejuicios que significan el mundo. Del lenguaje, que articula y canaliza la llamada entre los llegados al mundo, forma parte también el aliento de la absolución. Este nos desliga de la nacionalidad en la que naturalmente hemos arraigado y de caer en la violencia heredada; evoca los primeros momentos del estar-en-el-mundo en los que la experiencia del aire se adelanta a todo contacto exterior (Sloterdijk, 2006, p. 152).

Podríamos pensar, a partir de aquí, si el hablar y el escuchar, el leer y el escribir, cuando no se reducen a comunicación, cuando no se reducen a intercambiar y a transmitir y a procesar información, cuando no nos convierten en meros terminales de emisión y recepción, no implica un doble

movimiento de ligadura y de desligadura, de conexión y de desconexión. Si no es necesario también el aliento de ese tiempo fuera del tiempo y de ese mundo fuera del mundo. Si no es tan constitutivo de lo humano el conectar como el desconectar. Si no hay que atender a esa dimensión del lenguaje que no conecta sino que absuelve, ese que nos permite respirar, nos permite alentar, nos abre la posibilidad o la promesa de otro tiempo y de otro mundo. De ello depende, citando otra vez a Sloterdijk (2006), que “nuestros textos se dirijan a espacios de libertad o se conviertan en papeles pintados con los que los no desligados tapizan sus cavernas” (p. 159).

2

La siguiente referencia será Nietzsche. En ese extraordinario panfleto contra las bases educativas de la cultura moderna que lleva por título *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche describe la Universidad como una máquina acústica a la que los profesores se conectan por la boca, en tanto que hablantes, y los estudiantes por el oído, como oyentes. La cita, de la última conferencia, podría ser la siguiente:

El estudiante escucha [...]. Con bastante frecuencia el estudiante escribe también, mientras escucha. Esos son los momentos en que está unido al cordón umbilical de la Universidad [...]. Por su parte, el profesor habla a esos estudiantes que escuchan. Muchas veces el profesor lee mientras habla [...]. Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria, puesta en funcionamiento (Nietzsche, 2000, pp. 149-150).

Los dispositivos de la enseñanza han sido, durante siglos, dispositivos sonoros (bocas que hablan y oídos que escuchan). Y dispositivos letrados (ojos que leen y manos que escriben). Y Nietzsche, que tenía el oído muy fino, supo escuchar el rumor inquietante de lo que se escondía detrás de la así llamada *libertad académica*, de la así llamada *autonomía de profesores y alumnos*, y detrás de la así llamada *democratización de la cultura y de las instituciones de cultura*, así como de la llamada *cultura generalizada*: las voces

gemelas del Estado y de la utilidad. “El profesor puede decir prácticamente lo que quiere, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiere: solo que, detrás de esos dos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud anhelosa de espectador, está el Estado, para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y en escuchar” (Nietzsche, 2000, p. 150).

Es como si las voces que sonaban en esas instituciones de educación que Nietzsche todavía se esforzaba, en aquella época, por habitar, voces cuyo origen y cuyo destino no es la boca o los oídos en que suenan y resuenan, sino algo que se esconde detrás del telón. En la Universidad es el Estado el que habla, el que determina lo que se dice y, sobre todo, el cómo se dice, y el que determina también lo que se escucha y el cómo se escucha. En la Universidad es el Estado el que lee y escribe porque es el Estado el objetivo, el fin y la suma de ese dispositivo letrado. Desde luego, son los profesores los que hablan (y a veces leen mientras hablan) y son los estudiantes los que escuchan (y a veces escriben mientras escuchan). Los profesores son libres para decir lo que quieran. Los estudiantes también son libres: escogen lo que quieren escuchar, pueden taparse los oídos si no quieren escuchar, pueden negar la autoridad de lo que escuchan, pueden ser autónomos y críticos, como se dice ahora, en relación con lo que escuchan. Pero esas bocas y esos oídos (esos ojos y esas manos) han sido ya configurados según la lógica del Estado y según la lógica de la utilidad que son, en definitiva, la misma lógica. Esa lógica que nos constituye y nos interpela en tanto que ciudadanos serviles, esa que se dirige a nosotros en tanto que consumidores eficaces y obedientes, esa cuya función principal es el adiestramiento en ciertas formas de vida. Esa lógica, o ese *logos*, en el cual quien habla es el Estado, o la opinión pública, o el saber, o la disciplina, o el orden social, o el orden económico, que son, en definitiva, distintas caras de lo mismo.

3

El tercer autor, al que me hace especial ilusión citar, es el viejo e injustamente olvidado, al menos en Europa, Iván Illich. Voy a recordarles, para empezar, algo que cuenta Illich en una conferencia pronunciada en San Francisco en 1986. La cita es la siguiente:

Siempre experimento un conflicto cuando rememoro un episodio que sucedió en Chicago en 1964, durante un seminario. Estábamos sentados alrededor de una mesa y un joven antropólogo se encontraba frente a mí. Llegamos a un momento crítico de lo que yo pensaba que era una conversación cuando me dijo: “Illich, usted no logra conectarme, no se comunica conmigo”. Por primera vez en mi vida sentí que alguien se dirigía a mí, no como a una persona, sino como a un emisor-receptor. Tras un momento de desconcierto me sentí indignado. Un ser vivo, con quien creía conversar, había vivido nuestro diálogo como algo más general: una “forma de comunicación humana” [...]. Solo tras haber estudiado, a lo largo de los años, la historia del espacio conceptual que surgió en la Grecia arcaica, capté hasta qué punto la computadora en cuanto metáfora exilia a los que la aceptan, los vuelve ajenos al espacio del espíritu alfabético. Comencé entonces una reflexión sobre la emergencia de un nuevo espacio mental cuyos axiomas generadores ya no son la codificación de la voz humana por medio del alfabeto, sino el poder de almacenar y manipular bits de información (Illich, 2008, pp. 570-571).

Quisiera destacar tres cosas de esta cita. Primero, el modo como Illich se sorprende y se indigna (se siente insultado) por algo que para nosotros ya está completamente naturalizado: por la reducción del lenguaje humano a medio de comunicación; porque alguien le trate no como a una persona que conversa, sino como a un sujeto que comunica. Segundo, la oposición entre conversar y comunicar: los seres humanos conversan, las máquinas comunican. Los seres humanos hablan y escuchan, son hablantes y escuchantes, escritores y lectores, pero no codificadores-descodificadores o emisores-receptores. Entender el lenguaje como la variante humana de un intercambio comunicativo que tiene lugar también entre las abejas, los delfines, las bacterias y las computadoras es degradarlo y, al mismo tiempo, hacerlo susceptible de cálculo mercantil y de manipulación técnica. Es también ahorrarlo según los ideales comunicativos, es decir, la eficacia y la transparencia. Por último, la oposición entre la “mentalidad alfabética”, aquella según la cual la escritura es la transcripción de la voz humana, aquella según la cual leer es, de algún modo, un escuchar... y la metáfora de la computadora, esa según la cual la escritura es un medio de comunicación, es decir, un mero soporte de unidades

de información, de lo que hoy se llamarían *contenidos*. Esa metáfora según la cual leer y escribir no son otra cosa que prácticas de codificación y decodificación, prácticas o instrumentos encaminados a procesar información.

4

La segunda idea que quisiera compartir con ustedes del pensamiento de Iván Illich es su brillante elaboración de la conversión de la lengua en mercancía, tal como la hace al principio de una conferencia pronunciada en una ciudad de la India en 1978. Como ustedes saben, uno de los temas del Illich historiador es el de la destrucción de lo vernáculo. Para Illich, el mundo moderno (y el sujeto moderno como sujeto de necesidades) no sería posible sin el arrasamiento de todo lo que tiene que ver con lo local, con lo común, con lo que ni se compra ni se vende, con lo que no es ni puede ser mercancía. Y para elaborar ese tema, utiliza la cuestión de la lengua como ejemplo privilegiado. Así, utilizando como pretexto un comentario prodigioso a la gramática de Nebrija, a la primera gramática del castellano, a una gramática que va unida, como saben, al Imperio y a la conquista, Illich muestra cómo lo que él llama la *lengua enseñada* solo puede construirse e imponerse en el interior de un gigantesco trabajo de desvalorización y de destrucción de las lenguas vernáculos, de las lenguas que no se enseñan sino que se aprenden, y que se aprenden no en la escuela sino en la vida, en la relación cotidiana con otros hablantes.

Además, y este punto me interesa especialmente, mientras que las lenguas vernáculos están ligadas al mundo concreto al que pertenecen, las “lenguas enseñadas”, que son ya indisolublemente lenguas de Estado, lenguas nacionales, están ya claramente abstraídas o separadas de ese mundo. Por eso tienen que ser enseñadas. Son lenguas, podríamos decir, más abstractas, más desencarnadas, más separadas de la vida. Pero en la cita que les voy a leer, Illich va un paso más allá. No se trata solo del surgimiento de la “lengua enseñada” a partir del arrasamiento de las lenguas vernáculos, sino del surgimiento de otras lenguas, aún más abstractas y más artificiales, aún más desligadas de la vida, en el interior de la lengua enseñada misma. Y yo creo que Illich está hablando de las jergas especializadas. De esas lenguas que son el medio en el que comunican los expertos, los políticos, los periodistas y los funcionarios...

de esas lenguas en las que habla, como decía Sloterdijk, el “espíritu de los tiempos”... las lenguas de los que miran hacia delante, de los constructores de futuro, de los comités, de las comisiones, de los organismos, sean estos locales, nacionales o internacionales... las lenguas en las que se constituye y se expresa y se comunica y circula lo que hoy llamamos *conocimiento*, lo que hoy llamamos *información*... esas lenguas que hacen posible lo que hoy se llama *sociedad del conocimiento*, o *sociedad de la información*, incluso *sociedad del aprendizaje*, y que algunos llaman *capitalismo cognitivo*... esas lenguas globales y globalizadas que ya se han abstraído completamente de cualquier mundo de la vida y, sobre todo, de cualquier situación singular y concreta de habla entre seres humanos concretos y singulares, entre seres, como se decía antes, “de carne y hueso”. Por eso son lenguas, de alguna manera, desencarnadas. Porque solo así pueden funcionar: en tanto que desencarnadas, en tanto que abstraídas, en tanto que lenguas de nadie.

Las primeras frases de esa conferencia dicen así: “El lenguaje se ha vuelto costoso. Su enseñanza constituye un campo de actividad que exige fuertes inversiones. Las palabras son una de las dos más grandes categorías de valores mercantiles que entran en el cálculo del PNB”. Y el primer párrafo termina diciendo: “[...] la mayor parte de lo que se entrega en nombre de la educación es en realidad la enseñanza del lenguaje, pero la educación no es en absoluto la única empresa pública que busca formar la oreja y la boca [...]. No puedo siquiera imaginar las sumas que se gastan en Estados Unidos para fabricar la palabra” (Illich, 2008, p. 520).

Lo que Illich formula aquí, me parece, es una especie de economía política de la lengua. Del mismo modo que ahora se ha hecho normal calcular el costo energético de las mercancías e, incluso, la huella ecológica de su producción (algo que a nadie se le hubiera ocurrido hace unos cuantos años), se podría calcular también el costo económico de las palabras y la desigualdad de su distribución social: la lengua de los pobres es más barata que la lengua de los ricos... la lengua de los expertos, de los políticos, de los periodistas, de los académicos, de los investigadores y de los funcionarios, es decir, las lenguas legítimas y valoradas socialmente, requieren una gran inversión que se hace, en general, con fondos públicos.

En los aparatos educativos universitarios se enseña, sobre todo, a hablar de determinada manera, a usar los lenguajes especializados, las jergas

profesionales. La lengua es un valor mercantil producido por las empresas que buscan “formar la oreja y la boca”. Hay una diferencia esencial entre aquellos cuya lengua se ha beneficiado de enormes inversiones (una lengua que tiene un alto valor mercantil), y la lengua de la gente que se ha quedado fuera del mercado (una lengua que no tiene apenas valor mercantil). O, por decirlo de otro modo, más próximo al tema de esta charla, hay una enorme diferencia entre la lengua que hablan los que están conectados (esa lengua globalizada y mercantilizada) y la lengua de la gente que se ha quedado fuera de las redes.

Pero a partir de la intuición de Illich sobre la mercantilización de la lengua, se puede pensar también en la mercantilización de la investigación (de la producción industrial y en serie de eso que se llama *conocimiento*). De hecho, podemos hablar de los aparatos académicos (universitarios y no universitarios) como de gigantes máquinas de fabricación, de legitimación, de distribución y de imposición de palabras. Tal vez los encuentros nacionales e internacionales de investigadores, las redes de comunicación entre universidades, los equipos y colectivos globales y globalizados, los procedimientos políticos de homologación de conocimientos, habilidades, competencias y esas cosas, no sean más que dispositivos que producen, legitiman, distribuyen e imponen palabras. Y lo hacen de forma global, homogeneizando mundialmente los temas, los problemas, los métodos, los vocabularios y las sintaxis. Y produciendo “innovación” al modo de las mercancías. Porque del mismo modo que las mercancías deben quedar obsoletas para que dejen paso a nuevas mercancías (y la moda sería aquí el fenómeno privilegiado), asimismo los lenguajes deben quedar también obsoletos para que den paso a nuevos lenguajes y así la máquina pueda seguir produciendo. Traten de imaginar las sumas de dinero que eso cuesta. Y la cantidad de trabajo que se dedica.

5

El cuarto autor que quería compartir con ustedes es Bernard Stiegler, un filósofo o un antropólogo de la técnica que tiene un librito muy interesante sobre educación (Stiegler, 2008). En ese libro, Stiegler habla de la educación en general y de la escuela en particular, como de dispositivos atencionales. De hecho podríamos decir que Stiegler sigue aquí otro de los principios filosóficos que han sido fundamentales para mi manera de pensar la educación.

Uno de ellos ya se los he dicho, ese principio arendtiano de que la educación tiene que ver con la natalidad. Y el principio que les voy a decir ahora es una frase de otra mujer, de Simone Weil, quien afirma que la atención debería ser el único objetivo de la educación.

La educación, dice Stiegler, siguiendo tal vez a Simone Weil, no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y, en definitiva, a formarla. Algo que, de una forma esencial, ya está presente en esa especie de escena primigenia que es una madre cantando una canción para su bebé mientras lo sostiene en su regazo. Toda educación es eso. Primero una captura de la atención, dirigiéndola hacia un objeto determinado: atiendan ustedes a esto, y desatiendan esto otro; conéctense con esto y desconéctense de esto otro. Y, segundo, un trabajo sobre la voluntad encaminado a sostener, a orientar y a disciplinar esa atención previamente capturada: continúen ustedes atentos, no se desconecten tan rápido, sigan ahí.

Del mismo modo que Sloterdijk distinguía históricamente entre la vinculación a las lenguas nacionales (en la época de la *Bildung*) y la vinculación a la lengua globalizada de la mercancía, Stiegler traza otra distinción histórica que se basa no en la lengua a la que se conecta, sino en la tecnología que conecta, es decir, en la forma misma de la conexión. Para Stiegler, la educación se produce siempre, necesariamente, conectando a los individuos, a los recién llegados al mundo, si seguimos la terminología arendtiana, a una serie de psicotecnologías (tecnologías del alma) o de noo-tecnologías (tecnologías del espíritu) que son constitutivas del mundo humano. Podríamos decir, por ejemplo, que la música constituye una de esas noo-tecnologías en la época de Platón, y por eso Platón dedica páginas y páginas a discutir el valor educativo de ciertas músicas. O la poesía lírica, por ejemplo, o los relatos homéricos, o la tragedia.

Ya más cerca de nosotros, Stiegler traza una distinción entre la época en la que los dispositivos fundamentales de formación de la atención eran la lectura y la escritura (la época de la alfabetización, de la “mentalidad alfabética” de Illich, la época en que el ideal educativo era constituir una sociedad plenamente alfabetizada, una sociedad de lectores, y de lectores críticos) y esta época nuestra en que la atención es capturada por las nuevas tecnologías, por las así llamadas *tecnologías de la información y de la comunicación*.

Una época, además, que se caracteriza por las patologías atencionales, por los diversos síndromes del déficit o del desorden de la atención que se diagnostican masivamente.

Podríamos decir, siguiendo a Stiegler, que en la época de la *Bildung* se trataba de conectar a los individuos al mundo de la letra, porque la letra era lo que constituía, esencialmente, el mundo, el mundo propio y el mundo común de la gente formada, de la gente cultivada, de la gente entrenada en las formas críticas de la cultura. Podríamos decir que en la época de la *Bildung*, leer y escribir eran las formas fundamentales del estar conectado. Y que la pretensión, o el ideal, de los aparatos educativos era universalizar esa conexión, que no quedara nadie fuera del mundo alfabetizado. Y eso es lo que ocurre ahora con las nuevas tecnologías, que no aceptan el afuera, que aspiran a vincular a todos, que constituyen también un ideal totalitario y totalizador de conexión.

Pero lo que el libro de Stiegler da que pensar, me parece, es la “forma de la atención” que se pone en juego en cada caso. Escribe Stiegler (2008):

Público, en la época de la Ilustración, en la época de la *Bildung* (en tanto que *Bildung* incluye tanto *Kultur* como *Aufklärung*) significa “público que lee”, es decir, público capaz de acceder a esa forma específica de la atención que el libro captura [...]. Son los escritores y los lectores los que, leyendo y escribiendo, acceden a la forma crítica de la atención (pp. 48-49).

Además, convendrán conmigo en que la lectura y la escritura constituyen también, históricamente, una forma muy específica de producir tanto la soledad como la compañía. La atención crítica no es otra cosa que establecer, en relación con la letra, un tipo particular de diálogo, tanto el diálogo del alma consigo misma o el diálogo del sujeto consigo mismo (como otro), como el diálogo del sujeto con los otros. Y eso sin descargarse de la responsabilidad de hablar por sí mismo, de leer por sí mismo, de escribir por sí mismo, de pensar por sí mismo. En la lectura y la escritura, el uso público y en público de la propia razón, el modo como cada uno se constituye en crítico de lo que lee y, a la vez, se expone a la crítica en lo que escribe, está fundado en el pensamiento individual, es decir, en la soledad y en el silencio.

Porque la lectura y la escritura, lo que Illich llamaba *la mentalidad alfabética*, lo que Stiegler llama *la forma letrada de la atención*, abre para el sujeto no solo un medio de comunicación, no solo un tipo particular de espacio público, sino también, y sobre todo, un tipo muy especial de soledad. Sabemos que la generalización de la lectura y de la escritura ha sido la condición de posibilidad de nuevos tipos de experiencia de sí y también, desde luego, de nuevas formas de experiencia del mundo. O, si se quiere, de nuevas formas de relación de uno consigo mismo, con el mundo y con los otros. La invención de la literatura misma, del mundo del texto escrito, del mundo de la letra es inseparable de la constitución de algo común, pero también, y quizá aún más importante, de nuevas formas de soledad y de silencio, de nuevas formas, por utilizar una palabra antigua, de *recogimiento*. El escritor y el lector, el hombre de letras, constituye un ser que se comunica, que se conecta, diríamos nosotros, a través de la letra, pero es también, esencialmente, un ser que se aísla, que se separa, que se desconecta. Por eso la lectura y la escritura son, también, caminos hacia la interioridad.

De hecho, en la era de la alfabetización, es esa extraña dialéctica entre conexión y desconexión la que separa lo que Stiegler llama *la forma dogmática* y *la forma crítica* de la atención. De hecho, el lector y el escritor dogmáticos son los que no se desconectan, los que no son capaces de abrir en sí mismos ese espacio de silencio y soledad que hace posible el pensar por sí mismo, el leer por sí mismo, el escribir por sí mismo.

Por eso, y a partir de esa distinción de Stiegler entre las distintas psicotecnologías o noo-tecnologías para la captura y la formación de la atención, podríamos dejar en el aire algunas preguntas. Por ejemplo: ¿cuál es la forma de la atención que se constituye cuando se conecta al sujeto a través de las tecnologías de la información y de la comunicación? ¿Qué ocurre con la atención en la época de la industrialización incontrolada de la cultura y del conocimiento? ¿Qué significa ahí, en el capitalismo cognitivo, “público” y “en público”? Y, sobre todo, ¿qué tipo de sujeto de conocimiento se constituye a través de ese modo particular de “estar conectados”?

6

Para abundar un poco más en eso de la soledad y el silencio ligados a la lectura y la escritura, permítanme ahora citar a María Zambrano y, concretamente, un texto muy hermoso que se titula “¿Por qué se escribe?”. Ese texto comienza así: “[...] escribir es defender la soledad en que se está”. Y continúa: “[...] es una acción que solo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable” (Zambrano, 2002, p. 134). A partir de ahí, Zambrano continúa desgranando una y otra vez las palabras que dicen la soledad, el aislamiento, la lejanía, la separación y el silencio, sobre todo el silencio, de la experiencia letrada. El escritor y el lector como seres solitarios y silenciosos, como seres pensativos, como seres, en definitiva, desconectados. Tal vez ahora pueda formular un tercer principio para un pensamiento de la educación.

El primero, si recuerdan, era el de la relación entre educación y natalidad y, en consecuencia, el hecho de que la educación tiene que ver con cordones umbilicales, con desconexiones y con conexiones. El segundo principio era el de que la atención debería ser el único objetivo de la educación. Y a partir de ahí hemos hablado de distintas técnicas de formación de la atención. El tercer principio no es otro que el necesario aprendizaje de la soledad. La época de la alfabetización, la época de la *Bildung* a través de la letra, es la época de una soledad y de un silencio que se ponen en común. De hecho, escribir y leer, tal vez, no sean otra cosa que un poner en común lo que solo en el silencio y en la soledad se encuentra. Y lo que el escritor y el lector buscan, en ese silencio y en esa soledad, ¿no será también una cierta forma de compañía?

7

El último autor que quisiera traer a esta conversación es Günter Anders, un pensador y militante de lo que podríamos llamar *antropología de la técnica*, cuyo libro fundamental, escrito entre los años cincuenta y los setenta, acaba de publicarse en español (Anders, 2011). Lo que me gustaría compartir con ustedes es una sección del segundo volumen del libro. Una sección que pertenece al capítulo dedicado a “la obsolescencia del individuo” y que se titula “El monólogo colectivo”. Esa sección empieza con un ejercicio de filosofía

ficción en el que se presenta a la nueva generación como una generación enmudecida, “no solo atrofiada en cuanto a la lengua, como ya lo estamos nosotros hoy, sino por entero enmudecida” (Anders, 2011, vol. II, p. 157). Y eso se produce, dice Anders, porque hablar exige una distancia, una diferencia, una brecha entre quien habla y quien escucha. Y lo que nos ocurre, lo que nos empieza a ocurrir, en este mundo conectado, es que se están aboliendo esas diferencias. Por eso,

[...] cada oyente solo podrá escuchar lo mismo que él podría decir, y quien habla solo podrá decir lo que podría escuchar de cualquier otro. [Por eso] cuando hablamos entre nosotros expresamos una misma experiencia (que nos ha sido suministrada) de mundo y lo hacemos con palabras que pertenecen a un mismo tesoro de vocablos (igualmente suministrado) y, por eso, no llevamos a cabo más que un intercambio tautológico. [Las palabras que intercambiamos, dice Anders] se parecen a las pelotas que van y vienen entre los tenistas, es decir, que las palabras que ofrecemos hablando son idénticas a las que hemos recibido escuchando y que las que recibimos son idénticas a las que hemos dado. [Y concluye] [...] el barullo de millones de voces que se produce hoy no representa otra cosa que un único monólogo colectivo, pronunciado con roles repartidos. En eso consiste en la actualidad la nueva función del hablar. La sociedad conformista como conjunto habla consigo misma (Anders, 2011, vol. II, pp. 157-158).

Es decir, nadie habla, o el que habla es, literalmente, nadie, y es la red la que nos utiliza para hablar consigo misma. El texto que les he citado comienza con una cita de una novela del mismo Günter Anders:

Que haya seres individuales discretos es ciertamente un lamentable defecto y presumiblemente jamás seremos capaces de abolirlo. Sin embargo, no hay razón para desesperarse por ello. Los seres individuales son tan poco lagunas en nuestro sistema total como los agujeros de un tamiz. Aunque no estén formados del mismo material que el tamiz, estos (los agujeros) funcionan como partes del mismo, incluso como sus partes principales. Y son incapaces de hacer algo que no les esté dictado por la medida, la

materia y la forma del tamiz. [Y termina así] Si [el sistema] nos deja la mano libre para nuestras obras, es porque nuestras manos son su obra (Anders, 2011, vol. II, pp. 137).

Se diría que tenemos aquí, de otro modo, los aparatos de formación de la boca y del oído de los que hablaba Illich. Si (la red) nos deja la boca libre para que digamos lo que queramos, es porque, de algún modo, ya ha formado nuestra boca.

Final

Hasta aquí lo que quería someter a su consideración. Algunas lecturas y, sobre todo, algunos interrogantes. Me quedaré satisfecho si, a través de los principios, los autores y las citas que he puesto sobre la mesa, ustedes han podido entrever algunos problemas, intuir algunas dudas o plantearse algunas preguntas allí donde no parecía haber lugar más que para la calma y el consenso. Muchas gracias.

Bibliografía

- ANDERS, G. (2011). *La obsolescencia del hombre* (vols. I-II). Valencia: Pre-Textos.
- Illich, I. (2008). Por un estudio de la mentalidad alfabética. En *Obras reunidas II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.), *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LARROSA, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- LARROSA, J. (2011). Fin de partida. Sobre leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (Eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NIETZSCHE, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- SLOTERDIJK, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje*. Valencia: Pre-Textos.

STIEGLER, B. (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

ZAMBRANO, M. (2002). ¿Por qué se escribe? En *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

La Universidad, entre lo global y el compromiso con lo local

MIQUEL MARTÍNEZ*

La Universidad contemporánea avanza a nivel global y en su realidad local entre la búsqueda de la excelencia y del lugar que le corresponde en la crítica social, cultural y política. Esta puede ser una característica común en nuestras universidades. Algunos enfatizan —a veces de manera excluyente— el primer objetivo y otros insisten en que es el segundo el que debe caracterizar esencialmente a la Universidad. Los procesos de globalización han generado dinámicas semejantes en contextos diversos y están propiciando cuestiones comunes en las universidades con independencia del lugar en el que se encuentren. Por ello, es adecuado plantearse este diálogo entre lo local y lo global en el mundo de la Universidad; entre las cuestiones ¿hacia dónde vamos?, y ¿cómo y por dónde vamos?; entre la brújula y el mapa. También, probablemente, entre una percepción universalista —la Universidad como búsqueda de universalidad— y una percepción comunitarista, la Universidad como comunidad.

Agradezco la invitación que me ha formulado la Universidad de La Salle de Bogotá para exponer, en este espacio de debate global de la Cátedra La-sallista, algunas reflexiones sobre la Universidad desde una cartografía local, que es la de mi país, en el marco del proceso de convergencia y construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Mis reflexiones giran en torno a una idea de *Universidad* que la concibe como protagonista del progreso científico y técnico —progreso que hoy se produce en clave global— y a la vez actor principal de la crítica y del progreso

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM), Universidad de Barcelona.

social, cultural y político que conviene que se construya en clave local y con pretensión de contribuir al debate en clave global. Esta idea de *Universidad* no hace más que volver a mostrar cómo esta institución sustenta la tensión que siempre la ha caracterizado y mantenido viva, aunque en nuestro tiempo adopte algunas formas singulares que comentaremos a continuación. La historia, o mejor dicho, la prehistoria de las primeras universidades, se pregunta sobre las causas que provocaron su institucionalización y cómo desde los primeros momentos la cuestión fue si la Universidad era un producto creado por la sociedad en la que se encontraba o algo independiente de esta (Esteban, 2010). La posición idealista defiende que la Universidad nace por sí sola gracias y debido a la necesidad de comprender la realidad. La posición pragmática afirma que la Universidad nace debido a una demanda social y para disponer de profesionales expertos. Una tercera perspectiva abona la idea de que la Universidad nace por una inquietud por el saber que se da en un contexto económico, político y social concreto. Desde esta última posición, se explica que en las primeras universidades se preparaba intelectualmente y también para la práctica, aunque no fuera para una práctica concreta, sino en los saberes de mayor interés para el desempeño de algunas tareas sociales y políticas.

Hoy la Universidad no es ajena a estas preocupaciones. Las circunstancias económicas, sociales y políticas demandan a la Universidad la formación de profesionales expertos en tareas concretas, y a la vez se espera que la Universidad mantenga el espíritu y la inquietud intelectual que la identifica. La sociedad, los poderes políticos y la *sociedad civil* —a pesar de la polisemia del término— de la que forman parte las universidades y los universitarios tenemos la oportunidad de consolidar una Universidad con calidad en sus dos principales dimensiones. Sin embargo, no es menos cierto que apostando por un modelo prioritariamente profesionalizador, podemos descuidar su función como actor y protagonista intelectual, social, cultural y político en la sociedad compleja e incierta propia de nuestro tiempo.

En lo que sigue, quiero apuntar dos consideraciones: formular una propuesta sobre el modelo formativo para la Universidad y, por último, presentar una reflexión sobre las propuestas de aprendizaje-servicio como vía para el aprendizaje ético y la formación para una ciudadanía activa y colaborativa en el territorio local, con perspectiva global. Son ideas que están presentes

en nuestras universidades —en concreto en las del sistema universitario español— y que pueden ser lugares comunes en este debate global sobre la Universidad.

Sobre la formación en la Universidad y la cultura de la ciencia y la tecnología

La primera consideración se refiere a la modernización de nuestras universidades de acuerdo con los patrones de las autodenominadas *naciones avanzadas*, según Víctor Pérez Díaz y la aportación de las universidades a la construcción de una “sociedad buena”. Pérez Díaz (2010) analiza la cultura de la ciencia y sostiene que para los que practican la ciencia, esta puede ser una interesante aventura personal y una actividad intelectual, mientras que para los políticos, los gestores y los agentes económicos es un instrumento para lograr otros objetivos. El fomento de la ciencia y sus aplicaciones —afirma Pérez Díaz— permite a las naciones que se emulen unas a otras y traten de alcanzar metas cada vez más altas de riqueza, poder y estatus, para lograr el título de “nación avanzada” en el escenario mundial. Sin embargo —coincidiendo con este autor—, desde la Universidad, más que insistir en la modernidad que se espera alcanzar, lo que conviene es reforzar una motivación basada en el cultivo de las virtudes necesarias para construir una sociedad razonable y buena.

Desde la Universidad conviene apostar por una sociedad inteligente y en condiciones de progresar, porque está entrenada en la práctica de las capacidades que la harán mejorar: una sociedad “sabia y virtuosa”, según Pérez Díaz. Esta revisión de la narrativa convencional que integra la idea de una *sociedad buena* no puede limitarse a un nivel meramente declarativo. Debemos ser capaces de formularla en términos propositivos en la propia Universidad. Para alcanzar una sociedad buena, la Universidad debe cultivar la inteligencia, generar un clima de confianza activa entre sus miembros —estudiantes, profesorado y personal en general— y promover, entre otras, virtudes como la capacidad de cooperar, competir lealmente, perseverar para abordar tareas a medio y largo plazo, analizar con perspectiva abierta y sentido prospectivo y actuar con ecuanimidad. Estas son capacidades que pueden permitir a la Universidad avanzar como una comunidad democrática, más allá del modelo de democracia representativa de la que pueda dotarse,

y preparar ciudadanos y ciudadanas interesados en la verdad, en saber más, en las personas y en los problemas y que, además, estén listos para actuar y acometer soluciones justas y equitativas.

La Universidad es un lugar pensado para ser vivido por el estudiante como un espacio donde indagar y preguntar en libertad, y en el que cooperar y compartir un sentimiento de pertenencia, ambos aspectos básicos en la formación de todo buen profesional y ciudadano. Por ello, la Universidad y el profesorado deben mantener unidas la dimensión investigadora y de estudio con la dimensión docente y el interés por las cuestiones socialmente controvertidas, de forma que el profesorado pueda actuar auténticamente como tutor del proceso de aprendizaje del estudiante. La unión entre actividad investigadora y estudio y actividad docente en la tarea del profesorado es una de las características que toda institución de educación superior debe reunir para ser considerada Universidad, porque es la que permite que la actividad de aprendizaje del estudiante integre adecuadamente, junto a los conocimientos y competencias propios de cada disciplina, la práctica de la virtud de la indagación y la preocupación por saber más y preguntar mejor.¹ La unión entre la dimensión docente y el interés por las cuestiones socialmente controvertidas en el profesorado, propicia que el aprendizaje del estudiante esté orientado por criterios propios de la ciencia, la tecnología y la innovación, que tienen en cuenta la sociedad y su desarrollo no solo en términos económicos y tecnológicos.

Los años de vida que el estudiante está en la Universidad son importantes para su formación profesional, pero también, tanto evolutiva como socialmente, en la formación de su carácter. El desarrollo de las capacidades intelectuales al que debe contribuir todo proceso formativo en la Universidad, debe ir acompañado por la práctica de las virtudes que, como también señala Víctor Pérez Díaz (2010), permitan al universitario tener confianza en sí mismo, asumir riesgos y tomar decisiones, discutir razonablemente y formular preguntas.

¹ Puede ampliarse en Martínez y Viader (2008).

Sobre la calidad en las universidades

La segunda consideración trata de la preocupación por la calidad en las universidades y su acepción reduccionista al identificarla exclusivamente con la preocupación por la excelencia. La discusión académica y social sobre la Universidad y sus funciones, y en especial, sobre el alcance y sentido de la formación universitaria hoy, se plantea en el marco de una sociedad de la información y de las tecnologías que necesita alcanzar niveles de sostenibilidad que no logrará si separa la preocupación por la excelencia académica de la preocupación por la equidad.

Se ha afirmado que estamos en un momento de cambio hacia una economía basada en el conocimiento, y que nuestra sociedad requiere buenos profesionales, investigadores y docentes que sean a su vez buenos ciudadanos. Sin embargo, esta sociedad, que conformamos todos y también nosotros, profesionales, investigadores y docentes, no es precisamente un buen ejemplo de ciudadanía.

Las profundas desigualdades que a lo largo de las últimas décadas los sectores más ricos del mundo han y hemos generado en el conjunto del planeta, la erosión de los recursos naturales que venimos practicando a lo largo de décadas, y la quiebra de la confianza activa que se viene produciendo entre la ciudadanía y entre esta y sus representantes políticos y líderes de las organizaciones laborales y económicas, son indicadores de una ciudadanía escasamente preocupada por el bien común y de una sociedad con problemas de gobernanza cada vez más serios.

El capital humano, basado en la formación, no es suficiente para alcanzar mejor calidad de vida, ni siquiera mayor productividad y competitividad. El uso respetuoso y equitativo de los recursos naturales y el capital social basado en la confianza activa entre la ciudadanía son condiciones necesarias para el progreso personal y social en nuestra sociedad, y también para alcanzar mejores niveles de productividad y de desarrollo sostenible. En definitiva, son condiciones necesarias para alcanzar mayor calidad.

Por ello, la preocupación por la excelencia separada de la equidad no supone calidad. Mejorar la calidad y abordar la renovación en la Universidad desde la perspectiva de la calidad, debe integrar necesariamente objetivos relacionados con la excelencia en la docencia, los aprendizajes de los estu-

diantes, la gestión de la institución, la investigación y la transferencia junto con objetivos relacionados con la responsabilidad social de la Universidad —no en abstracto sino en concreto, por ejemplo, en la propia institución y en los contextos y territorios próximos a su ámbito de actuación— y con la formación de los estudiantes.

Es así que el ejercicio de responsabilidad social de las universidades y su compromiso social se alcanza en la medida en que estas desarrollen sus funciones procurando alcanzar niveles óptimos de sostenibilidad en todas sus dimensiones, e incorporando en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados. Por ello, conviene que las universidades promuevan en su práctica —docencia, aprendizaje e investigación— y en sus espacios de estudio, trabajo y convivencia, situaciones que supongan implicación con la comunidad, contribuyan a la mejora de las condiciones de sostenibilidad e inclusión social del territorio y promuevan el desarrollo y la práctica de virtudes prosociales, orientadas al logro de mayor equidad y justicia, es decir, prácticas de solidaridad y responsabilidad social y ética (Martínez, 2008).

Una propuesta de aprendizaje ético y de formación en la Universidad para una ciudadanía colaborativa

Por todo lo anterior, la Universidad debe ser capaz en el siglo XXI de integrar en su misión dos objetivos principales: la formación de graduados que se incorporen al mundo de las profesiones, la investigación y la creación en las mejores condiciones posibles para que puedan avanzar en su desarrollo profesional y personal, y la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad y preparación para entender y comprender críticamente nuestro mundo y en las mejores condiciones para transformarlo en uno más digno, ético y democrático.

Integrar dos objetivos no significa abordarlos por separado, sino precisamente lo contrario. Integrar dos objetivos en su misión supone para la Universidad de nuestro siglo, un desafío complejo. *Integrar* significa componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar los esfuerzos dispersos en una acción conjunta, contribuir a formar un todo. Y en eso debe

consistir la tarea formadora de la Universidad: integrar, constituir un todo formativo que posibilite la preparación científica, tecnológica, humanista y artística —de acuerdo con las diferentes familias de disciplinas en las que se forman sus estudiantes— que incorpore consciente, sistemática e institucionalmente los suficientes espacios de aprendizaje formal e informal de carácter ético que garanticen una buena preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa, orientada a la profundización de los valores democráticos.

Nuestra propuesta de trabajo sostiene que es posible avanzar mejor en el logro simultáneo de los dos objetivos si no se separan los escenarios de aprendizaje y docencia en función de cada uno de estos. Es decir, que es más eficaz y eficiente integrar en una acción conjunta los esfuerzos en formar un profesional por una parte, y los esfuerzos en formar un ciudadano, por otra, que en acciones separadas. En otras palabras, no se trata necesariamente de añadir asignaturas de carácter ético y ciudadano a los planes de estudio de cada titulación, sino de integrar la dimensión ética y ciudadana en la manera como el profesorado aborda en la práctica los procesos de aprendizaje y docencia y en las formas de convivencia y participación que la Universidad como comunidad propicia.

Es cierto que desde hace tiempo la mayoría de universidades reconocen la importancia de la formación ética de sus titulados, pero lo hacen con frecuencia identificando tal formación con la formación deontológica para el ejercicio de las diferentes profesiones. Nosotros sostenemos que lo que importa no son solo los contenidos deontológicos, que sin duda deben estar presentes en la formación de todo profesional, sino las condiciones y prácticas sociales asociadas con los espacios de aprendizaje, convivencia y participación que la Universidad promueve. Es decir, y en última instancia, con lo que ocurre en las aulas, en la vida comunitaria y en los espacios de discusión y participación. Y, obviamente, con la comprobación de si en tales espacios y prácticas están o no presentes los valores que tan fácilmente se proclaman en los documentos oficiales y planes estratégicos de las universidades.

En la era de la globalización, la formación universitaria debe ser capaz de estar atenta a los mensajes, exigencias y presiones del medio que le demandan que centre su atención en la excelencia en la formación de profesionales, o en atender las demandas urgentes de la sociedad y modular su respuesta sin olvidar que es una comunidad o corporación de estudiantes y profesores

que debe caracterizarse por la búsqueda de la verdad, la formación integral de la persona, la universalidad y el sentido de comunidad. De ahí que en el momento actual de globalización, sea más necesario que nunca disponer de cartas locales de navegación —construir comunidad y comprometerse con el territorio— para que la búsqueda de universalidad, y entender y comprender nuestro mundo con altura de miras, sea posible sin perder las raíces.

Nuestra propuesta formativa plantea como objetivo la formación de universitarios preparados para el ejercicio profesional y personal de ciudadanía activa y colaborativa en sociedades pluralistas y democráticas, y propone acometer dicho objetivo mediante las prácticas de convivencia y aprendizaje que conforman la vida del estudiante en su periodo universitario.

El pluralismo como valor fundamental en sociedades democráticas y globalizadas²

En otras ocasiones hemos afirmado que educar es en buena parte una tarea logística, y que educar en valores consiste esencialmente en crear condiciones. Estas condiciones deben contribuir al hecho de que en nuestro proceso de construcción personal —que no es solamente individual, sino que se da en la interacción con los otros— aprendamos a apreciar valores, a denunciar su ausencia y a configurar nuestra propia matriz personal al respecto. La tarea de educar en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden, con el fin de constatar y vivir los conflictos morales de nuestro entorno, tanto físico como mediático. En segundo lugar, y a partir de la vivencia y el análisis de experiencias que como agentes, pacientes u observadores puedan generar en nosotros los conflictos morales en nuestro contexto, educar en valores y para la ciudadanía ha de permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y, mediante el diálogo, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad. En tercer lugar, debe propiciar condiciones que ayuden a reconocer aquellas diferencias, valores y tradiciones de la cultura de cada comunidad que favorezcan la construcción de consensos en torno a los principios básicos mínimos de una ética civil o ciudadanía activa, fundamento

² Véase Martínez (2010).

de la convivencia en sociedades plurales. Estos principios básicos se refieren a la justicia y son identificados por Rawls como igualdad de libertades y de oportunidades, y distribución equitativa de los bienes primarios.

La persona, en tanto que ciudadana, es sujeto de derechos, deberes y sentimientos. La educación debe ofrecerle recursos para que sepa exigir sus derechos, no conformarse con los silencios de quienes deben responder, asumir sus deberes, sentir moralmente, participar activamente en la comunidad de la que forma parte, reconocer al otro como interlocutor válido para buscar lo justo y construir su vida buscando la felicidad en su comunidad. Educar para la ciudadanía es formar personas con el objetivo de que desarrollen el sentido de pertenencia a su comunidad y sean capaces de priorizar sus acciones en función de criterios de justicia. Tal y como señala Adela Cortina,³ cada comunidad tiene tradiciones de vida buena que los ciudadanos tienen que asumir, pero además, un buen ciudadano debe saberse con otros en un proyecto compartido de justicia y ser capaz de deliberar conjuntamente con los demás sobre lo justo y lo injusto.

Por ello, en sociedades democráticas, el valor fundamental que conviene promover es el *pluralismo*. Este concepto implica algo más que respeto, tolerancia e incluso, tolerancia activa. El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos —en el ámbito familiar, social, laboral y comunitario— y el que más puede contribuir a la construcción de nuestra comunidad iberoamericana, así como, a través de esta, a la construcción de una comunidad global más justa y equitativa. Apostar por el pluralismo como valor fundamental y fundamento de la democracia significa jugársela por un modelo de construcción de ciudadanía, así como de educación ciudadana, basado en criterios de justicia; aunque también en el reconocimiento del otro y en el valor del cuidado, en reconocer la memoria como una fuente buena y válida en la construcción de nuestra identidad, y en la defensa y la profundización de estilos de convivencia intercultural y de construcción de ciudadanía inclusivos. Una sociedad que entienda el pluralismo como valor y que reconozca en igualdad de condiciones a todas las personas que la conforman es una sociedad que, además de reconocer los

³ Las referencias explícitas o implícitas a Adela Cortina son frecuentes en nuestro trabajo. Entre sus numerosas publicaciones al respecto, me parece de especial interés destacar en esta ocasión la obra publicada en el 2007 por Ediciones Nobel de Oviedo y que fue Premio Nacional de Ensayo Jovellanos 2007: *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*.

derechos de ciudadanía a todos sus miembros, entiende que la ciudadanía es algo abierto y en construcción. Probablemente debamos comprender así a la comunidad iberoamericana de la que formamos parte. No tanto como una madre o una patria, sino como una cultura en construcción que reconoce las distintas memorias de cada pueblo y nación, que lucha por la igualdad de derechos de todos sus miembros, y que, asimismo, avanza hacia un modelo de convivencia intercultural inclusivo y construido colaborativamente. Es la nuestra una comunidad que no debería practicar un modelo de convivencia intercultural de corte diferencialista, sino de carácter inclusivo. Esta no debe preocuparse solamente por una ciudadanía que garantice derechos y exija deberes a cada uno en su lugar, sino que también debe interesarse por formar una ciudadanía entrenada para construir juntos sentido de pertenencia, nueva ciudadanía. Para ello, conviene avanzar pedagógicamente en el marco de una perspectiva que integre la construcción de modelos de vida basados en la libertad, la justicia y la dignidad, con prácticas de aprendizaje y convivencia que permitan apreciar el valor de la memoria, de la empatía y la compasión —sentir con el otro y hacerme cargo de él—, y el de la responsabilidad ética como fuentes de convivencia y factores de transformación social y de construcción de ciudadanía. Supone apostar por un modelo de ciudadanía activa y de sociedad democrática basado en la colaboración, el apoyo mutuo, la compasión y la participación.

Hacia un modelo de ciudadanía colaborativa

Un modelo de ciudadanía y de sociedad democrática basado en la colaboración, el apoyo mutuo, la compasión y la participación precisa situaciones de socialización y aprendizaje colaborativos y participativos. Nos referiremos a continuación a aquellas condiciones que, desde un enfoque pedagógico, permiten avanzar mejor en esta dirección. En concreto, lo haremos en relación con la construcción colaborativa de ciudadanía y la participación como medio y factor de ciudadanía activa.

Si, según Begoña Gros (2008),⁴ la construcción colaborativa del conocimiento supone entenderlo como una continuidad entre lo individual y lo

⁴ Me refiero en especial al desarrollo que Gros (2008) plantea en el segundo capítulo: “Los itinerarios del conocimiento”.

grupales en el aprendizaje, la construcción colaborativa de ciudadanía supone entender los procesos de aprendizaje de esta como una continuidad entre el aprendizaje individual —a través de la internalización—, el aprendizaje en colaboración y el aprendizaje humano de carácter fundamentalmente social, cuyo significado es intersubjetivo y se sitúa en una tradición o cultura.

La historia de las teorías sobre el aprendizaje humano muestra un recorrido que, analizado desde una perspectiva pedagógica, evidencia un desplazamiento del interés por cómo adquirir el conocimiento, entendido como algo externo, que está fuera del que aprende, hacia un interés cada vez más elaborado por cómo construir el conocimiento, pensado como algo que no está fuera ni es ajeno al aprendiz. Los desarrollos teóricos actuales sobre el aprendizaje humano, y en especial los de la última década, muestran que el conocimiento no solo es construido en interacción —entre un sujeto que aprende y un medio, o entre sujetos que aprenden—, sino que lo es gracias a la participación social del que aprende, mediante acciones y prácticas en el contexto de aprendizaje.

Son las acciones y las prácticas que envuelven nuestra actividad cotidiana —la participación social en el nivel que sea—, y no los conocimientos adquiridos, las que permiten aprehender y fijar lo aprendido. Aprender ciudadanía es participar en el proceso social de construcción de conocimiento sobre esta. Se trata de un aprendizaje que se construye en la relación, como proceso interactivo que tiene lugar en las actividades compartidas de la comunidad.

Por todo ello, las propuestas de aprendizaje ético y de formación para la ciudadanía deben prestar más atención a las condiciones que conforman la práctica y su estructura. Incluso más que a la estrategia, la técnica o la metodología por emplear. Por esta razón —y de acuerdo no solo con los partidarios de la perspectiva del aprendizaje situado, sino también, y como muy bien lo señala Begoña Gros (2008), con los planteamientos sobre el aprendizaje de John Dewey—, nuestra propuesta sobre educación y aprendizaje entiende *aprender y hacer* como acciones inseparables, y la pertinencia del contexto como factor clave del aprendizaje eficaz. Por ello, los contextos que promueven la construcción colaborativa del conocimiento,⁵ al margen del conocimiento del que se trate —académico, social, o del tipo que sea—,

⁵ Sobre la producción colaborativa del conocimiento véase Gros y Silva (2006), y como referentes: Engeström et ál. (1999), Bereitier (1997), Scardamalia (2005) y Stahl (2004).

son buenos espacios para la construcción de una ciudadanía basada en el apoyo mutuo, la confianza activa y la convivencia. Este tipo de contextos suponen un buen espacio para construir ciudadanía colaborativa,⁶ que probablemente es la que más necesitamos actualmente en nuestras sociedades, que procuran profundizar en los valores de la democracia y la participación activa.

Hacia un modelo de ciudadanía participativa y activa

La recuperación de los principios pedagógicos de Dewey en el marco de los planteamientos derivados del aprendizaje y la cognición situada, supone destacar de nuevo que el aprendizaje humano, en sus diferentes dimensiones, es un proceso de incorporación en una comunidad —de participación genuina— y que, por ello, comporta necesariamente aprender a comunicar y a actuar de acuerdo con las normas del grupo. Si estas reglas están reguladas por criterios de justicia y libertad, será más probable que quien se incorpora como aprendiz interiorice y aprecie tales valores como guía en sus acciones y comportamientos. De igual forma, si el diálogo, la argumentación y la competencia comunicativa se consideran algo valioso y útil para la vida en grupo, también serán elementos fijados como valiosos para la vida en la comunidad. De ahí que las propuestas de educación para una ciudadanía activa y colaborativa deban reunir las condiciones necesarias para hacer de las propuestas, en sí mismas, espacios de construcción colaborativa y de participación.

Ahora bien, no todos los espacios de participación preparan para una ciudadanía activa. Algunos incluso inmunizan. Por ejemplo, aquellos que promueven participación propia como figurantes con fines propagandísticos o meramente simbólicos. Los autores que analizan conceptualmente el sentido y alcance de la participación social identifican diferentes niveles al respecto. Así Hart (1993), a partir de una propuesta de Arnstein, propone una tipología en forma de escala de ocho niveles. Por su parte, Jaume Trilla y Anna Novella (2001) proponen cuatro categorías de participación. A las tres primeras las denominan *participación simple*, *consultiva* y *proyectiva*, y a la cuarta, que consiste en participar en la transformación del propio modelo de

⁶ Puede ampliarse con la aportación de Montserrat Paya, Elena Noguera y Ester Casals (Martínez y Paya, 2007) a J. L. García-Garrido.

participación, la identifican como *metaparticipación*. Las cuatro categorías hacen referencia a cuatro modelos de participación auténtica, aunque de diferente complejidad y con un potencial pedagógico diferente en función de nuestra propuesta, para avanzar hacia una ciudadanía colaborativa y activa.

El primer modelo —participación simple— es propio del que forma parte de un proceso como observador o ejecutor, pero que no interviene en ningún momento en el diseño y la preparación del proceso. El segundo —participación consultiva— es propio del usuario de un servicio, o del que tiene un derecho particular, al que se le pide que no se mantenga al margen y que dé su opinión. En esta categoría de participación pueden identificarse dos subcategorías: una de carácter básico y que hace referencia a la participación en la reclamación de los derechos y de la calidad de los servicios que como ciudadanos y usuarios nos corresponden, y otra, que propiamente sería la participación consultiva, que podría ser vinculante o no, consistente en un tipo de participación en la que se pretende escuchar a los sujetos que participan, e incluso, en la que se promueve que formulen propuestas, valoren y propongan cambio. De las dos, y a pesar de que la que interese más sea la segunda, la primera subcategoría es un tipo de participación que no podemos despreciar. En nuestra sociedad, este tipo de participación, por muy básica y simple que parezca, no siempre ni en todo lugar está reconocida, y cuando lo está, la población no siempre está formada para reclamar sus derechos y denunciar el silencio ante quien corresponda en un lenguaje y un modo eficaces. Se trata de un modelo de participación que supone presencia y actividad, un primer nivel de ciudadanía activa que prepara para el logro de categorías de participación más complejas.

La tercera categoría se refiere a la participación proyectiva. En este modelo de participación —que no solo no excluye a los anteriores, sino que los requiere— el sujeto no es un simple usuario, sino que es actor y factor del proyecto en el que participa. Este se convierte un agente activo que participa en el proyecto, en su diseño y planificación, en su gestión y ejecución, así como en su valoración. Obviamente, este es el modelo de participación hacia el que interesa avanzar en la construcción de ciudadanía activa. Sin embargo, no siempre es el tipo de participación al que invitan los responsables de gobiernos, administraciones y organizaciones. Conviene proponer espacios de participación genuinos y exentos de demagogia. Espacios no solo de consulta,

sino de construcción y transformación —participación proyectiva—, y en los que la participación esté asociada a la capacidad de decisión y de responsabilidad de los que participan. Desde nuestra perspectiva, es preferible no proponer espacios de aprendizaje para la participación cuando los sujetos a los que se invita a participar no tienen —o no se les otorga— capacidad para decidir sobre los asuntos por tratar. Aprender a participar en escenarios de falsa participación es la mejor forma de inmunizarnos ante la participación y la vida democrática en nuestra sociedad. Son necesarios más espacios de participación proyectiva, y también consultiva, que reúnan las condiciones necesarias para garantizar su potencia pedagógica en la formación en ciudadanía activa y participativa.

La cuarta de las categorías —la *metaparticipación*— supone un tipo de participación que afecta al propio proceso, al derecho y a los procedimientos que conforman la participación. Es esta una categoría de participación que conviene considerar en sociedades democráticas y globalizadas como las nuestras, en las cuales los procedimientos mediante los cuales la ciudadanía participa en las cuestiones públicas son con frecuencia los propios de las democracias formales y representativas, y escasamente los de los modelos de democracia radical y representativa. Es este un tipo de participación consustancial con una concepción de ciudadanía activa y colaborativa como la que compartimos, y en la que conviene profundizar y, por ende, formar a los universitarios.

En definitiva, apostar por una ciudadanía activa y colaborativa en la Universidad supone proponer espacios de aprendizaje que permitan construcción colaborativa del conocimiento y prácticas de participación de calidad, es decir, que supongan implicación de los sujetos, información sobre el proyecto en el que participan, conciencia sobre su sentido y alcance, y capacidad de decisión, compromiso y responsabilidad de acuerdo con la formulación de Jaume Trilla y Anna Novella al respecto.

Las propuestas de aprendizaje académico en la Universidad que comportan servicio a la comunidad⁷

Para el aprendizaje ético que proponemos en la Universidad, podemos diferenciar cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que lo favorezcan: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico. Se trata de cinco ámbitos que en la práctica se interrelacionan e influyen mutuamente y que tan solo a efectos expositivos pueden diferenciarse. En todos estos podemos identificar procesos de aprendizaje ético por ejercicio o práctica, por observación y por reflexión y construcción personal (Martínez et ál., 2002). Vamos a fijar la atención en el quinto ámbito y en concreto en el trabajo en el territorio como aprendizaje académico y prestación de servicio a la comunidad: como una forma de integrar lo ético en la actividad formativa profesional.

En la Universidad, los estudiantes aprenden contenidos y competencias académicas y muchos de ellos participan en actividades de voluntariado, prestando servicios de carácter social y comunitario. Sin embargo, los estudiantes viven estas tareas —aprender y participar— de manera separada, incluso reconociendo que son complementarias en su formación personal.

La Universidad es un espacio de aprendizaje ético, aunque algunos no lo sepan o lo nieguen. No se trata de proponer necesariamente más contenidos de aprendizaje en torno a enseñar y aprender. Se trata de integrar nuevas formas de trabajo y nuevas propuestas formativas. En la Universidad estamos convencidos de que el aprendizaje se produce dentro de esta: en las aulas, los laboratorios, las bibliotecas y centros de recursos, y cada vez más entendemos que también se produce en los hospitales, las escuelas y las instituciones y organizaciones en las que los estudiantes realizan sus prácticas. La Universidad se acerca a la realidad de la sociedad para estudiarla, para aprovecharla, para desarrollar sus prácticas, para investigar y elaborar estudios e informes.

⁷ Véase Martínez (2006).

Sin embargo, no siempre se acerca para mejorarla y escasamente escucha a la sociedad y fija sus acciones en función de los intereses de esta.

Una buena vía para lograr lo anterior consiste en promover actividades de aprendizaje-servicio (APS). Son actividades con reconocimiento académico, centradas en el logro de competencias transversales por parte de los estudiantes que conllevan trabajo colaborativo e interdisciplinar con las organizaciones y agentes sociales del territorio, y contribuyen al logro de mayor equidad e inclusión social en este.

Tal y como ya hemos afirmado, las vías de aprendizaje son la práctica, la observación y la reflexión, la construcción personal y las situaciones que comporten colaboración y participación de calidad, que favorezcan la comprensión crítica de nuestro mundo mediante la observación y la reflexión personal; se trata potencialmente de factores de aprendizaje ético y ciudadano.

Por ello, es importante incidir también en la educación superior y la Universidad, y de acuerdo con el apartado anterior, en la promoción de competencias que favorezcan la construcción colaborativa del conocimiento, argumentación de calidad sobre cuestiones social y éticamente controvertidas, participación y actitudes proactivas, emprendedoras y transformadoras.

Pero no es posible alcanzar los logros propios de una ciudadanía activa, colaborativa y participativa solo formulando propuestas formativas y declaraciones de buenas intenciones en las cartas magnas o estatutos de las universidades; es necesario acometer realmente la formación universitaria y la de los graduados —futuros responsables de organizaciones, gobiernos e instituciones— en clave de formación ciudadana. Debemos ser capaces de superar el nivel declarativo sobre lo que debemos promover y hacer en relación con la formación en ciudadanía, y situarnos en un nivel propositivo: proponer entornos de aprendizaje colaborativos y espacios para el aprendizaje de una participación de calidad.

Sin embargo, no es correcto suponer que solo con propuestas que afecten cuestiones procedimentales y relativas a las actitudes y los valores sobre la educación podamos lograr los objetivos que nos proponemos. No es posible la construcción colaborativa de conocimiento ni la participación de calidad sin información y formación sobre los contenidos y proyectos en torno a los cuales gira la colaboración y la participación. Es necesario profundizar en el conocimiento y en la comprensión crítica de nuestro mundo. La educación

en sus diferentes ámbitos, y en concreto en el de las instituciones de educación superior, debe proporcionar las claves para comprender este mundo, que es un mundo complejo. El rigor y la densidad cultural propia del mundo académico deben estar presentes en el discurso y acompañar de forma natural y sistemática la acción y la prestación de servicio a la comunidad. Solo es posible una ciudadanía activa en nuestras sociedades democráticas y en nuestro mundo globalizado si esta es una ciudadanía informada y formada.

Por ello, conviene abordar la formación universitaria implicándose en la comunidad. En este sentido, las experiencias de aprendizaje-servicio que combinan aprendizaje de contenidos académicos con prestación de servicios a la comunidad, mediante acciones relacionadas con los aprendizajes propios de cada carrera, que contribuyen a la mejora de la calidad de vida en el territorio, suponen un buen modelo de educación en la práctica, de aprender ciudadanía haciendo ciudadanía colaborativa y participativa.⁸

Una reflexión final

Las universidades —volvemos al principio— son sistemas que viven y se mantienen a lo largo de los siglos en tensión, permeables a la innovación, actores de cambio y de progreso y, a la vez, impermeables a las presiones pasajeras y conservadoras de la tradición. También en nuestro tiempo las universidades solo cambian cuando están convencidas y no cuando se las presiona. Probablemente deben ser más diligentes ante los cambios cuando estos son importantes, pero seguro que lo serán más fácilmente mediante la persuasión y el convencimiento, mediante la argumentación y la razón, que mediante la orden y el establecimiento de protocolos y procedimientos burocráticos que, lejos de cambiar la cultura docente, fijan posiciones escépticas o inmovilizadoras en el profesorado. Sería un error apostar por una propuesta formativa como la formulada mediante la exigencia de nuevos objetivos formativos y competencias éticas para las diferentes titulaciones, si previamente no se produce un debate entre todas las partes interesadas sobre la relevancia de estas cuestiones y la mejor forma de proceder para su integración en la vida de la Universidad como comunidad de aprendizaje y

⁸ En relación con el aprendizaje-servicio, véase Puig et ál. (2006), Tapia (2000, 2006), Rhoads (1997) y Martínez (2008).

de convivencia comprometida con el territorio en el que se encuentra y con las personas que lo conforman.

Bibliografía

- BEREITIER, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome It. En Kirshner, D. y Whitson, A. (Eds.), *Situated Cognition Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 281-300). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oboed: Nobel.
- ENGSTRÖM, Y. et ál. (1999). *Perspectivas on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESTEBAN, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 461-477.
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- GROS, B. y SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/16>
- HART, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica*. Bogotá: Unicef-Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamerica de Educación*, 42, 85-102.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro, B. y Tallone, A. (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M. y ESTEBAN, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- MARTÍNEZ, M. y PAYA, M. (Coords.). (2007). *La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior*. Academia Europea de Ciencias y Artes.

- MARTÍNEZ, M. y VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- PÉREZ, V. (2010). *La cultura de la ciencia y la convergencia de España con los países avanzados*. ASP Research Paper 100(a).
- PUIG, J., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2006). *Aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- RHOADS, R. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova Cork: State University of New Cork Press.
- SCARDAMALIA, M. (2005). Reflections on the Transformation of Education for the Knowledge Age. *Teoría de Educación*. Recuperado de <http://www3.usual.es/~teoriaeducacion>
- STAHL, G. (2004). Building Collaborative Knowing: Elements of a Social Theory of Learning. En Strijbos, J., Kirshner, P. y Martens, R. (Eds.), *What we know about CSCL in Higher Education*. Amsterdam: N. L. Kluwer.
- TAPIA, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164, mayo-agosto. Recuperado de <http://www.oei.es/revista.htm>

Educar nuevas generaciones en la crítica universitaria*

HERMANO FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA, Fsc.**

1

Tarea de hoy y de siempre de la academia es pensar la Universidad ejerciendo la función crítica que la sociedad le asigna. Pero si la Universidad no piensa, ¿entonces quién? Pensar la Universidad no es otra cosa que pensar el futuro del país, es decir, efectuar la reflexión académica sobre los problemas nacionales. Esta cartografía se concentra sobre una mirada crítica a uno de esos problemas, que por cierto, es un reto importantísimo en la década que estamos comenzando: pensar la función educadora de la Universidad colombiana dentro del noble propósito de legar al mañana *jóvenes curiosos, críticos, propositivos*, lo cual quiere decir en palabras de Vásquez (2011):

[...] jóvenes que no “traguen entero”, que cuestionen y se cuestionen, que puedan sospechar de lo que ven, oyen y les cuentan. Jóvenes capaces de formarse un criterio y de poder expresar argumentativamente sus propias ideas. Jóvenes que van más allá de lo que les ofrece la sociedad de consumo, que pueden disentir sin por ello entrar a violentar a los demás; jóvenes bien informados, con una sólida formación en las necesarias “ciencias sociales” y con un capital cultural y artístico tan amplio y diverso que les permita tener una mente abierta, plural y sin dogmatismos (s. p.).

* Ponencia presentada en la Cátedra Lasallista 2011, “Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global”, en la jornada del martes 13 de septiembre: “La educación en la formación crítica universitaria”. Universidad de La Salle, sede Chapinero. Publicada en *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 147-17.

** Vicerrector Académico, Universidad de La Salle.

Les propongo, con esta cartografía, hacer un ejercicio hermenéutico de la educación, de tal manera que contribuyamos al debate que en esta Universidad y en toda la Universidad colombiana se viene dando con motivo del Proyecto de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992. Enhorabuena nos sale al paso en nuestra microhistoria colombiana esta propuesta de política pública, ya que nos ha puesto en clima de discusión, lucha y conflictos. Desde el año pasado, las fuerzas vivas universitarias han opinado y se han expresado; no es gratuita tanta controversia. Legislar sobre la Universidad colombiana es lo mismo que atreverse a soñar no solo con una idea de *Universidad*, sino también con una idea de *país* y, ante todo, con una idea de *sociedad* por construir, lo cual nos interesa a todos, principalmente a los académicos formadores de las juventudes que estudian en las instituciones de educación superior. Entonces, digamos con Casagrande (2011):

Actualizar la reflexión y el diálogo acerca de las funciones y el papel de la educación en nuestro tiempo es tarea central para los educadores y teóricos de la educación. En esta vía, cabe proponer una mirada diferenciada acerca de los conceptos de *educación*, de *pedagogía* y de *praxis pedagógica* que fomenten nuevas formas de comprensión de los procesos involucrados en la formación de los seres humanos. Esa mirada necesita contemplar los principios y los valores clásicos de la educación y, al mismo tiempo, la fecundidad de las críticas y los cambios del mundo actual. Se trata fundamentalmente, de un proceso hermenéutico de reposicionamiento conceptual y de reorganización de las prácticas subyacentes a los conceptos estructurados (s. p.).

A la propuesta de Reforma a la Ley le han llovido cuestionamientos de todo orden desde los diferentes gremios comprometidos con el sector. Se han identificado hasta la saciedad las debilidades de la Ley, sus puntos críticos, los disensos. Los jóvenes universitarios ya han aportado su cuota crítica con manifestaciones, huelgas, e incluso con muertes tempranas de generosidades e idealismos segados en los albores de la vida. Deseo en esta ocasión referirme a algunos puntos que a mi juicio son altamente positivos, y que valdría la pena que nuestros legisladores no eliminaran, sino que por el contrario, potenciaran y enriquecieran. Pues bien, comencemos con esa

hermenéutica positiva. Algunas preguntas optimistas podrían ser: ¿avizora la Ley una educación para una sociedad colombiana del posconflicto más incluyente y justa? ¿Nos pone de cara al reto de superar una universidad endogámica que solo se mira a sí misma, por una que debe sumergirse de lleno en un mundo deslocalizado y sin fronteras? ¿Es quizá tan novedosa, que no logramos asimilar la idea de *Universidad* y de *sociedad* que propone en su trasfondo? ¿El Proyecto de Reforma a la Ley está mirando bien adentro del siglo XXI, sin embargo, nuestro otear se queda en el aquí y ahora, no alcanzando ese allá y entonces original y creativo? ¿La reforma es más “tierra de promisión” que nos desinstala, o añoranza de las “cebollas de Egipto” de una idea de *Universidad* que fenece a medida que avanza la actual centuria?

En este orden de ideas, rescato del artículo 8, referido a los fines del Sistema de Educación Superior, el literal b, que dice: “Despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales, que aporte al desarrollo individual de las personas, al avance de la sociedad y al progreso del país”; y del artículo 18, que reseña los objetivos de las instituciones de educación superior, el literal a que reza: “Profundizar en la formación integral de personas provistas de un sentido crítico; capaces de analizar los problemas de la sociedad y plantear y llevar a cabo soluciones a los mismos; y asumir las responsabilidades sociales, profesionales e investigativas que les corresponda”.¹ Es en los únicos lugares de toda la ley en donde se habla de educar en el “espíritu reflexivo” y en el “sentido crítico”, tema sobre el cual la Cátedra Lasallista nos ha convocado en esta jornada, a saber: “La educación en la formación crítica universitaria”.

Extraña que un enfoque tan propio e importante de la educación superior haya sido tan poco valorado por los ideólogos que fabricaron los borradores del proyecto de reforma a la Ley. Expresiones como *criterio*, *crítica*, *criticidad*, *consciencia crítica*, *educación crítica*, y *formación crítica* no aparecen por ningún lado, ¡ni una sola vez! ¿Acaso decir *universitario* y decir *Universidad* no es

¹ Tomo las citas del Proyecto de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992, radicado por el Ministerio de Educación Nacional en el Congreso para su discusión en la legislatura que empezó el 20 de julio del 2011 y que lleva por título: “Proyecto de Ley por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior”.

ciento por ciento conciencia crítica de una nación y de toda una generación que pasa por sus campus? Ante lo velado, tímido, insípido e incoloro de la presencia del tema en la ley, me arriesgo a lanzar una hipótesis explicativa. Pareciera que dichos ideólogos se encuentran satisfechos con ese talante con el cual nos llegan las nuevas generaciones a las aulas universitarias, pleno de la actitud posmoderna del poco esfuerzo, nada de rigor, bastante pereza, “entre menos exigencia mejor”, y que se puede tipificar por las palabras *conformistas* y *pacifistas*. Así son nuestros jóvenes: frescos y tranquilos, *light*, y pareciera que a nosotros los directivos y profesores universitarios nos gustara ese ambiente chévere de los jóvenes, porque no nos causa ningún problema.

Alguien podría objetar que si bien por un lado, esa es parte de la verdad, por otro no, pues no se puede desconocer que asistimos al surgimiento del quinto poder, el del ciberespacio, que viene a juntarse con los otros ya clásicos: el poder ejecutivo, el primero; el poder legislativo, el segundo; el poder judicial, el tercero; y el poder de la prensa, el cuarto. El poder ciberespacial, maravilloso quinto poder en manos y bajo el control de los jóvenes de hoy, de impredecibles potencialidades y consecuencias. En los últimos meses hemos presenciado impávidos su poder de convocatoria, de transformación social, de nueva manera de identificarse, unirse y expresarse de esa masa anónima de jóvenes, pero que a través de las redes sociales se conectan por una causa que logra desfogar su inconformismo, su rebeldía, su manera de contestar un pasado y un presente con el cual no quieren comprometerse. Una nueva fuerza de opinión y de presión. Válvula de escape a la insatisfacción general, a la presión mundial. Así los jóvenes críticos de nuevo cuño van reconfigurando la historia, ya sea en Madrid o en Londres, en Egipto o en Chile, con una nueva forma de hacer crítica y de criticar el statu quo o el establecimiento. Bien lo expresó el editorialista:

Solo los ingenuos pueden suponer que se trata de una curiosa coincidencia la de estas explosiones de protesta con las que han ensangrentado a países árabes como Túnez, Egipto, Siria y Libia, o las de los estudiantes chilenos con el respaldo de caceroladas de las clases media y baja. En el fondo de todo están las consecuencias impopulares de la crisis económica, la frustración juvenil y el fracaso de sistemas políticos que han perdido la sintonía con la gente (*El Tiempo*, 2011, p. 18).

2

Si alguien quiere tomarle el pulso a la historia que transcurre, puede acudir a los siguientes caminos: si usted quiere describir lo que la gente está sintiendo, preste oído atento a la música que escucha a diario, sus melodías y sus letras. Si desea percibir cómo se comporta el colectivo, recorra con ojo de etnógrafo los más variados rincones de una ciudad de día y de noche. Si busca saber qué está pensando el cuerpo de la sociedad, contrate una entidad encuestadora seria. Pero si lo que usted pretende es captar el espíritu de una época, no dude, lo expresan más claramente los que están en las universidades en ese momento.

Pensemos, por unos minutos, que es muy tentador juzgar a las nuevas generaciones universitarias con la lupa de nuestra propia generación. Esperamos inconscientemente ver reflejados en los jóvenes de hoy lo que fuimos nosotros en nuestras épocas juveniles o como lo fueron las generaciones vecinas a la nuestra. Nacimos en una franja particular de la historia, como cohorte nos fuimos haciendo jóvenes, adultos y viejos, pero en simultáneo con otras cohortes que van en momentos etarios distintos. Los acontecimientos y circunstancias con las cuales crecimos dejan huella indeleble en nuestro carácter, formándose así un entrecruzar de generaciones bien distintas las unas de las otras. ¿Con qué derecho juzgamos a quienes nos preceden a la luz de nuestros parámetros generacionales?

Para ilustrar lo dicho, recurramos a una historia de algunas décadas atrás. Transcurre 1979. Invitan a Sara Davidson, famosa periodista norteamericana, a hablarles a los estudiantes de la Florida State University sobre los años sesenta en Estados Unidos. Cuenta lo ocurrido de la siguiente manera (transcribo tan solo algunas breves notas que nos pueden hacer pensar, por contraste, en lo que nos ocurre hoy):

Esta generación en particular, la de los que fueron estudiantes en los setenta, nunca se las arregló para adquirir una identidad. No surgió ninguna figura como los Beatles, Elvis Presley o Sinatra, para dar vida y articular su sensibilidad [...]. Los estudiantes parecían demasiado insípidos para que, incluso, merecieran ese nombre. En el mejor de los casos, se los tenía por “hombres de carrera”, un rebaño ambicioso y falto de inspiración que

recorría lo más rápido posible, caminos que esperaba lo llevaran a buenos trabajos y al éxito.

La visita de una conferencista a una universidad tiene una coreografía fija. En el aeropuerto me reciben dos o tres nerviosos estudiantes no graduados, que quieren tener contacto con el mundo exterior. En el auto, no soporto el tenso silencio, y les hago preguntas sobre la Universidad. “¿De qué hablan y qué piensan aquí los estudiantes?”. La pregunta los descontrola; no están acostumbrados a que sus cosas le importen a alguien. En la Florida, una joven me responde, después de un momento de desconcierto: “Solo en ellos mismos”.

En la conferencia trato de describirles lo que era ser joven en los sesenta. Si la conferencia funciona, los estudiantes se sienten extasiados. Nacieron en 1960, o después, y la década les sonaba tan fantástica y remota como para mí los tormentosos veinte. Después de la conferencia, vamos a un restaurante local, y los mismos estudiantes que antes estaban mudos ahora están impacientes por dar sus opiniones. Algunos se sienten frustrados por haber nacido demasiado tarde. “Esperamos nuestro turno, y nunca llegó”, dijo una muchacha de dieciocho años en Boston. Sentía rabia contra mi generación por haberle quedado mal. “¿Cómo nos pueden culpar por no correr con el balón?”, preguntó. “Fueron ustedes los que desaparecieron, los que no dejaron nada atrás y se dedicaron a la finca raíz” (Davidson, 1996, pp. 243-244).

De lo dicho hasta el momento, podemos colegir que para educar en la crítica universitaria a las nuevas generaciones debemos partir, no tanto de la crítica que hagamos sobre estas desde nuestras propias precomprensiones como generación, sino de un acercamiento y aceptación de sus sueños, sentires, comportamientos, *habladurías* y *pensadurías*.²

Desde lo más remotos siglos en los inicios de la Universidad hasta nuestro presente, los estudiantes siempre se han reunido en tabernas, bares y lugares afines, con pequeñas variaciones según las distintas épocas. Esos espacios

² Aclaración lingüística: he usado a propósito las palabras *habladurías* y *pensadurías*, pues considero que son dos categorías apropiadas para acercarse a las culturas juveniles. Las tomé prestadas de Eduardo Caballero Calderón, quien escribe en 1979: “Si del verbo hablar sale *habladurías*, ¿por qué del verbo pensar no habría de salir *pensadurías*? [...] Ahora comprendo por qué he dado a estos cuadernos el título general de *Hablamientos y pensadurías*: por concederles importancia a las *habladurías* y en cambio quitárselas a los pensamientos” (2003, “Dedicatoria”).

reducidos con mesas apeñuscadas en torno a las cuales se juntan para tomar algún licor, fumar, cantar, escuchar música, bailar, divertirse, vivir sin más y, también, compartir sus habladurías y pensaduras. Añadamos dos elementos más que tributa el hoy a ese ambiente perenne: el celular e Internet, por donde se comunican constantemente sus habladurías y pensaduras. El gran aporte de una educación crítica universitaria es que paulatinamente esas habladurías y pensaduras naturales, espontáneas, juveniles, se vayan enriqueciendo, transformando y madurando en pensamientos y hablas profesionales.

3

Sentado el anterior presupuesto básico, según el cual debemos aproximarnos a las nuevas generaciones con una actitud desprevenida y abierta, esforzándonos por comprender su originalidad distintiva, continuemos. Rememoremos los acontecimientos que nos han acompañado a lo largo de las décadas transcurridas. La educación crítica de la cual somos hijos, con matices diversificados para unos y otros de los presentes, trabajó fuertemente por la formación de personas con un sentido muy marcado de hacer valer sus derechos y con una capacidad de organización en los lugares de trabajo que posteriormente ocuparían. Palabras como *reivindicaciones laborales*, *pliegos de peticiones*, *paros*, *huelgas* y *protestas* de todo tipo fueron producto de esa conciencia crítica de los profesores que los educaron, amén, claro está, de las intervenciones de los partidos políticos que las enarbolaron como sus estrategias de lucha. Podríamos argumentar que lo que todos estos actores lograron ha sido positivo en su generalidad para los trabajadores del país, y que ante todo, ello fue producto de la formación crítica que recibieron. Pero también está la contrapartida: recordemos cuántas empresas fueron acabadas y cerradas, cuántas universidades e infraestructuras públicas fueron destruidas y arrasadas, cuántas personas murieron en los conflictos, ¿valió la pena? ¿Fue atinada la educación al promover organizaciones sindicales, cuerpos colegiados de todo tipo que ejercieron la función crítica de sus instituciones y de la institucionalidad a costos muy altos? ¿Con su contribución, las hicieron avanzar o las llevaron al colapso definitivo?

Me llega a la mente el binomio crítica destructiva-crítica constructiva. Desde niño vengo escuchando sobre este binomio; los educadores han intentado, al

menos eso creo, formar a sus discípulos más en la segunda que en la primera. Pero los últimos cincuenta años de nuestra historia nos demuestran que los colombianos no hemos aprendido todavía. Pienso que ello se debe a que no se nos ha formado seriamente en una tipología de crítica más rica y de más amplio alcance. Les propongo que discurremos un poco sobre las clases de crítica que se nos han quedado entre el tintero, a pesar de tantos esfuerzos realizados en las últimas cinco décadas por el magisterio colombiano.

Las tipologías aplicadas a la crítica nos dan como resultado un concepto de *crítica* complejo y que permite múltiples aproximaciones. Tiene, como las hojas, la doble coloratura, la clara y la oscura; y como todo lo que lleva el sello de lo humano, lo negativo y lo positivo. Al menos podemos identificar cinco acepciones para lo uno y para lo otro. Comencemos con las primeras cinco.

Crítica prestada

No es libre ni autónoma, depende del juicio y la apreciación de los demás. En esta el joven por inexperiencia o por pereza en el esfuerzo intelectual, prefiere acudir a fuentes externas para juzgar y valorar las situaciones y acontecimientos. Sustenta sus posiciones muchas veces en ideologías de moda, a las cuales ha adherido más por emociones y sentimientos, simpatías, que por conocimientos serios y profundos, o por idearios previamente asimilados y decantados. Se embarca con entusiasmo juvenil y revolucionario en el primer movimiento que le ofrezca espacio a sus anhelos nobles de justicia y lucha por un mundo mejor. No obstante, fácilmente se deja alienar, su entusiasmo y pasión juvenil lo lleva a morir por una causa. Cae víctima de la ingenuidad y de una educación que no lo formó suficientemente en la criba de lo primero que se le presente, en la duda metódica como antídoto.

Crítica apócrifa

Es decir, fabulosa, supuesta, fingida, falsa. Cuántos jóvenes creen a pie juntillas los rumores o las opiniones que se difunden como el fuego, ya sea por los medios de comunicación, o por las murmuraciones de boca en boca. He escuchado apasionados debates, por cierto muy críticos, entre grupos de jóvenes universitarios, pero sobre fantasías que dan por ciertas, o sobre aparentes

verdades o medias verdades que en ningún momento son cotejadas ni mucho menos cuestionadas. Son víctimas o de las leyendas rosa o de las leyendas negras que tanto circulan en nuestro medio. Cuántas veces se ha llegado a condenar a alguien o a un proyecto simplemente porque fue anatematizado o le aplicaron el ostracismo sin derecho si quiera a la defensa. Es propio de la condición juvenil la fogosidad en los juicios sobre propios y extraños, y he ahí una asignatura pendiente de los maestros; debemos ingeniárnoslas para combatir este tipo de crítica bastante epidérmica y muy superficial.

Crítica malintencionada

También contamos hoy con quienes emulan a los sofistas griegos de la Antigüedad, hábiles retóricos en el arte de defender errores con apariencia de verdad, con el agravante consciente de buscar hacer daño, de hacer el mal. Como su parlamento es atractivo y encantador, consiguen fácilmente adictos, principalmente entre los jóvenes universitarios, siempre prestos a escuchar y creer las protecnias verbales, los malabares discursivos de los nuevos sofistas. Pero las mentes más lúcidas de los mismos griegos que refinaron este arte crítico formaron en sus nuevas generaciones las capacidades contrarias, aquellas que les permitían desentrañar, develar y sacar a la luz los errores y las ignorancias. A diferencia de nuestro hoy, contaban con la ventaja de que el único medio de comunicación era el diálogo y el debate cara a cara, lo que permitía la confrontación directa. Hoy es más difícil, por cuanto están presentes múltiples posibilidades tecnológicas para hacer eco y resonancia a los propósitos maquiavélicos y negativos de la rumorología sibilina y dañina, ocultos tras la máscara anónima de la virtualidad.

Crítica forzada

Es la de quien se ve chantajeado para difundir o proclamar como auténticas las apreciaciones más inverosímiles, ya sea sobre el acontecer nacional, o sobre los más variados asuntos que tocan a personas o instituciones. Tengamos presente en estas reflexiones, que la Universidad, como institución inmersa en una sociedad, es al mismo tiempo caja de resonancia y aparato receptor de todo lo que un país vive; no es impermeable cual urna de cristal.

A veces se obliga a distorsionar, a amplificar o a ocultar la verdad. Y sin esta no hay punto de partida sólido para el ejercicio crítico del pensar. Me han escuchado argumentar en varias oportunidades que el nivel del debate público colombiano es muy pobre. Su causa está en una educación universitaria que ha olvidado acrecentar su propio nivel de debate interno, dándole más la palabra y el argumento a las nuevas generaciones, para que aprendan a expresarse con criticidad y libertad, asumiendo responsablemente toda idea proferida o lanzada al viento.

Crítica callada

Parece un oxímoron, dos ideas que a primera vista no encajan, algo contradictorio como decir: *silencio atronador, luz oscura, hielo abrazador, fuego helado o música callada*. Al rompe, cuando alguien dice la palabra *crítica*, enseguida se asocia con toma de posición que se verbaliza, con palabra que se pronuncia y se defiende aguerridamente; es todo lo contrario de cerrar la boca y hacer silencio. Sin embargo, la realidad nacional de los últimos años ha generado una cultura del silencio, de la no intervención, o porque de nada sirve decir las cosas, ya que la justicia siempre termina archivando los casos, o porque si alguien dice algo que contradiga los poderes establecidos es obligado a desplazarse, exiliarse o a permanecer callado o morir. Y ese sordo clamor ahogado por el miedo recorre todos los rincones de la geografía nacional. Ha pasado de generación en generación. Hemos aprendido que es mejor hacerse el de la vista gorda que meterse en problemas. Desapareció el talante de los líderes que con gran libertad interior y fortaleza anunciaban y denunciaban. ¿No son los jóvenes universitarios colombianos hijos de esta cultura del silencio? He ahí un gran desafío de la educación universitaria, reorientar tal talante nacional. Hasta aquí las primeras cinco acepciones de crítica, volteemos la hoja y examinemos el otro matiz, el del color verde esperanza, veamos a continuación las otras cinco posibilidades.

Crítica fundamentada

Se trata de pasar de la simple “opinadera”, caracterizada en lenguaje común con expresiones tales como: *creo que, me parece que, dicen que, se me ocurre*

que, opino que, las cuales dan pie a suposiciones e invenciones de todo tipo, al lenguaje argumentativo propio de los saberes, al lenguaje riguroso de las ciencias, al lenguaje objetivo que se despoja de subjetividades, para dar paso al pensamiento reflexivo, filosófico, sólido. En esta tarea, la educación universitaria contemporánea puede aportar a las nuevas generaciones ese plus de su tradición que se opone a todo lo ligero, espontáneo, y que, por el contrario, hace gala de profundidad en el ejercicio del pensamiento, en la aplicación de la inteligencia en su máximo grado del ir hacia adentro, al fondo de las cuestiones, y que tanto necesitan los jóvenes de hoy. Pasar de la superficialidad y de la volatilidad a la madurez intelectual y al desarrollo del juicio crítico en su más alto nivel de logro.

Crítica documentada

En este ámbito nos hallamos en nuestra calidad de universitarios como “peces en el agua”, pues por las aulas discurre la información que surge de la investigación, lo que le garantiza validez, confiabilidad y objetividad. Porque, ¿no es acaso disponer y saber usar de una información verídica la clave de la auténtica crítica? Foguear a los estudiantes durante varios semestres y años, con el uso científico de la información disponible, con el aprendizaje de apropiados criterios para separar la información basura de la de calidad, con el manejo ético de tales recursos, es prepararlos para el futuro, en donde en cualquier desempeño serán competentes para ejercer la crítica ilustrada que se opone al desconocimiento y a la ignorancia. De esta forma, es posible recuperar el talante positivo del erudito, de aquel que sabe porque está informado y documentado, lo que lo capacita para un decir con autoridad, orientador e influyente tanto en la toma de decisiones clave, como en el futuro de las organizaciones y de la sociedad.

Crítica propositiva

Pasar de la queja a la solución, del pesimismo al optimismo y de este al realismo, es declarar la guerra a muerte a la idiosincrasia nacional que nos lleva siempre a que antes que el barco parta del puerto le vaticinemos el hundimiento, a que antes de soltar el almíbar soltemos el veneno, tóxico

corrosivo que todo lo destruye y daña. ¿Qué es lo que corre por las venas del *ethos* de la nación colombiana?, ¿qué extraño virus o qué raro gen nos han inoculado en la cultura colombiana de generación en generación, que no nos deja ver lo positivo de las cosas, el lado mejor, sino que enseguida pronunciamos la crítica virulenta y mordaz, ácida y ponzoñosa que desbarata la más loable iniciativa? Dura y titánica tarea la que nos espera a los educadores universitarios para subvertir este orden tan enraizado en la estructura de nuestra nacionalidad. Educar a una nueva generación de colombianos que no solo hagan crítica sino que también propongan soluciones, que no solo desmenucen con las más sutiles argumentaciones los pro y los contra de los más intrincados problemas, sino que, ante todo, propongan alternativas ingeniosas y novedosas para resolverlos. Transformar a la juventud de quejosa en proactiva, de indignada en comprometida.

Crítica caricia dorada

No encontré mejor expresión que esta para comunicarles lo que pienso. La tomé prestada de una corriente psicológica de finales del siglo pasado, con cuya expresión quería significar lo importante que es hacer una crítica de felicitación, de reconocimiento positivo por todo lo excelente que hace una persona tanto en su desarrollo personal como en la construcción social. Y no piensen que es fácil, pues se puede caer en la lisonja y la adulación. Se requiere un juicio muy bien formado para hacer este tipo de crítica. Estimular con una palmadita en el hombro, con un premio, con un reconocimiento, con unas palabras de ánimo oportunamente dichas a quien en verdad se lo merece. Eso es lo que significa “caricia dorada”, cuando uno la recibe se va feliz y reconciliado con la vida; si hubo dificultades, conflictos, obstáculos, eso poco importa, pues el otro se ha dado cuenta de mi esfuerzo, ha valorizado lo bueno que yo he hecho. Y eso basta. Los colombianos somos expertos en la crítica ácida corrosiva, pero no en la crítica “caricia dorada”. He ahí otro desafío para la educación universitaria.

Crítica diversificada

“El estilo es el hombre”, reza el adagio. Se trataría de educar en fomentar la manera particular como cada uno juzga las cosas, o expresa su propio juicio sobre algo o alguien. Que cada uno manifieste su originalidad, su específica aproximación a las realidades. La meta es promover las vocaciones, los talentos para la crítica. No todos nacieron para ser críticos de arte, críticos de la política, críticos literarios, críticos deportivos, etcétera. Pero una sociedad avanzada requiere de buenos talentos en estos distintos dominios de la crítica. A los profesores universitarios les compete en gran medida despertar y desarrollar las nuevas y futuras estrellas de la crítica del país. ¿Qué tanto estamos haciendo en estos campos de la educación? Como en el juego de la margarita: ¿mucho, poquito o nada?

A manera de colofón de estas otras cinco tipologías de crítica, pensemos que se hace evidente la urgencia de reorientar la educación universitaria que realizamos, buscando y aplicando nuevos rumbos pedagógicos, para educar la conciencia crítica de las nuevas generaciones: “[...] superando el mero criticismo, análisis sin compromiso —para llegar al compromiso con la realidad—, creando juicios de valor y promoviendo tomas de posición personal frente a las realidades cuestionadas” (Conferencia Latinoamericana de Provinciales Lasallistas, 1975, p. 16). A todo lo bueno realizado hasta el momento, hay que agregar un ingrediente de mayor proactividad de corte más positivo, cuyo talante formativo genere iniciativas más constructivas y provechosas en bien de lo que es objeto de la crítica.

El ideal sería lograr superar un tipo de análisis crítico de la realidad cuyas conclusiones y acciones únicamente socavan la institución o la institucionalidad de la cual hacen parte, por otro más emprendedor y preocupado por superar las falencias mediante proyectos innovadores y creativos. Así podremos, haciendo eco al pensamiento de Vásquez (2011), educar una nueva generación de *jóvenes optimistas, alegres, con vocación de felicidad y esperanza...* Jóvenes que en el futuro

[...] guarden en su pecho la esperanza de que es posible un mundo mejor, de que todo no conduce al holocausto, de que los seres humanos son capaces de perdón y reconciliación, de rectificación y mejora en muchas

de sus facetas y dimensiones. Para ello, es fundamental que esos jóvenes del futuro conserven la alegría y su temple optimista indispensable al momento de enfrentarse a las dificultades y a las posibles decepciones propias del caminar hacia horizontes inéditos (Vásquez, 2011, s. p.).

4

Continuemos esta cartografía retomando esa hermenéutica positiva del Proyecto de Reforma a la Ley 30 de 1992. Destaco a continuación el artículo 19 que afirma: “Las Instituciones de Educación Superior autorizadas para prestar el servicio público de Educación Superior, garantizarán que este estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica”. Y resalto también el artículo 30 que señala:

Para ser nombrado profesor de las Instituciones de Educación Superior estatales se requiere como mínimo poseer título de magíster o el de especialización médica quirúrgica según las áreas de conocimiento y los requisitos establecidos por cada institución. El Consejo Superior reglamentará el concurso público de méritos para la incorporación de los profesores y los casos en que se pueda eximir del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades.

Tras los dos artículos, como en general en toda la concepción ideológica del Proyecto de Reforma a la Ley, subyace la utopía por la cual, en un futuro no muy lejano, Colombia pueda contar con un cuerpo profesoral universitario más cualificado, y con el palmarés suficiente para competir académicamente en pie de igualdad con sus homónimos del mundo entero. Nadie puede negar que esto no sea una positiva noticia para la educación y los educadores; nos reta la ley a trabajar por un nuevo y más exigente perfil docente. A medida que se cuente en el país con un profesorado más formado en los niveles de maestría y doctorado, se elevará automáticamente el nivel de criticidad del corpus académico universitario, y este redundará en un estudiantado más crítico y mejor educado.

Dicho de otra manera, lo que aparece en la propuesta de reforma a la ley es una doble toma de conciencia: la primera versa sobre la insatisfacción que todos experimentamos con lo que hemos logrado construir hasta la fecha en nuestro sistema de educación superior; la segunda se refiere al tiempo que tomarán las personas, las comunidades y los grupos para asimilar con confianza el cambio que se nos pide a todos para buscar, vivir y trabajar por la consecución de tal utopía. Propósito a todas luces muy loable, pero de largo aliento y nada fácil de conseguir. Tanto mejor, pues cuanto más alto el obstáculo, más impulso para alcanzarlo.

En esta dirección, enrutemos esta cartografía hacia una reflexión sobre el talante crítico del profesor universitario colombiano, protagonista principal de la educación crítica de las nuevas generaciones. Comencemos su examen con una *arqueología* del *Homo academicus colombianensis*. Imaginemos que un arqueólogo del futuro se acerca retrospectivamente a examinar los restos que quedaron de nuestra cultura, y se concentra en los estratos necesarios para describir ese *Homo academicus colombianensis* del comienzo de la segunda década del tercer milenio de la era posmoderna. Su informe más o menos señalaría, entre otros, los rasgos esbozados a continuación.

Interdependencia con respecto a la política pública. Fue posible rastrear los atisbos tímidos de una posición crítica que iba más allá del talante dependiente del niño, del contradependiente del adolescente o del independiente del joven. Frente a las políticas educativas del Estado se comenzaba a ejercer una crítica adulta, es decir, interdependiente, donde cada instancia en su respectivo dominio de competencia, de manera autónoma, colaboraba para la construcción de una nueva idea de *Universidad*. Aunque por otras fuentes alternas se sabe que para la época se daba una acentuada reconfiguración del Estado-nación, aún este seguía conservando un protagonismo de primera línea en la cosa pública, no obstante la cada vez más fuerte incidencia de la sociedad civil. La tendencia que se imponía por encima de un posible choque de trenes, era la de nuevas relaciones entre el Estado y la Universidad, en perspectiva de interdependencia.

Empeño por el ejercicio de la creatividad. Se encuentran indicios que demuestran que se daba un entrecuchar de generaciones de académicos en las universidades. Expertos y principiantes inconscientemente libraban una lucha por el poder epistemológico. Se detecta una especie de lucha tribal

entre titulados. Como en aquel tiempo el número de doctores era inferior al número de magísteres en toda la región andina colombiana, entre ambos había una especie de discusión bizantina por quién era más importante, por quién había desbrozado más el camino. Primaba más el título que se ostentaba que el desarrollo de las competencias que dichos diplomas representaban. Lentamente, los profesores se iban diferenciando entre creadores y no creadores. Los de producción académica relevante (publicaciones, innovaciones, patentes) fueron ocupando progresiva y rápidamente las vacantes dejadas por el relevo generacional. La tendencia que se imponía era la de quien ostentara el perfil más creativo y recursivo.

Retención y flujo del talento humano altamente calificado. Como consecuencia del número escaso de doctores, también se descubrió que entre algunas universidades colombianas se daba una altísima competencia por atraer talento humano calificado; para ello era práctica frecuente sonsacar a los doctores de las otras, engolosinándolos con prebendas y mejores perspectivas de calidad de vida. De igual manera, para la fecha está ampliamente documentado que universidades europeas, canadienses y australianas, entre otras, buscaban atraer los mejores talentos del mundo, y una vez formados en el nivel doctoral, quedarse con ellos. No obstante esta problemática, diversos organismos de crédito educativo, tanto estatales como privados, y las universidades, aumentaron los planes de relevo generacional con la formación de jóvenes doctores en las mejores universidades del mundo. La experiencia de fuga de cerebros las llevó a concertar normatividades que garantizaran la repatriación del talento formado. Sin embargo, ante un mundo de relaciones transfronterizas, no se trataba de construir muros para retener personas, pues por su naturaleza el talento calificado se definía como ciudadano del mundo, sino de estimular la permanencia de base en el país de origen con el ofrecimiento de nuevos espacios de oportunidades. Progresivamente se fue reemplazando el enfoque de “fuga de cerebros” por el de “circulación e integración de cerebros”.

Perseverancia en la construcción de un espíritu solidario. Fuentes basadas en correos electrónicos, grabaciones de celular y testimonios de narraciones directas, permiten deducir que era común la autocomprensión del gremio de académicos, según la cual los japoneses de la época sí podían trabajar en equipo y los colombianos no. Se debatía el problema del individualismo y el

egocentrismo en los proyectos de investigación, y la incapacidad de trabajar en conjunto; primaba más la meta del triunfo personal que el avance de la institución. Ponían como ejemplo significativo que los únicos colombianos que habían triunfado en las gestas olímpicas eran los inscritos en los deportes individuales como tiro al blanco, pesas y clavados. Un científico social postuló como causa el que tal generación fue heredera del pensamiento cibernético y psicodélico de la década de los sesenta, caracterizado por la dispersión y la atomización del amor libre, lo cual de ninguna manera contribuyó a reorientar los regionalismos tan marcados del *ethos* nacional de entonces. La tendencia que se imponía era la de un académico con perfil solidario y no solitario.

Promoción y valoración del talento nacional. Si bien la globalización había entrado de lleno con todo su furor en la vida académica universitaria de entonces, y ya lo normal era encontrarse con profesores colegas que como mínimo habían visitado medio mundo, aún quedaban ciertos lastres que no dejaban despegar el desarrollo de la ciencia y la innovación nacional. Se encontraron fragmentos de lo que parece ser borradores de futuros ensayos encriptados en portátiles abandonados en el basurero local. No fue fácil recuperar tal información, al parecer víctimas de algo que en su momento llamaron *virus*. Sin embargo, se deduce de tal información fragmentada que todo lo que tuviera el sello de extranjero era seductor. Un evento académico era considerado importante si en su programación contaba con ponentes internacionales, se evaluaba al ponente nacional como excelente si hacía gala de erudición nombrando cuanto autor descollara allende los mares. Aunque en los tintos y pasillos sostenían los académicos que ya despuntaban figuras representativas del pensamiento nacional, en secreto se seguía admirando envidiosamente a los gurús internacionales. No obstante, la tendencia que se imponía era la de jóvenes doctores cuyo proyecto intelectual era labrarse un nombre en el concierto mundial de los saberes, y consolidarse en el ámbito científico colombiano.

Gobernanza compartida de la academia. Finalmente, al parecer atravesaban por un complejo problema, hasta la fecha de esta exploración arqueológica aún no resuelto. Unas frases entresacadas de algunos restos de una especie de presentación didáctica de Power Point identificaban muy bien tal problemática. Aunque borrosas las diapositivas se podía leer: “[...] del rector empresario y del empresario rector”, y también esta otra: “[...] del profesor gerente y del gerente

profesor” que sintetizaban muy bien los planteamientos que se hacían sobre las relaciones Universidad-empresa, empresa-Universidad, que al parecer se encontraban en acalorado debate. Se hallaron un sinnúmero de manifiestos en contra de la mercantilización del conocimiento y de la empresarización de la academia. No nos arriesgamos a dar al respecto más datos y conclusiones, porque los estratos arqueológicos examinados no proporcionan más información relevante. Recomendamos a otros arqueólogos estudiar los estratos siguientes para ver en qué paró el asunto. Tan solo insinuamos que se daba una novísima tendencia que tenía muy tensos y en franca controversia a los académicos del momento, y que enunciamos como la búsqueda de un nuevo estilo de gobernanza de la academia compartida con la empresa, en lo que en el momento se llamó *Universidad de tercera generación*, entendida como aquella que, además de las funciones de docencia, investigación y servicio a la comunidad, buscaba generar riqueza y desarrollo en la región donde estaba asentada, mediante la creación de empresas de base tecnológica o *spin-offs* universitarias, y con la adecuada gestión de patentes, modelos de utilidad y licencias que se generaban en una nueva relación entre la Universidad y la empresa.

Ahora recorramos el camino contrario, ya no el de un arqueólogo sino el de un futurólogo, que hace un poco de prognosis del mismo *Homo academicus colombianensis*. De seguro en su empeño trazaría las siguientes líneas maestras, por donde se enrumba ese corpus de profesionales críticos que educan a las nuevas generaciones en las universidades. En su informe enumeraría tal vez los elementos siguientes.

Pensará la Universidad como sistema. La Ley de Educación Superior aprobada en el 2012 consagró la palabra *sistema* como nuevo paradigma del ser y el quehacer crítico universitario. En su texto final, así como en la propuesta de trabajo, la expresión más nombrada era precisamente el término *sistema*. En su fondo llevó a todos a cambiar su marco teórico, su esquema mental, renovándolo con las propuestas del paradigma de la complejidad, cambio que permitió que aflorara una nueva manera de abordar las ciencias y la investigación, y, por ende, la educación crítica se trató del ejercicio de la transdisciplinariedad.

Abordará nuevos modelos de sociedad. Ante la crisis de sentidos de la educación universitaria de comienzos del siglo XXI, esta se embarcó en pensar

desde sus cimientos la educación. Dos frentes ocuparon la discusión: pensar una educación que generara nuevos modelos de sociedad y pensar nuevos modelos de sociedad que jalonaran una transformación de la educación. El dilema se resolvió con una propuesta de educación alternativa para el espacio común latinoamericano de educación superior, que finalmente vino a colmar el viejo sueño de la siempre malograda integración del continente.

Asumirá la educación política. Cansado del deterioro del tejido social y político en las regiones y en los municipios, de la politiquería y la corrupción del país, la tarea educadora crítica del *Homo academicus colombianensis* finalmente logró construir una nueva cultura política. Los jóvenes universitarios aprendieron a pensar el país y aprendieron a pensar su posición en este, ejerciendo con probidad la democracia gracias a que las universidades se transformaron en auténticas escuelas de gobierno local.

Participará al menos de una escuela de pensamiento. A lo largo y ancho del país, las escuelas de pensamiento fueron una realidad. Ya no se acusaba a Colombia de vivir con un pensamiento prestado. Por doquier había colectivos de maestros universitarios que habían dado su aporte en maneras originales de abordar la realidad, de estudiarla y de analizarla. Se contaba con discursos, teorías, metodologías, que por su novedad y respuestas originales a problemáticas de la realidad nacional, se tornaban en referentes. En el plano mundial, se posicionaron autores, colectivos de investigadores, movimientos ideológicos, paradigmas. Nos leían, citaban y consultaban.

Construirá su saber pedagógico como maestro. La opción por una reflexión crítica y constructiva sobre la práctica pedagógica se propuso como un ejercicio de pensamiento capaz de transformar a los agentes formativos, de mejorar e innovar los contextos de enseñanza y aprendizaje, y de generar productos significativos de conocimiento. Por tal razón, en cada comunidad universitaria se fomentó la disponibilidad para reflexionar, evaluar y resignificar los contenidos de la experiencia pedagógica, superando las concepciones que limitaron la acción formativa a una comprensión exclusivamente funcional e instrumental. En consecuencia, se creó una perspectiva pedagógica propia de la educación superior.

Aquí termina esta arqueología y esta prognosis del *Homo academicus colombianensis*. Una cartografía local que contribuye al debate de la idea utópica que se encuentra como telón de fondo en el Proyecto de Reforma a

la Ley 30 de Educación Superior de 1992; se trata de la invitación a trabajar denodadamente por conformar una comunidad académica colombiana más exigente, de mayores quilates, de calidad en todas sus dimensiones, ciento por ciento más crítica.

5

Siendo conscientes de que la razón jurídica en lo educativo no genera *per se* nuevas prácticas, de que el exceso o cambio constante de resoluciones, acuerdos y leyes no expresan siempre una agenda de política pública pertinente, con soluciones o acciones adecuadas a las problemáticas; sin embargo, su impacto en la Universidad la impele a pronunciarse, ya sea durante su formulación, legitimación, implementación o evaluación. Como bien sabemos, sobre la ley en mención transcurre la fase de debates y concertación. Sigamos pues proponiendo una lectura crítica desde una hermenéutica positiva, ya que han abundado los pronunciamientos que han identificado con creces las falencias, los puntos críticos, los disensos y los temas que no son claros en el Proyecto de Reforma.

Procedamos ahora con la cartografía regional. Pero antes, una precisión: el Proyecto de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992 visualiza holísticamente las relaciones con lo local, lo regional y lo global. Así se desprende, por ejemplo, del siguiente fragmento de su artículo 4: “El Sistema de Educación Superior es abierto, dinámico, incluyente y participativo y responde a las necesidades de la sociedad en contextos regional y nacional, con alcance internacional [...]”; y del artículo 18, en su literal j: “Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas, así como con los diferentes sectores sociales, productivos y de investigación del país, de la región y del mundo”. De esta manera, el tema es uno solo pero expresado desde tres perspectivas, tal y como lo abordamos en la presente disertación.

Con esto en mente, desde lo regional, a la Universidad se le ve como protagonista en una doble vía. En primer lugar, considerando a Colombia como un país de regiones. Al respecto, el mismo artículo 18 dice en su literal m: “Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que

les permitan atender adecuadamente sus necesidades”. En segundo lugar, prospectando a Colombia en sus relaciones con el entorno. En este sentido, el artículo 6 en su literal g habla de: “La pertinencia y responsabilidad social para contribuir a la transformación social y productiva del país desde un contexto de identidad nacional y proyección internacional”.

Considerando así el asunto, sea que comprendamos lo regional como “país de regiones” o como “mosaico de países”, podemos interrogarnos si en este, nuestro espacio geográfico común de destino en lo universal, la idea de *Universidad* y su concreción institucional que llegó a nuestras tierras proveniente de Europa o de Norteamérica, logró inculturarse verdaderamente, aportando a esa tradición centenaria novedad y originalidad. Podemos permitirnos el beneficio de la duda inquiriendo: ¿la Universidad, ya sea de cuño colombiano o latinoamericano, ha logrado enraizarse en nuestra idiosincrasia? ¿Esa comunidad de docentes, estudiantes y colaboradores, animada por procesos de cooperación, ha conseguido responder a las realidades nacionales y del continente? ¿Las sucesivas generaciones que pasaron por sus claustros, generaron con sus realizaciones un mundo nuevo? ¿Existe una idea de *Universidad* colombiana o latinoamericana?

Ahora bien, si se trata de un mismo papel pero inmerso en un doble espacio geográfico, el de ser factor de integración y desarrollo regional, y conociendo el protagonismo de primera línea que han desempeñado las universidades en la historia regional, caben otras preguntas sobre el papel de la Universidad colombiana en la educación crítica de las nuevas generaciones: ¿por qué ha sido tan difícil, por no decir, imposible, la integración regional? ¿Qué ha fallado para no haber logrado en sus egresados un talante de mayor trabajo de conjunto, de primacía del interés colectivo por sobre los egocentrismos individualistas y regionalistas? ¿Cuáles son las causas de tanto tribalismo político, de tanta politiquería, pues si la mayoría de sus líderes se formaron en las universidades, por qué esta no logró formar para una cultura política, para el ejercicio responsable de la política?

Y si pensamos en la corrupción rampante que impera en la región, en las empresas y en los organismos de gobierno, ya sea del orden nacional o internacional, cuyos cuadros también fueron formados en las universidades tanto estatales como privadas, sería de sordos y ciegos no interpelarles con un lacónico: ¿qué pasó? Ciertamente la culpa no es únicamente de las univer-

sidades, mas esto no es excusa para no detenerse a inquirir con rigurosidad sobre las omisiones, conscientes o inconscientes, en la creación de procesos educativos de mayor raigambre ética. ¿Tal vez la idea de *Universidad* que difundimos no fue lo suficientemente agresiva en los dominios de la filosofía moral y sus implicaciones? ¿Por qué la mayoría naufragó en la cultura del dinero fácil, de los tentáculos del narcotráfico y de las mafias, de las tentaciones de la violencia? ¿Acaso fue aquello del “arte por el arte”, de “una ciencia sin consciencia”, de “un discurso sin compromiso” o de unas condiciones de pobreza e injusticia que arrastraron a toda una sociedad a tales orillas?

Podríamos seguir adentrándonos en lo regional y sus implicaciones para la Universidad, de seguro aparecerían más elementos con sus respectivos cuestionamientos. La geografía física (biodiversa) como la geografía cultural (multicultural) que nos correspondió como herencia, es en sí misma una realidad compleja. No es el propósito de esta disertación responder las preguntas esbozadas en tal contexto. Las dejamos como cuestiones abiertas que susciten el debate y la búsqueda de caminos de solución.

6

Para nadie que lleve un buen trecho de su vida profesional en contacto con el mundo universitario colombiano, le es extraño constatar que a lo largo de las décadas, en cuestiones de política pública educativa, han primado más las políticas de Gobierno que las políticas de Estado. Tan solo en los últimos años se ha incursionado tímidamente en hacer girar este despropósito de manera tal, que en materia educativa, nos guemos en el país no tanto por los caprichos del gobierno de turno, sino por una seria y científica planeación del hecho educativo a mediano y a largo plazo. Por el contrario, hay que destacar que en las universidades colombianas, principalmente en las privadas, los planes institucionales de desarrollo, ya sean quinquenales, decenales o de mayor alcance, reactualizados permanentemente, se han constituido en la bitácora de viaje. Esta estrategia ha favorecido el contar con un número significativo de universidades que se consolidan cada vez más en lo académico-administrativo, y se arraigan en el fomento de una cultura de planificación universitaria. Entonces, siendo objetivos, debemos reconocer que ya es un gran logro que en Colombia, por un lapso de tiempo de casi dos

décadas, haya habido una Ley de Educación Superior con cierto grado de estabilidad a través de varios gobiernos. Con lo cual no queremos sostener que no era ya el momento de renovarla.

Volvamos de nuevo la mirada al Proyecto de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992. Finalicemos con un somero abordaje de la cartografía en perspectiva global. Tal vez es en este punto en donde más se presenta la propuesta de Ley como retadora para la nueva idea de *Universidad* colombiana. Los llamados son vehementes. Así se puede constatar en el literal b del artículo 99: “Elevar los estándares de calidad de la educación con referentes internacionales que faciliten la inserción del sistema educativo colombiano a nivel mundial”; en el artículo 133: “La internacionalización en la Educación Superior se entiende como un proceso en el cual el Sistema de Educación Superior desarrolla e implementa políticas que le permitan insertarse en el contexto global”; y en el artículo 134: “El Sistema de Educación Superior ofrecerá al ciudadano una formación integral que le permita desarrollarse personal y laboralmente en el país o fuera de él y la posibilidad de comunicarse e interactuar en un entorno global”.

Como escribía en otro lugar: “Colombia pasó de ser un país provincial, aldeano, cerrado, enclaustrado y aislado de principios del siglo XX, a uno abierto, internacional, sin fronteras, más educado y con una mentalidad nueva, en su transición al siglo XXI” (Coronado, 2010, p. 11). El gran desafío que se nos formula al comenzar la llamada *Década de América Latina y el Caribe* (Moreno, 2011) es idear un nuevo estilo educativo que logre formar una nueva generación de colombianos más protagónicos del destino de lo universal; nuestra educación superior ha sido por muchos lustros endogámica, tenemos que abrirla al mundo. Curiosamente, en cualquier rincón de Colombia, es normal oír hablar a los colombianos sobre las múltiples experiencias de compatriotas que triunfan en el exterior. Se dice del estudiante, que al pisar una universidad extranjera, le reconocen como estudioso, creativo y con talento; del trabajador, que es dedicado, ingenioso, responsable, y que se le mide a lo que sea con tal de salir adelante; del empresario, que es sagaz, con “malicia indígena”, lo cual le ayuda a vender exitosamente y a triunfar. Pero si todo esto es verdad, y quedan muchas otras cosas positivas por nombrar, también es cierto que son características que aplican solo para una minoría de colombianos que se arriesgan a irse al extranjero.

No está todavía en nuestro talante nacional el que sea la regla y no la excepción, el que la mayoría de los colombianos desde jóvenes se muevan por el mundo y se codeen de tú a tú con los ciudadanos globales. Es la generación que actualmente se forma en las universidades la llamada a romper con ese *ethos* nacional, lograr como algo cotidiano pensar y actuar globalmente, poseer un talante exogámico, más de itinerantes que cruzan las fronteras para descubrir y conquistar nuevos mundos, que de trashumantes de casa. Un ejemplo paradigmático de esto lo constituye el poco aprecio de los colombianos por el bilingüismo: al no tener la motivación suficiente del contexto cultural como de la familia para irse al extranjero a probar suerte, aprender una lengua distinta a la propia se ve como una pesada carga y como algo inútil. Tan solo en lo que va corrido del presente siglo, se ve aparecer lentamente una nueva tendencia: cada vez hay más jóvenes interesados en aprender inglés u otro idioma; son más conscientes de las oportunidades que se pierden (becas, puestos laborales, intercambios científicos o de otro orden, etcétera) por no dominar otra lengua.

De igual manera, así como crece el número de colombianos que cruzan los límites geográficos del país para convertirse en ciudadanos globales, la tendencia inversa también va despuntando. La de extranjeros que emigran a Colombia como destino de sus proyectos de vida laborales, empresariales, científicos, intelectuales o afectivos. No vamos a indagar si los motivan intereses buenos o no. Lo cierto es que cada vez el país es más cosmopolita, lo cual va entretejiendo nuevas relaciones y vínculos internacionales. Quien sale de su terruño o entra en contacto con personas de otra cultura, tiene más posibilidades de ejercer la crítica al contar con referentes de comparación diversos, con puntos de vista distintos, que le permiten sacudir las propias rutinas. Ver de una manera diferente. Aspirar a un porvenir mejor. Por el contrario, quien nunca ha migrado de su hábitat, posee una visión reducida de la vida y del mundo. Sus posibilidades de crítica son muy pobres. La Universidad colombiana necesita reencontrarse en el mundo externo, y el Proyecto de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992 lo propone. La inmersión de la Universidad en el entorno global es toda una oportunidad plena de potencialidades para fomentar la educación crítica de las nuevas generaciones y formar en estas la utopía de que una Colombia nueva y distinta es posible.

7

La cartografía, esa especie de mapa de la actualidad, que nos propusimos esbozar sobre la educación en la formación crítica universitaria en lo local, lo regional y lo global, ha quedado terminada. Otros cartógrafos podrán añadir nuevos trazos y perfeccionar sus contornos. De todo lo dibujado hasta aquí, emerge una conclusión que no requiere forzar la hermenéutica para extraerla: es tiempo de crear un nuevo futuro educativo universitario. Podemos constatar que hay razones suficientes para mirar con optimismo el porvenir de la crítica universitaria colombiana, entendida como la búsqueda sin fin de una educación para el análisis crítico y para la respuesta transformadora. De todas maneras, no debemos olvidar lo que se escribió sobre Marta Traba, la controvertida crítica de arte de comienzos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia: “Ella [...] entendía que hacer la crítica era confiar y respetar al otro profundamente en su capacidad de crecimiento y transformación” (Gómez, 2010, p. 15).

En este contexto, es apropiado traer a colación lo afirmado por Benjamín González (2009):

[...] nuestro desafío es crear, colaborar en la creación de un mundo más humano, en un cosmos que no esté amenazado por la destrucción ecológica [...]. Renunciar a crear un futuro nuevo sería renunciar a ser nosotros mismos. La creatividad está en el centro mismo de la existencia humana. Somos creados creadores, a imagen y semejanza del Dios creador, que ha puesto el mundo en nuestras manos para que creamos el futuro [...] (pp. 13-14).

No sé si he logrado el propósito cartográfico de la formación crítica. De lo que sí estoy convencido es de la definición dada por Eduardo Caballero Calderón (2011): “[...] crítico es el hombre que dice cómo debe hacerse una cosa que él es incapaz de hacer”.

Bibliografía

- CABALLERO, E. (2003). *Hablamientos y pensaduras*. Bogotá: Villegas.
- CABALLERO, E. (2011). *El buen salvaje*. Bogotá: Plaza & Janés.
- CASAGRANDE, C. (2011). Las condiciones de producción de conocimiento en educación y el problema de la formación humana en la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa. En *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE PROVINCIALES (CLAP). (1975). *Educación, catequesis, formación: hoy*. Bogotá: Indo-American Press Service.
- CORONADO, F. (2010). Una educación universitaria en transición. En Londoño, G. (Ed.), *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- DAVIDSON, S. (1996). "Propiedad raíz". En Sims, N., *Los periodistas literarios o el arte del reportaje personal*. Bogotá: El Áncora.
- EL TIEMPO. (2011, 10 de agosto). Un mundo de protestas.
- GÓMEZ, L. (2010). Marta Traba, intelectual latinoamericana. En Zalamea, G. (Ed.), *El programa cultural y político de Marta Traba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GONZÁLEZ, B. (2009). *Tiempo de crear. Polaridades evangélicas*. Santander: Sal Tarrae.
- LONDOÑO, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- MORENO, L. (2011). *La década de América Latina y el Caribe, una oportunidad real*. Nueva York: BID.
- SIMS, N. (1996). *Los periodistas literarios o el arte del reportaje personal*. Bogotá: El Áncora.
- VÁSQUEZ, F. (2011). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- ZALAMEA, G. (2010). *El programa cultural y político de Marta Traba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

La Universidad actual como expresión ausente del enseñar, del leer y del estar juntos

CARLOS SKLIAR*

Enseñar es ofrecer signos para ser descifrados por otros

El filósofo Jacques Derrida (2007) dejó una pregunta, quizá para ser descifrada después, unos pocos días antes de morir: “¿Se puede enseñar a vivir?”. Cualquier respuesta será insuficiente, deficiente, incapaz de sí o no o tal vez. Pero en cualquier caso, depende de cómo suene ese “enseñar a vivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como siendo imprescindible.

Pues bien: enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impostura, como amenaza, como aquello que se ofrece pero cuya palabra no se retira jamás: “Enseñar a vivir [...] renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería” (Frigerio, 2006, p. 140).

La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante,

* Doctor en Fonología, especialidad en Problemas de la Comunicación Humana; estudios de posdoctorado en Educación, Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil) y Universidad de Barcelona (España). Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación, Universidad Federal de Río Grande do Sul y profesor visitante, Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile (Chile), Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad Pedagógica de Caracas (Venezuela). Actualmente se desempeña como investigador independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (Conicet) y como investigador del área de educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

a partir de cualquier “mostrante”. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser este: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escribe, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada. Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello. Aprender es la relación que sostiene otro alguien con ello.

El gesto rígido, la tensión violenta, el enderezar a alguien para que mire lo que el “yo” quiere que mire y del modo en que el “yo” mira, produce deserción, abandono, un movimiento inquietante, de torpeza y ansiedad, para irse de allí:

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte [...]. ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007, pp. 21-22).

Y es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, por lo que da la sensación de que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación que comienza es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro*.¹

¹ “Cualquier otro”, expresión acuñada por José García Molina (2008, p. 203).

En la tarea de quien enseña a vivir existen, justamente, modos de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, porque está más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich (2005): “Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido” (p. 203).

Lejos de amaestrar, el maestro ofrece, dona, entrega signos, señales, sentidos y, en cierto modo, aquí culmina su tarea. Si permanece obstinado frente a alguien, es posible que se tiente con pedirle que devuelva los signos, las señales, de regreso al punto de partida. Se tienta con la evaluación de lo dado. Con poner a prueba de inmediato la comprensión de las señales. Lejos del precepto, el maestro permanece apenas para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos. Aprender es aprender a descifrar los innúmeros signos que se desparraman a lo largo de la vida y que están en cualquier sitio. A cualquier hora. En cualquier texto. Incluso en el silencio. También en la Universidad.

Enseñar no es explicar

¿Hay algo de la educación que pueda comenzar o concluir o durar sin la explicación? Pues sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida. Entonces: ¿podría la pedagogía, por acaso, subsistir sin explicación? ¿No es la pedagogía justamente *la* explicación? ¿No es la pedagogía el imperio absoluto y tiránico de la explicación?

El maestro ignorante (Rancière, 2002) da a entender que es necesario invertir la lógica de la explicación, el sistema explicativo de la pedagogía, la pedagogía que es solo la puesta en marcha de una lógica de explicación. Y afirma que

la explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención y la construcción de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador: “La explicación no es necesaria para socorrer una incapacidad de comprender. Es, por el contrario, esa incapacidad [...]. Es el explicador quien tiene la necesidad del incapaz, y no al contrario, es ella lo que constituye al incapaz como tal” (Rancière, 2002, p. 16).

Y justamente es el maestro el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por lo tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones pedagógicas, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido.

No explicarás resulta ser así uno de los primeros mandamientos del maestro ignorante. O bien, quizás, una de sus primeras y más resonantes disonancias pedagógicas. Sin embargo, este *no explicarás* es más que un férreo mandamiento o una simple disonancia: se trata en verdad de una forma de pensar el pensamiento, de un modo de transmitir la transmisión pedagógica.

Veamos bien. Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo “explicador” crea a cada momento la sensación de que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro*.

El alumno es algo, alguna cosa, cuya incapacidad previamente determinada necesita de explicaciones. Él mismo tiene que ser explicado por la explicación del maestro. Él no puede explicarse a sí mismo, sino por la explicación cotidiana, seriada, graduada, sistemática, del maestro. El alumno es —lo que es decir: existe— solo en la medida en que es primero inventado y, más luego, explicado por el maestro.

Y el maestro ha sido formado en el arte o, para decir mejor, en la técnica de la explicación. Y después de su primera formación sigue pensando en la estética implacable de su explicación: mejorarla, embellecerla, hacerla cada vez más perfecta, estilizarla. Sin embargo, la explicación, en la cual ha sido formado y a la cual sigue buscando con desesperación, es una explicación que nada explica a no ser en una lógica muy particular, a no ser en su propia, monótona e insulsa lógica explicativa.

Así, la lógica de la explicación se perpetúa hasta el infinito, pero no en su sentido progresivo, de avance; muy por el contrario, esa lógica: “[...] comporta, de ese modo, el principio de una regresión al infinito: la reduplicación de las razones no tienen jamás razón de detenerse” (Rancière, 2002, p. 18).

La pedagogía es, así, la perpetuidad y la cosificación de la relación entre una explicación y una comprensión que le sigue como una sombra y que debe ser su copia fiel, su equivalencia del lado del alumno, el calco de su origen.

La explicación es propiedad exclusiva del maestro, en cambio, la comprensión, el entendimiento, es una propiedad provisoria del alumno. En medio de los dos mecanismos (explicación/comprensión) se instala, para siempre, *el arte de acabar con las distancias*: la distancia entre dos sujetos, entre dos inteligencias, entre dos lenguas. El maestro explicador ahoga de una vez esa distancia, la reabsorbe en el seno de su palabra, de su eterna y repetitiva palabra.

La pedagogía debería substraerse de la explicación, debe quedar huérfana del orden de la explicación, debe eliminar la todopoderosa presencia del explicador, debe, en síntesis, dejar de explicar.

Es necesario, por lo tanto, invertir la lógica de la explicación: la lógica de inventar al otro incapaz y la lógica consecuente —aunque simultánea— del acto de explicar. ¿Cuál sería entonces la primera frase de la pedagogía que nos queda? ¿Aquella frase que, por lo tanto, podría dar inicio al sentido primero de la pedagogía?

Para el maestro ignorante esa frase bien podría ser la siguiente: “Es preciso que yo les enseñe que nada tengo para enseñarles” (Rancière, 2002, p. 27). Enseñar aquello que no se tiene para enseñar. Esa es la tarea del maestro ignorante. Esa es la lección (felizmente) pesimista que *El maestro ignorante* nos ofrece.

Enseñar no es evaluar

Nuevas políticas no son solo “nuevas políticas”. Nuevas leyes educativas no son solo “nuevas leyes educativas”. “Nuevas políticas” no son solo “nuevas leyes”. Y “nuevas leyes” no son solo “nuevas políticas”. A veces quisiéramos pensar que ojalá lo fueran. Pero enseguida hay cierto desánimo, cierta pesadumbre. Porque hay incongruencia entre los textos jurídicos y las pasiones éticas del educar. Y se preferiría, entonces, que “nuevas políticas” obedecieran solo a un orden formal, no necesariamente vinculado con el orden de lo cotidiano. Que permanezcan en su rincón. Que se estén un poco quietas. Que no sean tan prometeicas y tan propedéuticas. Que no cambien tanto. Que no cambien todo el tiempo.

Es que no se trata, apenas, de novedosos modos de construir escenarios de convivencia allí donde no los había, de establecer renovadas imágenes de prácticas allí donde ya estaban rancias y de introducir frescas reglamentaciones allí donde no eran suficientes o inexistentes o inexpresivas o injustas. Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, declamar lo que vendrá, un “a partir de ahora” que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en la educación, sobre la educación. Es verdad que a veces solo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas —derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante—, pero muchas veces consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo.

Aprender a decir la educación, para aprender a hacer la educación. Esa parece ser la cuestión. Y el “ahora” de la pronunciación apuesta con vehemencia a que las cosas deben ser así definidas, no como lo han sido en el pasado, ni mucho menos como suenan en el presente. A partir de ese “ahora”, grado cero, las definiciones pasan a ser “esas definiciones”, y se supone que no es solo para intervenir y corregir el vocabulario comúnmente mal pronunciado, sino con la pretensión de que todo cambie de una buena vez.

Entre las palabras educativas que siempre se vuelven a definir, aquellas que tienen que ver con “evaluación” ocupan un lugar central —evaluación funcional, autoevaluación, evaluación institucional, evaluación dirigida,

evaluación en acción, coevaluación, evaluación psicopedagógica, heteroevaluación, evaluación en contexto, etcétera—. Lo que se piensa, sin miramientos ni dubitaciones, es que una nueva política educativa es, ante todo, un nuevo modo de definir el término *evaluación*.

El afán por el grado cero de la pronunciación educativa puede, a veces, generar situaciones un tanto insostenibles, por no decir extremadamente jocosas. Lejos de cualquier comentario despectivo, apenas estoy leyendo algunos textos de nuevas leyes. Y me remito a los hechos.

Da la sensación de que, así, enseñar se ha vuelto evaluar. Que educar es evaluar. Que deberíamos ser evaluadores, no educadores, no maestros, no enseñantes: evaluantes. Que en vez de querer transmitir, habría que evaluar. Y un día nos daremos cuenta de que estamos evaluando antes que cualquier otra cosa. O que poca o ninguna enseñanza es necesaria para ya comenzar a evaluar. Demandar lo aprendido, volver mezquina la enseñanza, hacer eterno deudor al aprendiz.

Ya sé. Se me dirá: “Pero, ¿cómo se sabrá si las cosas funcionaron, si las cosas funcionan? ¿Cómo se sabe, entonces, si lo que hemos enseñado es lo que se ha aprendido; que lo que fue leído, fue escrito; que lo que fue dicho fue copiado; que lo que fue entregado será devuelto? ¿Cómo se sabrá, entonces, si la persona con discapacidad es una persona con capacidad para autoevaluarse? ¿Cómo sabremos, al fin y al cabo, que la nueva política es ‘nueva política’?”

Si lo sabremos, diré, será mucho, pero mucho después. Quizá cuando ya no estemos aquí para saberlo o para oírlo contar. Mucho después, diré. Cuando lo que se ha enseñado quizá sea recordado en algún sentido. Pero yo sé, estoy seguro, de que esta respuesta no convence a nadie. Y que se seguirá evaluando por la eternidad de las eternidades.

Enseñar y humillar

Hay quienes han perdido decididamente su *vocación* —palabra que, lo sé, no hace demasiada gracia y parece pronunciada desde otras épocas—. O su decisión. Contrariado su deseo. Su intimidad. La palabra por la cual fueron acogidos en el mundo. Me refiero al desertar de la voluntad de enseñar. De educar. De ese “dar lo que se tiene e, incluso, lo que no se tiene”, o bien: “dar

lo que se sabe e, incluso, lo que no se sabe”. La *pasión* —palabra que cuando se junta con *educación*, también lo sé, parece una abreviatura de ese artificio que es el “amor hacia los niños”— se ha diluido en la profesión.

¿Qué habría o que hay en un educador? No interrogo acerca de qué es un educador, para que no vengan hacia mí las infinitas definiciones más o menos conocidas, más o menos ajustadas. Pregunto: ¿en el educar no habría una suerte de preservación del mundo dentro de un gesto pequeño de amorosidad? ¿Una forma de hacerse presente en el momento de decir algo, escribir algo, leer algo, incluso cuando ese “algo” sea intercambiable y cambie con los tiempos? ¿No hay en el educar, acaso, una hospitalidad consistente en acompañar, habilitar, dar paso, recibir, atender, escuchar? ¿No hay una primerísima y siempre presente decisión de afirmar la vida?

Las imposiciones y los excesos de técnicas y pericias no cambian en nada el dolor por las preguntas anteriores. Simplemente las han borrado, las han vuelto inexistentes, inútiles. Como si fuera posible responder a una pregunta que ya no está, que se detuvo en la nostalgia. O que cuando está se vuelve rápido latiguello de una política antagonista. Prueba irrefutable de ello está en el curioso y cada vez más trágico transformismo de la palabra *educar* por *humillar*.

Sin embargo, no es a los educadores, sino a los humilladores, a quienes se dirige este texto. A los que denigran a los demás. Por momentos o durante todo el tiempo, incluso durante el sueño. En algo en particular, o en todas las cosas. A los que humillan amparándose en un sistema anónimo sobre el cual siempre exponen el relieve de su nombre. A aquellos que miran pero no te miran. En vez de eso indican con los ojos cansados el preclaro camino por seguir. Insisten con el recorrido y con la imperiosa necesidad del ser siempre-aprendiz, siempre-alumno. Hablan pero en un lenguaje ahogado hacia dentro. Desgarrándose el sí mismo. Y no se quieren dar cuenta. En nombre de lo real, o de lo moral, o de lo normal, o de lo ideal, o de la razón de la época, te obligan a cobijarte bajo su corto manto. Te adulan para que los adules. Suben lo más alto posible del sí mismo para que siempre los mires hacia arriba y duela la nuca y duela la edad y duela la timidez y duela la intimidad. No afirman, conceden. No te dan, firman con una escritura ya deteriorada por su mísera repetición. A veces te ponen la mano en el hombro para darte consejos que no provienen de ellos sino de una especie de huma-

nidad global ignota. Hablan por tu bien, por tu futuro, para que seas lo que hay que ser-hacer. Remiten a su propio tiempo joven como emblema de su voluntad, y resguardan su presente como testimonio de impúdica felicidad. Te hacen escribir mucho lo que no deseas escribir, te hacen leer menos de lo que quisieras, te hacen filmar, grabar, entrevistar, auditar, escrutar, evaluar, etiquetar, informar, conceptualizar. Te hacen publicar. Pero tu nombre estará en segunda fila o siempre debajo, debajo de debajo. Te hacen sentir que uno es nota de pie página en tamaño imperceptible. Te escuchan solo cuando están hablando. No conversan, porque el guión de la obra está escrito de antemano. Te hacen sentir equivocado, pequeñísimo, incapaz, ignorante, eterno discípulo, errático. Y también, enseguida, después, te hacen sentir ingrato, perverso, olvidadizo, descuidado, desertor, infiel. Te enseñan a odiar las enseñanzas. Creen que lo que se enseña es lo que se aprende y que ello ocurre en el mismo momento. Te intimidan con la intimación a continuarlos. Nunca se sabe si habrá que estar demasiado cerca o demasiado lejos. Logran que la duda se vuelva contra ti mismo. El camino que te muestran es un camino ya ocupado por ellos mismos. Abruman con estatutos, decretos, reglamentos, pactos. Te incluyen en grupos, centros, foros, cenáculos, redes, seminarios, congresos. Y te dejan conectando cables y teclados, luces y presentaciones, para que todo salga bien. Cuentan contigo para sentirse acompañados, pero es una compañía provisoria y descartable.

No educan, humillan. Y, como bien se sabe, de la humillación, como del dolor, nada parece aprenderse. Y, aún peor: es muy posible que el humillado tome su revancha un poco después. Y humille, otra vez, siempre hacia abajo. Y ahora es otro quien mira, pero no te mira; habla, pero no te habla; enseña, pero te destituye de la posibilidad de vivir. O que el humillado cree un lazo de aparente conciliación, sí, pero repleta de exigencias: “Una persona a quien alguien humilló de palabra, ahora le da a este una orden tras otra, le exige un favor tras otro y el que lo humilló lo obedece de buena gana y con gesto conciliador” (Handke, 2003, p. 142).

En la humillación o se sobrevive como Narciso, despreciando y aborreciendo a todos los que te siguen y te aman desesperadamente, dejando atrás una estela indigna de apasionados moribundos, o mal se sobrevive como Eco, languideciendo de amor y siendo incapaz de utilizar la propia voz “[...] excepto para repetir tontamente la de otra persona” (Graves, 1985, p. 94).

Enseñar y leer

¿Hace falta que se diga que sería deseable que haya lectores para la lectura; que no leer tal o cual libro es una de las penas más grandes; que es cierto que se puede vivir sin leer, sí, pero que también puede uno desvivirse leyendo; que la lectura no se reemplaza con nada ni con nadie? Duele que la lectura se haya vuelto la falta de lectura, el olvido de la lectura, el nunca más de la lectura. Provoca un cierto malestar cuando la lectura se hace solo obligatoria y ya no es más lectura. Se retuerce el alma al percibir que la lectura se haya vuelto estudio a secas, ir al punto, ir al grano, ir al concepto.

En mucho han participado las instituciones educativas, desde el inicio de la escolarización hasta la Universidad, para que la lectura se vaya disecando cada vez más y, así, secando casi definitivamente. En vez de lectores se han buscado decodificadores, en vez de lectores se han valorado gestos de ventrílocuos, en vez de lectores se han obtenido reductores de textos.

Es iluso el pensamiento del mañana, aunque la pregunta por el lector del futuro no es ingenua sino necesaria y en parte incómoda además de estremecedora. ¿Qué lector será el que venga al mundo? Esa es la pregunta que se hiciera Nietzsche hace ya muchos años en *El origen de la tragedia*, publicado por vez primera hacia 1871. Allí escribe el filósofo: “El lector del cual yo tengo derecho a esperar algo, ha de reunir tres condiciones: debe leer con tranquilidad y sin prisa; no ha de tener exclusivamente presente su ilustración, ni su propio yo; no debe buscar como resultado de esta lectura una nueva legislación” (Nietzsche, 2000, p. 173).

Leer con tranquilidad, detenidamente, sin apuro; quitarse de ese “yo” que lee y de lo que ya sabe; eludir la búsqueda de la ley. ¿Cómo hacer, en medio de las tempestades de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el “yo” en un mundo en que el “yo” se ha vuelto la única posición de privilegio? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman *verdad o concepto*?

Lo cierto es que, sin ningún moralismo de por medio, y alejados de cualquier eslogan de promoción de la lectura, la vida es una cuando se escribe o no se escribe, otra cuando se lee o no se lee y otra, todavía, cuando podemos ver a alguien leyendo. ¿Qué haríamos sin la lectura? ¿Qué haríamos a cambio

de la lectura? ¿Preguntar sobre la vida, pero no sobre “esta” vida, no sobre el aquí y el ahora, no sobre lo inmediato, no sobre lo que apenas pasa pero no nos pasa y que nadie nos responda, quizá, porque nadie comprende la lengua en que formulamos la pregunta? Pero, sobre todo: ¿qué haríamos sin lector?

Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo que lo no ha leído todavía.

Por eso no se puede otra cosa que invitar a alguien a la lectura, que darle la lectura, que mostrarle la lectura, que donarle la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee. Todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura. Al lector, hay que dejarlo leer en paz, como lo sugiere el título de un texto de Jorge Larrosa en *La experiencia de la lectura* (2003): “Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer”.

Y es que se da a leer, obligando a leer. En el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiperinterpretación, en la pérdida de la narración en nombre del método, es allí mismo donde desaparece la lectura dada y es allí, también, donde desaparece el lector y se cierra el libro.

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revistado de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que “ya parece haber leído lo que escribe”. Como sugiere Blanchot: “[...] lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general” (citado en Larrosa, 2005, p. 57).

Pero, “¿Quién sería ese lector sin realidad, sin personalidad, sin presencia, dispuesto a abandonarse en la lectura, leyendo sin saber leer?” (Larrosa, 2005, p. 58), se pregunta el autor. Un lector despojada de sí mismo, quizá

para nada arrogante y, sobre todo, un ser ignorante de la lectura que vendrá. De la lectura que, ahora, está siendo.

Enseñar y estar juntos

La pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o a la resta de cuerpos presentes; pero menos a la contingencia de la existencia misma, de toda y cualquier existencia. Aquí estaría la señal, entonces, de porqué la convivencia no puede ser apenas entendida como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material, de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar” y, entonces, a “converger” y “consensuar” irremediablemente.

La palabra *convivencia* sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay —inicial y definitivamente— perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy (2007): “Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto” (p. 51).

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno. Sin embargo, buena parte de los discursos acerca de la convivencia como inclusión —sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente— afirman el convivir, sí, pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, matizada por palabras de orden tales como *tolerancia* o *aceptación* o *reconocimiento del otro*, quizá porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.

Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy (2007):

[...] lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro —del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable [...]. Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? [...]. Arrasar o aniquilar a los otros —y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad (pp. 51-52).

Es necesario detenerse un instante en la idea de *distancia*, en esa imagen que confiere a la distancia un sentido directo de desatención, desapego, e incluso de absoluta indiferencia. Porque también hay una imagen de la distancia que marca el espacio común, lo que es nuestro en un cierto sentido, lo que no se aleja hasta volverse infinito, sino lo que crea un lugar donde las cosas puedan acontecer. Distancia no de altura ni de jerarquía, entonces, sino de aquello que reúne, que contiene, que mantiene enlazadas dos personas, dos singularidades, dos generaciones, etcétera: “¿Y si la distancia no es, o al menos no solo, separación y alejamiento? ¿Y si no se refiere y evoca únicamente el exilio o el olvido? A la sazón podríamos pensar que la distancia es, también, la línea y el trazo invisible que nos une; ser pensada y vivida como lo que hay entre tú y yo [...] espacio que posibilita y acoge lo que hay y lo pasa entre-nosotros” (García, 2008, p. 71).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que perturba, todo aquello que inquieta, no habría otro deseo posible sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material —es decir, el *aquí estoy yo*—, sino, sobre todo, en su propia existencia —esto es: *no apenas que yo estoy aquí, sino que yo también soy*—? ¿Y qué efectos podrían

producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición de la llamada *educación inclusiva*. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no es una percepción tal vez débil, liviana o caricaturesca de la idea misma de *convivencia*. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal de un otro como sujeto de derecho, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en esa coexistencia habrá que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si habrá que nombrar al otro, apenas, como ser incluido previamente excluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como se asume aquí a partir de algunos fragmentos de Jean Luc Nancy (2007), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino intentando pensar; *ni a partir de uno, ni a partir de otro* —es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos—, sino *pensar absolutamente y sin reservas a partir del “con”* (p. 56).

Por ello, estar juntos no tiene sentido en sí mismo, si no implicara sentir y pensar qué pasa entre nosotros; estar juntos no tiene valor moral por sí; estar juntos incluye desde la *amorosidad* hacia alguien *hasta el enojo, pero tal vez no la indiferencia*; estar juntos habla de un límite —es una relación entre dos cuerpos— no de una fusión o una asimilación —de un cuerpo en otro cuerpo—; estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética; estar juntos refiere más a lo político que a la política; estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad; estar juntos impide o suspende o va más allá de la idea de *tolerancia*.

Estar juntos, para hacer durar el mundo; para quitar la sombra de la cada vez más impaciente aceleración de la vida; para que, al fin y al cabo, haya mundo. Lo contrario huele a una aspereza imposible de sobrellevar, una suerte de “no” a todo, aun cuando inicialmente hayamos dado el “sí”.

Bibliografía

- DERRIDA, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (2006). *Acerca de lo inenseñable*. En Skliar, C. y Frigerio, G. (Eds.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- GARCÍA, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- GRAVES, R. (1985). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza.
- HANDKE, P. (2003). *El peso del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, J. C. (2005, mayo-julio). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (42), 11-27.
- NANCY, J. L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- NIETZSCHE, F. (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RANCIÈRE, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Perspectivas de desarrollo humano en la Universidad*

HERMANO FRANK LEONARDO RAMOS BAQUERO, FSC.**

Al pensar en este tema amplio, que tiene tanto de ancho como de largo, podemos darnos cuenta de que existen muchas posibles aproximaciones tanto a los procesos como al concepto de *desarrollo humano*. Sin embargo, todas estas percepciones tienen, como núcleo común, una serie de presupuestos que me parece interesante subrayar en este espacio:

- Al hablar de *desarrollo*, asumimos que todos entendemos más o menos lo mismo. Hace referencia a un proceso “natural” de “crecimiento”, de tipo “evolutivo”, que supone que algo va de menos a más.
- Al ser visto de forma naturalizada, podemos asumir que es un fenómeno que acontece en muchos procesos humanos y no-humanos, individuales y colectivos, personales y sociales... Un niño se desarrolla y se convierte en preadolescente, adolescente, joven, joven adulto, adulto, adulto mayor.
- Esta visión lineal y ascendente hace que ubiquemos las diferencias en los procesos de forma jerarquizada, de manera que se crean niveles de valoración y apreciación, los cuales van asociados a criterios de selección, discriminación, segregación, y a prejuicios.

Parece una obviedad, pero es necesario recalcar, hacer caen en la cuenta de que en cierta forma todos los diferentes conceptos sobre *desarrollo* en todos

* Ponencia presentada en la Cátedra Lasallista 2011, “Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global”, en la jornada del martes 16 de agosto: “Perspectivas del desarrollo humano en la Universidad”. Universidad de La Salle, sede norte. Publicada en *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 137-145.

** Vicerrector de Promoción y Desarrollo Humano, Universidad de La Salle.

los campos (biológico, psicológico, social, económico...) se han propuesto y definido desde el punto de vista del grupo que se ha autodenominado “desarrollado” (adulto, maduro, occidental-masculino, primermundista, etcétera).

Esto trae como consecuencia un discurso colonizador de la experiencia, del conocimiento, de las prácticas, de las visiones del mundo. Los patrones, los criterios definidos por el grupo dominante, se constituyen en un referente de comprensión de la realidad.

El problema que surge de este proceso no es tanto los criterios de dominación y hegemonía del conocimiento, sino que otras alternativas, otras visiones, otras perspectivas del mundo quedan subordinadas, deslegitimadas, marginadas.

Por lo tanto, vale la pena señalar que una *apuesta por el desarrollo humano desde la perspectiva de la Universidad*, el cual es el tema de esta Cátedra, debe implicar, en primer lugar, una apuesta por descolonizar el lenguaje y el discurso del desarrollo. Debemos tener la capacidad consciente, disciplinada, de lograr evidenciar los valores, los procesos ocultos que han sido invisibilizados por este discurso.

La reflexión sobre el desarrollo humano en el contexto de la Universidad está muchas veces marcada por varios supuestos que asumidos de forma irreflexiva, y que pueden resultar contraproducentes en sus resultados. Por lo general, le apostamos a un desarrollo humano que, entre otros aspectos, tiene las siguientes características:

- Solo tiene sentido en el futuro.
- Está orientado casi de forma exclusiva al estudiante como profesional que va a ser y que aún no es.
- No tiene en cuenta matices o variables sociales presentes en los contextos locales.
- Asume el tema del impacto social como algo externo a la Universidad y a las personas presentes.
- Está fundamentado en un discurso más teórico que práctico.
- La praxis se constituye en experiencias coyunturales y aisladas.

El desarrollo humano integral y sustentable que se comienza a configurar en la Universidad de La Salle, tiene que ver con la lectura y la ruptura crítica

de diferentes elementos que atentan contra la dignidad y el valor de las personas... Esto presupone algunos elementos a los que es necesario poner atención. Abordo tres que pueden ser pertinentes para este momento.

El mito del mañana y del allá

De forma inevitable, los procesos formativos están contruidos sobre la base de realización en el futuro. Como lo mencionaba, es el profesional el que va a ser el protagonista del cambio social. Es en el futuro en el que estos estudiantes se realizarán integralmente. Es mañana cuando se hará una verdadera y significativa intervención y transformación social. Los horizontes éticos o las competencias axiológicas hacen parte del programa de formación, lo cual no lo hace operativo ni evidente en la actualidad, y solo es medurable en el futuro, una vez dichos procesos terminen.

Por otra parte, las intenciones, los discursos, el lenguaje que empleamos en materia de formación y desarrollo humano hacen referencia a un espacio, a una serie de contextos que están externalizados. Todo esto ha de ocurrir afuera de la Universidad, afuera de sus propios espacios, como algo ajeno y lejano. En este sentido, los grandes conceptos sociales como la *nación*, la *paz*, las *injusticias*, las *problemáticas sociales*, son entendidos como fenómenos externos a un “nosotros” y un “aquí” virtual, que nos convierte más en testigos que en protagonistas.

Las experiencias vividas en el contexto de la Universidad están inscritas en este marco de sentido. Solo formamos a los jóvenes para que se realicen en el mañana; todos los procesos que planeamos y llevamos a cabo hacen parte de una red de acciones y experiencias previas que, por lo general, en sí mismas, no tienen sentido, sino en la medida en que contribuyan a su perfil futuro.

Visto de esta forma, no es nada nuevo lo que aquí se presenta; por el contrario, no pensamos que pueda ser de otra manera. Sin embargo, al mirar las expectativas de los jóvenes universitarios en la actualidad, al constatar las dinámicas sociales que hacen que estos jóvenes busquen sus sentidos y sus razones aquí y ahora, vemos cómo el discurso del desarrollo se queda, muchas veces, en eslóganes sin algo tangible de dónde asirse.

Con el fin de generar procesos más asertivos en cuanto a las dinámicas de desarrollo humano integral, debemos trabajar fuertemente por consolidar

elementos que cuenten con su sentido pleno desde el ahora local. Los grandes temas del desarrollo no pueden ser solamente un discurso proyectado en el tiempo, deben tener una intencionalidad clara que involucre el presente de los sujetos que hacen parte de este colectivo que llamamos *Universidad*.

El síndrome del estudiante hiperreal

Cuando hablamos de la *población universitaria*, hacemos referencia no a las personas, a los jóvenes que están, que estudian y que viven buena parte de su tiempo en la Universidad. Hacemos referencia principalmente a una imagen colectiva mental, a una categoría de realidad que se impone incluso a las realidades particulares de cada individuo. Un imaginario sobre el que ponemos en marcha todas nuestras apuestas formativas.

Y esta visión que tenemos (y aclaro, no solo los docentes o los administrativos, sino de una u otra manera todos, es decir, incluso los propios estudiantes) determina las condiciones de la experiencia universitaria de un joven. Al punto de que otra postura, otra actitud, simplemente queda invisibilizada o no es tenida en cuenta. El único mecanismo de acción que tiene un joven universitario como estudiante es ser estudiante y actuar como tal.

Este imaginario está cargado de una serie de ideas, no del todo positivas. Un estudiante es alguien que por principio no sabe (por eso estudia). Que no tiene la experiencia ni el conocimiento para participar de forma activa en la vida de su programa o de su universidad. Si lo hace, tiene que estar acompañado y supervisado por un adulto responsable.

Un estudiante, en tanto joven, es inconsciente, básico, irresponsable, manipulable, frágil, en peligro, peligroso... Tiene que mantenerse ocupado para que su mente no le dé tiempo de pensar cosas locas... En este escenario se hacen necesarios en consecuencia mecanismos de control, de vigilancia... por eso las notas del programa, el control de la asistencia... las fotocopias de capítulos de libros (en lugar del libro completo), por eso la dificultad para promover la investigación y la dificultad para garantizar procesos de participación más activa.

Esta imagen uniformada y unívoca se constituye en un marco de hiperrealidad en el que se mueven los perfiles y configuraciones de los jóvenes universitarios. Si la Universidad de La Salle aspira a tocar verdaderamente

las experiencias de las personas que están aquí en este campo de relaciones, si quiere procesos arraigados de desarrollo humano integral, ha de ponerse a la tarea de deconstruir esta imagen hiperreal de los sujetos universitarios y acercarse a las posibilidades más coherentes con las experiencias diversas y plurales de la población. Debemos atender y acoger a nuestros jóvenes en tanto lo que son y no solo por lo que creemos de ellos.

La ficción del aprendizaje duradero...

En el paradigma de la educación moderna, los procesos de adquisición de conocimiento o de aprendizajes estaban (y destaco *estaban*) demarcados por la imagen de la adquisición para toda la vida. En este sentido, el desarrollo humano en la Universidad, entendido como un “contenido más de la formación”, como un “producto esperado”, hace referencia a una serie de cualidades, valores, principios, actitudes que se debían ir adquiriendo hasta lograr un *resultado final y permanente*. ¿Acaso hoy no hablamos en el medio educativo del futuro ciudadano, del profesional con liderazgo, del egresado con potencial de transformación social?

El problema de esta comprensión radica en varios puntos: en primer lugar, en que los horizontes de desarrollo no son, ni serán, metas específicas preestablecidas. Las dinámicas sociales hacen que lo claro de estos procesos actuales contemporáneos sea incierto proyectado hacia el mañana.

En segundo lugar, cualquier intención por definir un punto de llegada de este proceso de desarrollo humano siempre va a estar condicionada por una visión de mundo particular que no sea una respuesta válida para todos lo que estamos en este contexto. Finalmente, los procesos sociales han demostrado una y otra vez que un modelo o un esquema de sociedad cambia con el tiempo, con la experiencia, con la perspectiva histórica y cultural del momento.

En este contexto, a la pregunta ¿cuál debe ser la perspectiva del desarrollo humano desde la Universidad?, propongo tan solo algunas condiciones, más que ideas o metodologías, para revitalizar nuestros esfuerzos.

Los procesos de desarrollo humano con perspectiva teleogónica

El desarrollo humano integral y sustentable no puede ser solo un contenido de la formación del profesional. Deben constituir los referentes para la convivencia, el desarrollo de procesos participativos, las relaciones intersubjetivas, la promoción de la dignidad y el debate y reflexión sobre los elementos que nos tocan y nos competen en la Universidad como campo social de producción de cultura.

En este sentido, la idea no ha de ser la de apostarle a algunas metas proyectadas en el tiempo y en el espacio (objetivo propio de la perspectiva teleológica), sino la de pensar cómo hacemos que estas apuestas se realicen aquí y ahora desde el quehacer cotidiano de la vida universitaria, y desde allí se constituyan en un referente para el mañana (la expresión *teleogonía* hace referencia a otra forma de pensar el futuro, haciendo que este suceda).

En este sentido, debemos concentrarnos en los aspectos del desarrollo humano que están presentes en las experiencias propias de la Universidad. Si hablamos, por ejemplo, de *dignidad humana*, hay que pensar en cuáles son las formas de la dignidad en nuestro contexto. Si hablamos de la *equidad*, de la *participación*, del *liderazgo político*... la Universidad debe ser un laboratorio. Mejor, un campo de prácticas de este tipo de elementos.

Las juventudes que viven la Universidad se mueven en múltiples espacios y contextos. Este, el de la Universidad, no debe ser entendido como un paréntesis en sus vidas, sino como el escenario primero de sus experiencias actuales. Por lo tanto, la Universidad debe ser un espacio donde el debate, la opinión, las ideas, las experiencias, las ocurrencias de los sujetos, sean estudiantes, docentes, empleados, usuarios, tengan una posibilidad real de vivir bajo esta apuesta humana, integral y sustentable, aquí, ahora, en esta escena. Si la vivimos cabalmente, garantizamos la posibilidad de un futuro diferente.

Democratización de los procesos democráticos

Si pensamos en los jóvenes universitarios, si pensamos en los hombres y las mujeres que cumplen su función docente en la Universidad, o que trabajan aquí, más allá de los roles específicos, nos encontraremos con una población de carne y hueso que tiene tantas visiones de mundo como personas, que

representan generaciones, identidades, regiones, culturas, géneros, creencias, convicciones... todas diversas, plurales, heterogéneas. Desde el punto de vista de la equidad y la justicia, cada visión, cada apuesta debe tener la posibilidad de expresarse, de ser escuchada, de incluirse en el sistema, de reivindicarse socialmente.

Esta tarea de democratizar la democracia que existe en nuestro medio tiene dos elementos fundamentales: el reconocimiento de las realidades particulares y de la agencia de los sujetos que viven la Universidad. Esto implica pensarnos y entendernos más allá de los roles que desempeñamos. Así, contar con un joven en tanto lo que es, él o ella, con sus visones, sus comprensiones, sus contradicciones, y no por lo que aún le falta, generaría otras posibilidades de escucha y de diálogo.

De este modo, por parte de los jóvenes, entender que su protagonismo no solo habla de derechos sino de deberes, de compromisos mutuos, implica reconocer que la responsabilidad de los procesos universitarios no es solo de los docentes, sino de todos.

Por otra parte, están las prácticas de inclusión y de participación. Si la Universidad es un espacio social diverso, los actores lo son igualmente. Darle espacio de participación no solo a los estudiantes de este o de aquel programa, sino a las voces de los actores que se congregan en torno a diferentes ideas, prácticas, convicciones, es un reto del desarrollo humano.

Nuestra sociedad hoy enfrenta la pregunta existencial sobre ¿cómo vivir juntos? Y la respuesta la tenemos que construir colectivamente. En este sentido, los profesionales, los académicos, los artistas, los estudiantes... todos tienen más o menos las mismas posibilidades de aportación y la misma claridad de las posibles rutas de acción... A la manera de los movimientos sociales que han transformado las sociedades contemporáneas, debemos darnos la posibilidad de construir alternativas democráticas que sean reales para todos nosotros.

Cambiar la dinámica de las respuestas satisfactorias por preguntas provocadoras

La consolidación de un desarrollo humano integral y sustentable, que es la apuesta de la Universidad, no debe estar motivada por la intención a

responder de forma satisfactoria a sus elementos constitutivos. Debemos, por el contrario, orientar las dinámicas a establecer preguntas sugerentes que motiven la investigación y la *poiesis* de alternativas sociales de convivencia.

Como parte de esa apuesta por dejar de ser una Universidad que enseña a ser una Universidad que aprende, el sabernos preguntar, cuestionar, problematizar nuestras propias realidades nos permitirá descentrarnos y comenzar a proponer procesos, prácticas y alternativas a lo que necesita nuestra sociedad.

En una sociedad donde nuestros jóvenes ya no son tanto estudiantes como *aprendientes*, hay que generar procesos de desarrollo humano integral y sustentable no con base en un set de respuestas articuladas y predefinidas, sino con la intuición dinámica de saber preguntarnos de cara a cada necesidad y reto que se nos presenta en el caminar.

Perspectivas del desarrollo humano en la Universidad

ESPERANZA PAREDES HERNÁNDEZ*

¿Nos dirigimos hacia una catástrofe que recordaría la que casi eliminó la vida a fines de la era primaria? Algunas escasas especies sobrevivieron y luego nuevas especies aparecieron. La humanidad ¿evitará el desastre o recomenzará a partir del desastre? Estamos ya en los inicios de una opción. El caos puedes ser destructor, puede ser genésico, tal vez sea la última oportunidad de estar en el último riesgo. La crisis que se profundiza y se amplifica ¿conduce al desastre o a la superación? A partir de ahora, palabras como reforma y revolución son insuficientes. [...]

Se necesita una metamorfosis.

EDGAR MORIN

[...] ¿cómo se puede lograr que la gente quiera ser libre, generosa, decente y cuidadosa? Esta es la eterna pregunta instalada en el corazón tanto de la ética como de la política. Aquí importa menos la racionalidad que la afectividad. Es una cuestión de “querer”, de deseo. Esto implica que el mecanismo esencial por el cual opera el sujeto es la expresión de su núcleo más íntimo que es la afectividad y la capacidad para las interrelaciones. La ética nómada es política en el sentido en que abarca las relaciones sociales; aborda la cuestión del poder como potestas y como potentia y sitúa en primer plano la búsqueda de desterritorializaciones interactivas.

ROSI BRIDOTTI

* Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde; magíster, Université Laval (Canadá); magíster en Literaturas de Expresión Española, Universidad de Pamplona. Rectora Universidad de Pamplona.

Serían de rigor en cualquier profesor de cualquier universidad, y aun de cualquier escuela, del mundo, los siguientes requisitos: no perder nunca de vista el papel que desempeña la disciplina que se imparte dentro del gran espectáculo tragicómico de la vida humana; mantenerse en contacto con la vida —no tanto con la vida práctica, sino más bien con el trasfondo idealista de la vida, que es aún mucho más importante—. Mantener la vida en contacto contigo. Si —a la larga— no consigues explicar a la gente lo que has estado haciendo, el esfuerzo habrá sido inútil.

ERWIN SCHRÖDINGER

Plantear preocupaciones de la Universidad, en el mundo de hoy —en la sociedad colombiana y en el contexto de una reforma educativa, ¿planificada? en nuestro país por tecnócratas, ausentes de la reflexión educativa, no por falta de voluntad, sino probablemente inhabilitados, como tantos otros, incluidos, tal vez nosotros, para un ejercicio de esta naturaleza— no es un reto, sino una obligación, en términos de imperativo ético.

Enunciar las preocupaciones, o las que debieran ser las prioritarias para la educación superior y la educación en general no es, precisamente, el reto, por tanto, aquellas están claramente señaladas por pensadores, científicos, intelectuales, líderes políticos, artistas, entre otros. El reto consiste en asumir desde nuestra ética la pregunta por lo que nos inhabilita, en general, a casi todos los actores escolares: directivos, profesores, estudiantes, investigadores, doctores, posdoctores, para, si creemos, en efecto, en la gravedad de la crisis que afecta la dinámica viviente de la vida y de la vida social histórica, intentar agenciar siquiera la reflexión profunda por nuestro lugar en esta.

En cada una de las citas destacadas a modo de epígrafe en este escrito, alusivas, las tres, a dimensiones distintas, aunque a la vez comunes de la crisis, y desde distintos lugares de enunciación, se señalan tres aspectos que, necesariamente, debieran guiar modos de conjurar nuestra aparente inhabilidad y de adelantar acciones pertinentes a su superación en la Universidad, de cara a lo que le es propio: la generación y la contextualización del conocimiento.

Se destaca, en estos enunciados, la necesidad de afirmar los atributos del ser y su potencia en la especie humana, con el fin de redimensionarla, para lo cual se requiere, ineludiblemente, apropiarse creativamente paradigmas otros de conocimiento que coadyuven un tal redimensionamiento. De igual

manera, se hace referencia a las transformaciones que hemos de experimentar, si queremos realizar, en sentido político, de manera consciente, y mediante el ejercicio de nuestra voluntad, la capacidad originaria en los sujetos, de establecer múltiples e interactivas interrelaciones. Finalmente, se alude a la prioridad que tiene la enseñanza de articular lo que por esta se conoce del mundo, a la vida.

Estos tres aspectos bien pudieran constituir una perspectiva ético-política para la ruta de transformación de las prácticas educativas universitarias, buscando propiciar la metamorfosis de la subjetividad humana, o un nuevo comienzo como proponen Morin desde su pensamiento contextualizador de la perspectiva del pensamiento complejo; Rosi Braidotti, desde su proyecto político posdeleuzeano de la diferencia sexual; Schrodinger y otros, a partir de la asunción de la complejidad, desde la relación ciencia-humanismo.

Hacemos así referencia a una perspectiva ético-política de la escuela, en tanto no asumimos el enunciado de perspectiva para el desarrollo humano, pues suscribimos con Morin y otros pensadores la necesidad de romper con la idea de *desarrollo*,

[...] que así haya sido disfrazada o maquillada de desarrollo sostenible, duradero o humano, ha comportado siempre una base tecnoeconómica medible únicamente a través de los indicadores de crecimiento y de ingresos, para lo cual contabiliza como positivas todas las actividades generadoras de flujo monetario, incluidas las catástrofes. Con lo que su racionalidad cuantificadora se puede enunciar como irracional, afirmando, a la vez, que, tal crecimiento tecnoeconómico, produce también subdesarrollo moral y psíquico; se trata de una idea, afirma el pensador francés, que, igualmente ha universalizado unos valores, occidentalizados con fines de dominación, necesarios de contestar para dar respuesta a los problemas del mundo contemporáneo, y que, por otra parte, al establecer como prioridad el crecimiento de la producción, la productividad y la renta monetaria, deja de lado la vida, el sufrimiento, el amor, ignorando las cualidades de la existencia, las de la solidaridad, las del medio ambiente, la calidad de vida, las riquezas humanas no calculables y no acuñables; ignora el don, la magnanimidad, el honor, la conciencia, entre otros. Argumenta Morin que su enfoque está barriendo los tesoros culturales

y los conocimientos de las civilizaciones arcaicas y tradicionales y que el concepto ciego y grosero del *subdesarrollo* que deriva, desintegra las artes de la vida y la sabiduría de las culturas milenarias (Morin, 2010, pp. 67-69).

A partir de estas consideraciones he acogido, agradecida, la amable y pertinente invitación formulada desde este valioso espacio académico, para sugerir la necesidad de la reflexión que acabo de enunciar, argumentando que se trata de una de las prioridades para agenciar una cualificación de la educación superior en Colombia, en el marco de la globalización capitalista; en otras palabras, se trata de proponer, como tarea urgente de la Universidad colombiana, la creación de condiciones para que las funciones misionales de la Universidad, pública y privada, coadyuven en el fortalecimiento político de los actores escolares en los distintos niveles de la educación superior, especialmente de los sujetos docentes universitarios.

En la búsqueda por destacar las que considero dificultades mayores en este intento, efectuaré un acercamiento a la manera en que la Universidad se piensa, prospectivamente en el mundo de hoy, de cara a los intereses del capitalismo avanzado y de los dispositivos que despliega para este efecto; haré referencia al modo de actuación de la *violencia simbólica* en nosotros, los sujetos escolares inteligentes y competitivos de la globalización, muy efectivos en el papel que se nos asigna para el cumplimiento desbordado de los fines del proyecto capitalista, todo esto para proponer la apropiación, por parte de los actores escolares universitarios, de los procesos de evaluación externa y de autoevaluación con fines de acreditación de la calidad educativa, práctica pedagógica que devela su potencia, tanto para la creación de nuevas formas de sujeción, como en sus posibilidades emancipadoras, esto es, de propiciar modos alternativos del devenir de las universidades. Componentes, todos estos, como resulta fácil de apreciar, de las relaciones entre Universidad y poder en el mundo contemporáneo.

La relación Universidad y poder en el mundo de hoy

La globalización, por supuesto, no es una única cosa, y los múltiples procesos que reconocemos como globalización no están unificados ni son unívocos. Nuestra tarea política, argumentaremos, no es, simplemente,

resistir a estos procesos, sino reorganizarlos y redirigirlos hacia nuevos fines. Las fuerzas creativas de la multitud que sostienen al imperio son también capaces de construir un contraimperio, una organización política alternativa de los flujos e intercambios globales. Las luchas para contestar y subvertir al imperio, como asimismo aquellas para construir una alternativa real tendrán lugar en el mismo terreno imperial y desde luego esas luchas ya han comenzado a emerger. Por medio de esas luchas y muchas más como ellas, la multitud deberá intentar nuevas formas democráticas y un nuevo poder constituyente que habrá de llevarnos algún día a través y más allá del imperio [...] la geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía, está aún aguardando a ser escrita, o realmente, está siendo escrita hoy con las luchas, resistencias y deseos de la multitud.

TONI NEGRI

Los educadores críticos necesitan librar nada menos que una guerra en pro del carácter sagrado de la vida humana, la dignidad colectiva para los desdichados del mundo y el derecho a vivir en paz y armonía.

PETER MCLAREN

Lo primero que considero necesario contestar en esta relación es la vigencia, a cuya permanencia coadyuvamos todos, del abordaje hegemónico del poder efectuado por las teorías de la reproducción y la transmisión cultural, en la institución educativa en general y en la educación superior en particular, evidente en sus modos de división del trabajo y, siguiendo a Bernstein (1993, 1998), en consecuencia, en los modos de contextualización, selección y organización del conocimiento en los procesos curriculares, así como de inserción en el tipo de orden buscado por la vía de la regulación, o evaluación, generada (principios de clasificación y enmarcamiento).

Prácticas académicas hegemónicas, que no solo resultan débiles frente a la necesidad de hacer consciente, reflexivamente, el poder como creación, como deseo-producción —subsumido, evidentemente, en las dinámicas de dominación hegemónicas—, sino también para propiciar transformaciones en las subjetividades capitalistas escolares.

Es clara en la Universidad, en general, la ausencia de reflexividad hoy acerca del modo en que se despliegan en el entramado social los dispositivos

pedagógicos, tanto los hegemónicos como los emergentes, probablemente ya cooptados por la dinámica de la globalización capitalista; y se trata de un abordaje de la mayor importancia, en nuestro criterio, dado que desde los dispositivos pedagógicos hegemónicos se confiere una apariencia de estabilidad al tipo de *cultura académica* que de estos se deriva, estabilidad, aunque aparente, suficiente para limitar la posibilidad de despliegue, por mediación de las prácticas pedagógicas, de la densidad política de los sujetos en formación; la razón principal: el dispositivo pedagógico establece límites entre los sujetos escolares, demarca y delimita sus territorios desde los discursos disciplinarios que soportan las profesiones delimitadas como regiones del conocimiento (Bernstein, 1993, 1998).

Solo que este tema no resulta, en general, de interés para los investigadores sociales, filósofos, filósofos políticos, menos aún para aquellos que provienen de los demás campos del conocimiento y que suscriben perspectivas de conocimiento posibles de develarse como las más potentes, e innovadoras, en relación con la transformación cualitativa de las subjetividades en la dinámica del devenir. Si no estamos convencidos de la necesidad de intervenir la distribución hegemónica del poder en los campos educativos, siendo esta la dinámica propia de reproducción y transformación de la cultura, ¿cómo le apostamos a lograr, por ejemplo, que la comprensión, desde perspectivas de conocimiento más amplias que las de la ciencia clásica, de la manera como opera la dinámica intersubjetiva, para el advenimiento posterior del sujeto, no es un asunto meramente psíquico, como lo argumentarán, en general, en los discursos compartimentados de las asignaturas en los programas de psicología y sociología?, ¿o cómo intentamos que se comprenda, buscando nuestro posible fortalecimiento político, que no puede enunciarse un sujeto antes de la acción, cuando la perspectiva de la lengua, en la dinámica del lenguaje, que se suscribe en la educación universitaria en general, en la que se forman los docentes para los demás niveles de la educación, es la de la lingüística estructural, en la cual, la unidad mínima de significación es la oración y no el enunciado?,¹ ¿y cómo hacemos para que los diálogos

¹ El enunciado, al actuar como signo discursivo, establece una relación absolutamente intersubjetiva: una *nosotros* —configurado en la relación yo-tú-otro— interactúa con una “realidad significante” (Martínez, 2004) en cuya aprehensión, comprensión y actualización participamos los sujetos hablantes-oyentes en una actitud de réplica a “lo creado”, lo sobreentendido, situado en un contexto. En esta interacción dialógica y polifónica se despliegan una dimensión ontológica-cognoscitiva, una dimensión interpersonal y una dimensión axiológica que configuran nuestras subjetividades. El *enunciado* se destaca, en

interdisciplinarios y los abordajes transdisciplinarios permeen los currículos escolares, obligando a su transformación, dejando de ser una especie de prácticas exóticas de los investigadores en sus procesos de formación escolar, en tanto magísteres o doctores?

Este es, por supuesto, el tema-problema de una lógica de poder que se resiste a ser reevaluada, y que compromete a todos los actores escolares universitarios, directivos, docentes, incluidos, claro está, los investigadores, doctores, posdoctores y directores de institutos de investigación.

Es claro que el asunto, además de evidenciar la indiferencia, el desinterés o, en otras palabras, la pérdida de densidad política de los sujetos escolares, ilustra también la ingenuidad de suponer que la inserción de nuevos paradigmas en la vida social, específicamente en la dinámica institucional, se logra con la ¿comprensión? teórica, en sus escasas posibilidades de apropiación (dado el ritmo acelerado de la formación doctoral en el mundo de hoy, asumida como una urgencia y no desde una pulsión cognitiva), poniendo a prueba las teorías en las limitadas posibilidades de los campos de práctica, contruidos, las más de las veces, de manera artificial, o desconectando los casos abordados de las complejidades del mundo, de escaso reconocimiento en la investigación en los distintos campos del conocimiento. Con expectativas de tan reducida dimensión, se sustentan muchas tesis doctorales que comienzan ya a prolongarse en investigaciones posdoctorales.

Este último sería un indicador potente del ponderado, aunque ilusorio discurso de la calidad de la educación, dentro de los *rankings* internacionales y, sin embargo, pese al reconocimiento de tales debilidades, no emerge en el interior de las universidades colombianas un proyecto fuerte que busque la creación de condiciones para la generación de una estrategia política colectiva que conduzca a la contextualización efectiva del conocimiento en pro de la transformación y el cambio social; la institución educativa se devela, así, en un precario estado de fosilización. El tema es, entonces, como argumenta Morin, que en la sociedad del conocimiento,

[...] existe una profunda ceguera sobre la naturaleza misma de lo que debe ser un conocimiento pertinente, coadyuvada por el dogma dominante,

esta perspectiva, como unidad mínima relacional de comunicación discursiva en el uso específico de la lengua, por oposición a la oración, unidad gramatical significante de la lengua en la concepción estructuralista de lenguaje (Martínez, 2004).

según el cual la pertinencia del conocimiento crece con la especialización y la abstracción, cuando un mínimo de conocimiento de lo que es el conocimiento, nos enseña, que lo más importante es la contextualización. [Morin cita a Claude Bastien para reafirmar que] “la evolución cognitiva no se dirige hacia el establecimiento de conocimientos cada vez más abstractos, sino, por el contrario, hacia su contextualización” (contextualización que determina las condiciones de inserción de estos conocimientos y los límites de su validez) (Morin, 2010, p. 43).

El aspecto crítico que se devela para que el conocimiento, haciendo uso, por supuesto, de la abstracción, se construya en relación con el contexto, es que el investigador conozca lo suficiente del mundo y movilice este conocimiento para efectos de la construcción que está abordando. La dificultad incluye distintas razones: 1) la defensa de la hiperespecialización sin que interese su articulación con lo que se sabe del mundo y de sus problemas cada vez más complejos; 2) el interés por la articulación puede existir, mas termina siendo reducido por la limitación de espacios y prácticas institucionales igualmente segmentados; 3) un pensamiento en piezas sueltas, incapaz de unir las nociones disjuntas y los saberes compartimentados (Morin, 2010); 4) una *escuela* no dispuesta a transformar su cultura académica hegemónica, sin cuya confrontación no es posible generar espacios académicos interdisciplinarios y transdisciplinarios que propicien la transformación del pensamiento, actualizando, en estas nuevas prácticas, el anhelado *logos* relacional.

Reiteramos, pues, el reto para la Universidad de generar cambios radicales en su división académica hegemónica, con el necesario redimensionamiento de sus funciones misionales, particularmente de los procesos de selección y organización del conocimiento en su oferta académica institucional, los cuales evidenciarán en este cambio su articulación con el contexto del mundo que los ha generado, en parte, y que los requiere, potenciados, para la resolución de sus problemas más complejos.

Por supuesto, el fortalecimiento de la dimensión política de los sujetos sociales, por mediación de la contextualización del conocimiento y su expresión en espacios de formación pertinentes no hace parte de la agenda del proyecto del capitalismo avanzado, por lo que no será una prioridad de las reformas

universitarias en la globalización capitalista. Veamos la relación que la globalización del capital ha generado con las reformas educacionales universitarias.

La globalización capitalista y las reformas educacionales

Es claro que el marco de la globalización ha demandado una redefinición de la Universidad, coadyuvada desde los organismos externos, que ha enfatizado en el mercado y, así, en la creación de conocimiento orientado hacia el aumento de la productividad, la privatización y la desregulación de los procesos que fundaron las anteriores formas de ser de la Universidad. De allí la necesidad para la Universidad de indagar por los desplazamientos en los dispositivos hegemónicos de poder y otras de sus dinámicas, permeando el actual proceso de construcción social de la Universidad.

Si bien la globalización capitalista define el lugar en el mundo de todas las actuaciones sociales y estructura la vida humana en todos sus niveles y dimensiones, dadas las múltiples manifestaciones de la globalización resulta necesario determinar lo que fundamentalmente ha cambiado en las relaciones sociales y que nos impele a profundizar en una actualización pertinente de los fines de la *escuela*. Indagación que, al construir como objeto la vida humana, obliga a la pregunta por el modo en que el capitalismo tardío incursiona en las subjetividades construyendo su deseo, hoy por la mediación de la relación conocimiento-comunicación (intercambio de información)-productividad.

Se trata de visibilizar nuevas prácticas de formación para la sujeción y su pertinencia para la realización del proyecto capitalista; del mismo modo, este ejercicio nos es indispensable en tanto posibilita autorreconocernos en relaciones de dominación, agenciadas por nuevas formas de distribución del poder, pero igualmente coadyuvadas por nosotros mismos. La visibilización consciente del mecanismo de operación del fenómeno conocido como *violencia simbólica*, emerge en el ejercicio de mapear planos de nuestras subjetividades inmersas en las reformas educacionales, perfilándose así la posibilidad de agenciamiento de procesos emancipatorios.

Cartografiar los procesos escolares, tema de la Cátedra que aquí nos convoca, es una estrategia para una práctica política esperanzadora; se trata de una cartografía del presente a la que alude Negri en la cita introductoria

de este acápite, que aspira y espera a ser escrita por nosotros, las ciudadanas y ciudadanos de estos tiempos, y que, de hecho, ya estamos escribiendo.

Cartografiar subjetividades es un enunciado pertinente a las perspectivas del conocimiento que suscribimos como las más fuertes para agenciar las metamorfosis en la subjetividad humana para un nuevo comienzo, como planteamos en la parte introductoria de este escrito. Si bien la comprensión teórica es aquí absolutamente indispensable, en tanto no solo produce desplazamientos cognitivos, sino que, al decir de sus portavoces más destacados (Deleuze, siguiendo a Spinoza; Braidotti; Negri; Hardt; entre otros), es también performativa, es necesario afectar los dispositivos pedagógicos hegemónicos para la inserción de estas nuevas comprensiones en la dinámica de la vida escolar.

Es en este último sentido que destacamos la centralidad de indagar las trayectorias subjetivas escolares, visibles en las reformas educacionales, particularmente el proceso agenciado por las epistemologías feministas en el ámbito de la institución universitaria, para dar cuenta tanto de nuevas formas de sujeción, como de procesos de empoderamiento de los actores escolares en los que se evidencia la transgresión de las figuras de razón logocéntricas desde las cuales se actúa y coadyuva históricamente la sumisión.

Los discursos y prácticas de la llamada *era de la evaluación*² (Díaz, 2005) —agenciada por el campo oficial del Estado, en su esmerado afán por cumplir los mandatos de los organismos externos—, vistos en las trayectorias subjetivas de las reformas educacionales universitarias, permiten valorar las interrelaciones establecidas entre discursos externos, políticas y estrategias de educación superior y las dinámicas institucionales, en la configuración de las subjetividades capitalistas escolares; cartografiar estas experiencias las convierte en testimonios de la compleja vida universitaria del mundo de hoy. De tales testimonios es posible, en palabras de Suely Rolnik, extrapolar su, nuestra, condición temporal, para producir, en tal dinámica intersubje-

² Ángel Díaz Barriga denomina *era de la evaluación* a un conjunto de acciones que se han derivado de las políticas para la educación superior, generalizada mundialmente en la década de los noventa. Destaca el investigador la manera en que estas políticas, en su conjunto, han realizado una apuesta por “mejorar la calidad de la educación”, aunque no resulta muy clara la comprensión misma de dicha condición de calidad. Por el contrario, la calidad de la educación superior ha alcanzado concreción en una serie de indicadores: número de doctores, número de publicaciones, número de graduados, tasa de eficiencia terminal, número de egresados que obtiene empleo en los seis meses de egreso, número de volúmenes y consulta en las bibliotecas, entre otros.

tiva, una modificación o transformación, dado que “cualquier cartografía, sea cualquiera su tiempo y su lugar, busca la invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia fuera de los territorios sin salida” (Rolnik y Guattari, 2004, p. 30).

Es en este sentido que, desde miradas genealógicas en las que hemos participado en prácticas de autoevaluación con fines de acreditación de la calidad educativa, hemos observado que nos encontramos de alguna manera atascados en el recuento del proceder de los organismos externos frente a la definición de políticas de educación en general, y de educación superior en particular, y en describir la inserción de dichas disposiciones en la vida universitaria de nuestros países, proceso, por supuesto, muy importante y necesario en tanto devela la estrategia de reordenamiento de los dispositivos de poder que el proyecto capitalista en su estado actual de desarrollo pone en marcha para su actualización; es esta también una fase en el establecimiento del *estatuto de verdad* alcanzado por la institución educativa en la dinámica de la sociedad actual, pero que, no obstante, tiene sus riesgos de convertirse en un nuevo enmarcamiento o reterritorialización, preocupación a la que volveremos en las conclusiones de esta intervención.

Como nos enseña con gran solvencia el capitalismo, los resultados de las localizaciones de las subjetividades escolares tendrían que permear los nuevos modelos organizativos que acoja la Universidad, y la Universidad colombiana en particular, en la búsqueda por dar sentido a comprensiones de la *calidad* de la educación que aspiren a trascender la lógica de la globalización capitalista y su expresión en las políticas y procesos de aseguramiento de la calidad en la sociedad actual; de hecho, son estos intereses los que se inscriben, en general, en las actuales prácticas educativas, como resulta necesario de valorar, por parte de los sujetos docentes universitarios. Veamos un poco más de cerca cómo actúa, en este sentido, la relación entre Universidad y poder.

La construcción intersubjetiva de la Universidad en la globalización y la mediación de los organismos externos

El *management* del conocimiento se sirve del discurso de la *gestión del conocimiento* para el establecimiento de la estrategia política de apropiación del

campo de la educación para los intereses y lineamientos del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y de otros organismos externos.

Al devenir la calidad una comprensión económica directamente relacionada con la reducción del gasto público en educación, se comienzan a delimitar y a establecer los parámetros para la formación de identidades pedagógicas comprometidas para el trabajo flexible, la producción de flujos de comunicación que permitan la fácil y móvil inserción de los actores escolares en las distintas transformaciones que para la educación determinan los organismos externos.

La inserción de la Universidad en la era de la globalización es mirada, evidentemente, de múltiples y diferentes maneras, sobre todo desde las experiencias del Norte. Se trata, no obstante, de valoraciones que enfatizan la necesidad de las universidades de adaptarse a las condiciones del mundo globalizado, basado en un nuevo sistema técnico³ que se fundamenta “en cuatro pilares: la informática, la robótica, la telemática y la microelectrónica” (Coriat, 1990 citado en Misas, 2004, p. 42).

En este discurso, ni siquiera homogeneizante —aunque, por supuesto, lo es— y que pareciera muy técnico y en ocasiones completamente aséptico, se invita a las universidades del mundo, como lo hace la Comisión de Rectores de Universidades Españolas, a “adaptarse a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación con las enseñanzas que imparte como con la investigación que realiza” (Bricall, 2000 citado en Misas, 2004, p. 56). Se conmina a las universidades a integrarse, a relacionarse con otros sectores sociales, especialmente con el sector productivo, y se recurre como estrategia política a garantizar su interacción con el entorno en términos de poder influir y ser influido, lo cual es ciertamente su dinámica constitutiva en términos de *potencia* como destacamos en el aparte precedente, pero establecida desde el dispositivo externo que se inscribe también en los agenciamientos desplegados por la semiótica del capital.

Se enuncian, sin embargo, recomendaciones, en el sentido de cuidar a las universidades para que “no se conviertan en un engranaje de la empresa

³ Coriat (1990) explica que “se constituye un sistema técnico cuando, a partir de un punto y de un estado del conocimiento científico y técnico, se desarrolla una *línea acumulativa de saber hacer* que termina por dar nacimiento a conjuntos técnicos con vocación *genérica*. Estos son considerados en la medida [en] que reúnan al menos dos condiciones. En primer lugar, deben permitir un avance considerable en la productividad del trabajo y, en segundo, deben poseer, además, un carácter eminentemente *transversal*, esto es, aplicante a una gran variedad de condiciones de producción y de valores de uso” (citado en Misas, 2004, p. 42).

puesto que perderían su razón de ser, y, por supuesto, las empresas no pueden ser una extensión de la Universidad. [...] La claridad sobre este aspecto posibilita diseñar políticas e instrumentos que permitan potencializar las relaciones entre universidades y sector empresarial” (Bricall, 2000 citado en Misas, 2004, p. 63). Cinismo que nos permite pensar en alcances oscuros de las políticas de calidad y enunciarlas, así, dolorosamente, como *un falso positivo*.

La calidad, un *falso positivo*

Semejante ambigüedad, ilustrada en el párrafo anterior, permite mostrar, desde las políticas y posturas del Norte, de qué manera la lógica de la calidad, derivada del proyecto capitalista, actúa creando el contexto discursivo y normativo que requiere el fortalecimiento del discurso globalizador en la dinámica de constitución de las subjetividades capitalistas escolares. La calidad puede, de este modo concebida, ser enunciada como *un falso positivo* que alcanza, en el nivel simbólico, la realización de las pretensiones capitalistas que la fundan. Gabriel Misas, investigador de la Universidad Nacional de Colombia, apoya nuestra valoración, al incorporar la siguiente apreciación de Guy Neave, quien denuncia la manipulación que subyace a la “búsqueda de la calidad”:

[...] hay algo deshonroso en el espectáculo de gobiernos que insisten en conseguir una enseñanza superior de “calidad” y al mismo tiempo están resueltamente empeñados en modificar las condiciones bajo las que funciona esta enseñanza. Piden calidad a la vez que no quieren mantener su parte en el trato. Al contrario, la responsabilidad financiera que los gobiernos buscan “descargar” se endosa a la enseñanza superior como un beneficio deseable (Neave, 2001 citado en Misas, 2004, p. 50).

Gabriel Misas, situando este rasgo *localmente* en las posturas del *Sur* frente al análisis de las estrategias globalizadoras que actúan en la refundación del papel de la escuela, lo expresa de la siguiente manera, e invita a constatar su afirmación en los planes de desarrollo de las administraciones referidas en Colombia:

La situación colombiana, bajo las administraciones Pastrana y Uribe, no se aparta un ápice de la reseñada por Neave. Aquí también se requiere mejorar la calidad al mismo tiempo que se reducen los aportes del Estado a la educación superior pública, se desmejoran las condiciones laborales del cuerpo académico y se pretenden signar los recursos a las universidades a través de mecanismos burocráticos con los que se pretende subordinarlas a los intereses de corto plazo de los gobiernos (Neave, 2001 citado en Misas, 2004, p. 50).

La calidad aspirada se va expresando en la configuración de sus indicadores, decididos por las normativas estatales en la anomia a la que hicimos referencia pero que, no obstante, cumple la función de contribuir a generar la apariencia de democratización de la educación, falacia que ya inscrita en el nivel simbólico, condiciona la formación de los sujetos “inteligentes” y competitivos que la globalización requiere.

Los indicadores de cobertura y equidad construidos por nuestros países son un claro ejemplo de cómo funciona el *falso positivo* de la calidad en una dinámica que, en efecto, amplía masivamente las posibilidades de acceso a la educación superior, demandada por los organismos externos y a la cual obedece también, fielmente, el actual gobierno colombiano, en su propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992, que regula la educación superior colombiana; acceso masificado, si bien aparentemente democratizador, dado el desfinanciamiento de la Universidad pública colombiana, que despoja a los actores sociales de las clases menos favorecidas de sus posibilidades reales de formación para la vida y la dignidad humana, mediadas por los procesos de conocimiento; ni siquiera en el trabajo flexible del mundo de hoy habría un espacio para esta población escolar tan débilmente servida en sus necesidades de formación universitaria de alto nivel, que sí debiera garantizar de manera obligada, una sociedad que se precia de democrática. Gabriel Misas (2004) presenta esta nueva forma de sujeción de la siguiente manera:

El incremento de la demanda por educación superior estará compuesto en el futuro por una alta promoción de estudiantes provenientes de las capas más pobres de la población, que históricamente no habían tenido acceso ni siquiera a la educación secundaria [...].

Estas nuevas cohortes de estudiantes tendrían como características principales: un entorno social muy poco escolarizado, una muy difícil apropiación de la cultura académica y de las normas que la regulan, una subcultura que valora poco el trabajo intelectual y escasez de recursos [...] elementos que ponen en desventaja a estos estudiantes frente a aquellos provenientes de capas más escolarizadas, poseedores de un “capital cultural” del cual son subsidiarios (p. 54).

La calidad es así también definida en términos de ampliación de la cobertura, entendida como estrategia de equidad y sustentada como la ampliación de la población escolar, argumentada en la incorporación de la mujer, de las minorías étnicas, de poblaciones de estudiantes provenientes de los estratos sociales más bajos, incorporación que genera la ilusión de democratización de la oferta educativa; y esta población es incorporada a los sistemas de educación superior, técnica y tecnológica y de educación no formal sin ninguna garantía de procesos formativos de calidad y, menos aún, de posibilidades de apoyo económico efectivo que no constituya, en sí mismo, una nueva forma de sujeción.

Es entonces en el marco de la evaluación de su calidad que las universidades asumen la tarea de transformarse en universidades flexibles, útiles y pragmáticas, cuya primera tarea es la de generar recursos propios para su funcionamiento. No solo se recurre a restringir las condiciones laborales de los profesores, incorporación masiva de catedráticos y docentes ocasionales que no gozan de ninguna estabilidad, sino que se les demanda dedicar atención especial a la venta de servicios, a la generación de espacios escolares de aprendizaje *flexibles* que requieran menos escolarización y, en consecuencia, se tornen más rentables; se conmina a los profesores a diseñar diplomados, nuevos programas, especializaciones, a efectuar modificaciones curriculares que permitan también reducciones considerables de la escolaridad sin que medie una estrategia calificada de apoyo a la formación, y todo esto a la vez que se construyen los indicadores de “calidad”.

Al centrarse la evaluación de la calidad en la verificación del cumplimiento de los indicadores demandados, se constituye en un modo de regulación de la financiación de la educación superior y “en la llave que permite el acceso a nuevas bolsas económicas: no obstante, los gobiernos dejan bien claro que

los recursos obtenidos por esta vía (de cumplimiento de indicadores) no hacen parte de los presupuestos de funcionamiento de las universidades” (Díaz, 2005, p. 43). Las políticas del Banco Mundial son muy claras en este sentido; para dar realce a nuestra comprensión de la calidad como *falso positivo*, recordemos que

[...] el énfasis del Banco en el sector social y en la educación surge en la década del 90, cuando retoma de otras teorías la idea de desarrollo humano, agregándole los postulados del Banco. [...] Se hace, en ese momento, un análisis que enfatiza el doble efecto de la educación, tanto en reducción de la pobreza, como en el factor preponderante de la formación de capital humano para las ventajas comparativas de la economía mundial (Mejía, 2006, p. 130).

La construcción de los indicadores exigidos por los organismos externos para dar cuenta de la calidad educativa está claramente mediada por los procesos de evaluación que agencian en nuestros países los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación.

La evaluación, componente del dispositivo pedagógico hegemónico, sufre así un desplazamiento, asumiéndose el principio de *flexibilidad* en su dimensión epistemológica, como coadyuvante de la emergencia de las subjetividades capitalistas escolares. Este principio soporta las ideas ilusorias de *libertad, responsabilidad, confianza y autonomía* en los sujetos polivalentes, flexibles y competitivos que requiere el mundo de hoy y sus nuevas formas de organización del trabajo. La diligente construcción de indicadores y sus múltiples formatos, sumerge a los actores escolares en los inacabables procedimientos de evaluación neurótica de todo su quehacer, evaluación que, paradójicamente, nos despoja del *deseo*, que debiera ser permanente, por la expansión de nuestra potencia creativa.

A modo de conclusión, propongo a las comunidades universitarias en general que, para propiciar la defensa de la vida y el redireccionamiento cualitativo de la vida histórica, desde proyectos creativos generados en la vida académica universitaria, reafirmemos la necesidad de intervenir los dispositivos pedagógicos y de apropiar las actuales prácticas de evaluación de la calidad, particularmente la autoevaluación, la cual, abordada desde una

perspectiva cualitativa, sí posibilita situar planos de nuestras subjetividades, a modo de cartografías que, sin ninguna duda, coadyuvarán el redimensionamiento de nuestra capacidad creativa y, por ende, la metamorfosis que buscamos agenciar. De esta manera, transformaremos nuestras pasiones negativas, surgidas de la impotencia que nos produce el reconocimiento del discurso de la calidad de la globalización capitalista en afectos positivos, desde cuya potencia, agenciaremos colectivos de educadores y educadoras, movimientos alegres en prácticas pedagógicas, esas sí, innovadoras, en las cuales articularemos el conocimiento a la vida y orientaremos a otros para los mismos fines. Esta sería una forma de fortalecer la dimensión política de los actores escolares, habilitándolos, así, para el despliegue de su *deseo*. Y no es este un asunto de investigadores en educación, es un imperativo ético, además de un reto para todos los que creemos en la posibilidad de *un nuevo comienzo*.

¡Muchas gracias!

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Du Seuil.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2005). *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- BRAIDOTTI, R. (2006). *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- DELEUZE, G. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DÍAZ, A. (2005). *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior*. Buenos Aires: Coneau-Iesalc-Unesco.

- DÍAZ, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Centro Editorial de Investigación.
- DÍAZ, M., et ál. (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Referentes básicos para su formulación*. Bogotá: Icfes.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *La construcción de los sujetos discursivos: la orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Ponencia Presentada en el Coloquio Nacional de Estudios del Discurso, Medellín, Colombia.
- MEJÍA, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- MISAS, G. (2002). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MORIN, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- PAREDES, E. (2006). *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista* (tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.
- ROLNIK, S. y GUATTARI, F. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- SCHRÖDINGER, E. (2009). *Ciencia y humanismo*. Madrid: Tusquets.

Universidad y empresa: acercamientos y diferencias*

EDUARDO ÁNGEL REYES**

Presentación personal

Como no soy realmente un catedrático, que es aquel que enseña propiamente su saberes, en este caso sobre la relación Universidad-empresa, intentaré abordar este interesante tema desde la perspectiva de un observador de la realidad nacional, con ubicación en el sector financiero y cercanía al sector empresarial en años pasados, y en el medio universitario hoy, a través de la Universidad de La Salle, cuyo Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) nos coloca frente al reto de actuar con liderazgo en la construcción de una sociedad más justa, en la que el desarrollo humano, integral y sustentable sea el resultado más tangible de nuestro trabajo.

Cuando acepté esta invitación me pregunté: ¿cómo será eso de las cartografías?, ¿qué voy a decir... si no he dictado conferencias sobre el tema? Debo confesar: fue un reto hacer esta charla y, más aún, para un auditorio tan académicamente calificado.

En medio de mis reflexiones iniciales recordé a Steve Jobs, fundador y alma de la empresa Apple, quien en una ocasión fue el orador invitado a la ceremonia de graduación de la Universidad de Stanford, donde había cursado el primer semestre de su carrera, única formación universitaria que tuvo, por lo que comenzó diciendo que esa era la ocasión en la que estaba más de

* Ponencia presentada en la Cátedra Lasallista 2011, "Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global", en la jornada del viernes 22 de julio, "Universidad y empresa: acercamientos y diferencias". Universidad de La Salle. Sede de la Candelaria. Auditorio Hermano Daniel. Publicada en *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 33-63.

** Vicerrector Administrativo, Universidad de La Salle.

cerca de una ceremonia de graduación, y que la vida, para él, era una serie de puntos que íbamos uniendo, pero que tratar de conectarlos mirando hacia el futuro era imposible, ya que adquirirían sentido al conectarlos mirando hacia el pasado, pues solo después de un buen tiempo empezábamos a encontrarles su sentido de continuidad.

En mi caso, pienso que este espacio también podría conectar con otros puntos de mi vida como estudiante y profesional, algunos de los cuales compartiré con ustedes brevemente, para enmarcar mi vinculación con la empresa y la academia.

Estudié Ingeniería Química en la Universidad Nacional de Colombia, durante una época convulsionada en el mundo estudiantil, de la que recuerdo tres eventos en especial, comenzando por el día que asistí por primera vez a la Universidad. Ese día, el doctor Carlos Lleras Restrepo, exalumno tanto del Liceo de La Salle como de la Universidad Nacional, recién posesionado presidente de la República, decidió visitarla para rendir un homenaje a su alma máter. El doctor Lleras fue recibido literalmente “a piedra y tomatazos”, agresión que generó de inmediato la orden presidencial de tomar la Universidad por el Ejército, con lo cual quedó roto de facto ese mismo día el fuero especial del que gozaba la ciudad blanca, que prohibía la presencia de la fuerza pública en sus predios. El segundo evento, a mediados de mi carrera, fue la quema, frente a la Rectoría, del vehículo del entonces ministro de Educación, doctor Luis Carlos Galán Sarmiento. El tercero fue el día de mi grado, el cual recibí en ceremonia privada en la decanatura, después de lograr un permiso especial de ingreso, pues la Universidad estaba nuevamente bajo control del Ejército. Tal contexto me llevó muchas veces a reflexionar sobre la Universidad, pero no en su relación con la empresa, sino en su papel frente al país, a la formación, al respeto, a la dignidad, etcétera.

Después de graduarme me inicié laboralmente en la Corporación Financiera Colombiana. Eran los comienzos de los años setenta. Colombia tenía una economía cerrada por la limitación de divisas, la estrategia de desarrollo se focalizaba en la sustitución de importaciones, siguiendo los lineamientos de la Cepal. El país económico tenía un modelo de banca especializada que asignaba a las corporaciones financieras la responsabilidad del desarrollo empresarial mediante el otorgamiento de créditos y la creación de nuevas empresas con su propio capital de riesgo. Las iniciativas empresariales, enca-

minadas a suplir con producción nacional productos manufacturados en el exterior, cuando el PIB industrial era del 65% frente al 40% de hoy, llevaron también a los primeros programas de ciencia y tecnología en el país, a los que el doctor Francisco Miranda, exdirector de Colciencias, denominaría después “la ingeniería de reversa” (Oppenheimer, 2010, p. 375), que se extendió hasta los albores de la apertura económica, al inicio de la década de los noventa.

Desde entonces, tuve la oportunidad de estar cerca al sector industrial y de ser partícipe de emprendimientos empresariales que resultaron siempre más complejos de lo imaginado, algunos exitosos y otros sin logros, pues también hubo fracasos. Todo ello me llevó a reflexionar sobre muy diversas problemáticas del ámbito empresarial, pero nunca sobre la relación Universidad-empresa, tal vez, y es mi primera reflexión sobre el tema que nos ocupa hoy, porque la Universidad como estamento no ha sido muy perceptible en el radar del medio empresarial colombiano, sin desconocer la prestancia y el respeto que individualmente cada institución universitaria pueda tener.

Estando vinculado laboralmente, hice una maestría en administración de empresas en Inglaterra, donde pude palpar el significado que tenía, desde entonces, la relación Universidad-empresa en un país desarrollado. Luego de mi retiro de la Corporación incursioné en la consultoría empresarial, para volver luego al sector financiero a sortear, desde la Presidencia del Banco Colmena, la crisis hipotecaria del 2000, situación en la cual las universidades brillaron por su silencio. Para no extenderme, luego vino más consultoría, participación en juntas directivas, y hoy en la Universidad de La Salle, con las responsabilidades por ustedes conocidas; aprendiendo todos los días un poco del mundo de la academia y la investigación, sus saberes y sus retos, dentro de los cuales la interrelación Universidad-empresa constituye uno de estos.

Introducción

Entrando en materia, hablar de la relación Universidad-empresa es abarcar en tres palabras un espectro amplísimo y sin limitaciones, pues ambos entes comprenden una gran diversidad de perfiles, disciplinas, actividades, tamaños, intereses, etcétera. Usualmente se asocia la relación a los vocablos *alianza, cooperación, desarrollo, investigación, innovación, transferencia de*

conocimiento, todos los cuales le dan una connotación diferente, que hace complejo el tema. Los mecanismos de interacción a través de los cuales se han dado los vínculos mundiales varían en función de estrategias, objetivos, ámbito de actuación y aportes de cada uno, entre otros.

La relación más sencilla y directa Universidad-empresa, ampliamente conocida y vigente en cualquier latitud, es la que se establece con el propósito de facilitar pasantías a los estudiantes y colaboración para el desarrollo de trabajos de grado. Además de su objetivo primario con los estudiantes y de abrirles oportunidades laborales después del grado, este tipo de acuerdos de colaboración, cuando son entendidos en profundidad y adecuadamente gestionados, deberían ser uno de los pilares para profundizar y ampliar el alcance de la relación Universidad-empresa, a este me referiré más adelante.

Continuando en orden de complejidad ascendente, vendrían los convenios Universidad-empresa relativos a educación y capacitación en recursos humanos; finalmente, esa es la actividad básica de la Universidad. Un ejemplo de estos en nuestra institución es el convenio que la Universidad de La Salle tiene con la empresa Johnson & Johnson en la Facultad de Ciencias de la Salud, en el programa de Optometría, a través de The Vision Care Institute-La Salle.

Una tercera forma de interrelación cobijaría los servicios de consultoría que desde la Universidad se ofrecen a las empresas, modalidad con arraigo en el mundo desarrollado y cierta aceptación en nuestro medio, sin que su impacto sea, hasta ahora, el que se preveía hace algunos años. El reto en esta materia continúa vigente.

En un nivel superior en la relación Universidad-empresa se encuentran todas aquellas formas de generar conocimiento conjunto, ya no para beneficio exclusivo de unos alumnos o de una empresa que paga por un servicio de asesoría, sino para beneficio de la sociedad como un todo. Dentro de estas formas caben, entre otras, los proyectos conjuntos de investigación, desarrollo e innovación, conocidos como I+D+i; las oficinas y centros de transferencia de tecnología; las redes de conocimiento; los parques tecnológicos o de ciencias; las incubadoras de empresas y sus derivadas, conocidas como *spin-off*, término anglosajón que se refiere a la creación de empresas nuevas en el seno de otras empresas o instituciones, como es el caso de Mixtagro, organización *spin-off* de la Universidad de La Salle.

Hasta aquí lo que podríamos denominar, a título de introducción, *principales tipos de relacionamiento Universidad-empresa*; quiero pasar a referirme ahora brevemente al papel de la relación Universidad-empresa en el mundo desarrollado.

Trascendencia de la relación Universidad-empresa en el mundo desarrollado

La cooperación entre la academia y la industria en países desarrollados se remonta a principios del siglo pasado y existen múltiples ejemplos de esta. Hace tres años, en una conferencia en la Universidad de Berkeley, se recordaban experiencias como la influencia de la Universidad de Stanford en la fundación de Hewlett-Packard en 1937, el papel del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en el desarrollo del radar en los años cuarenta, el de la Universidad de Pensilvania en el desarrollo de la computación entre 1944 y 1950, la influencia de universidades como Stanford y Berkeley en la evolución del Silicon Valley y la industria de la biotecnología desde 1937, amén de otras igualmente relevantes (Montenegro, 2008).

El Foro Universidad-Empresa europeo, por mencionar un ejemplo desde otra perspectiva, constituye una plataforma cada día más reconocida para el intercambio de buenas prácticas y el fomento del aprendizaje mutuo en el Viejo Continente. El fortalecimiento de la cooperación entre universidades y empresas es considerado de tal relevancia, que ha sido declarado estratégico para la Europa del 2020 (Vassiliou, 2011), y piedra angular para la modernización de la educación superior. Dicho foro ha venido planteando nuevos retos para la cooperación y exhortando a que esta sea cada día más concreta y con paredes más permeables entre ambas partes, aspecto que desde luego ha generado debate en la academia, por considerar que esa mayor permeabilidad podría afectar la independencia y prácticas internas de la Universidad, en la medida en que para algunos esa convergencia se produce con mayor incidencia de la empresa sobre la Universidad que en sentido inverso (Rudy, 2007).

En algunos países ha venido tomando auge igualmente la relación Universidad-empresa-comunidad, y en otros la relación Universidad-empresa-Estado, en la que el papel de la Universidad es producir conocimiento; el de

la empresa ponerlo en el mercado y el del Gobierno proveer el marco institucional y la infraestructura para que se consolide la relación. En el medio latinoamericano, por ejemplo, el caso de Ciudad de México a través de la unión de la Universidad Autónoma de México (UNAM) con la empresa y el Estado ha derivado en progresos muy importantes para la ciudad.

El sentir general en el mundo desarrollado es que la contribución de la investigación académica a la innovación es significativa, y que el vínculo Universidad-empresa guarda relación directa con la competitividad de los países, cuando se logran mecanismos para trabajar juntos, compartir conocimiento y generar transferencia de este.

A través de ese vínculo, se han ido consolidando también nuevos conceptos como el de *innovación disruptiva* y el de *innovación abierta*. La primera, entendida como aquella que cambia prácticas sociales, la forma en que vivimos, aprendemos, nos comunicamos, etcétera, como por ejemplo, Internet; y la segunda, fundamentada en conceptos y prácticas como la apertura a trabajar con terceros igualmente talentosos, la transdisciplinariedad como elemento sustancial en toda investigación, la disposición a compartir beneficios y utilidades de la investigación con dichos terceros y el modelo de negocio como factor crítico de éxito de cualquier emprendimiento (Chesbrough, 2003), postulados que contrastan con los anteriores paradigmas de la investigación cerrada, en la cual el conocimiento era un monopolio, se investigaba aisladamente, los beneficios de la investigación eran exclusivos para quien hiciera un descubrimiento y llegara primero al mercado; esto último se consideraba lo más importante. Quisiera referirme ahora brevemente al entendimiento de la relación Universidad-empresa en América Latina, así como a su evolución en Colombia.

Entendimiento de la relación Universidad-empresa en América Latina y en Colombia

En contraposición, el imaginario más frecuente en países latinoamericanos sobre la relación Universidad-empresa suele considerar que se da entre una Universidad y una empresa media ideales, y que los juicios emitidos sobre estas relaciones son prácticamente válidos para todas (Fernández, 2000). Es casi un imaginario candoroso.

Es también usual imaginarla asociada únicamente a la cooperación para la investigación científica pura en temas de ciencias y en innovación tecnológica de productos y procesos. La investigación asociada con la innovación social en términos de cambios culturales necesarios, de nuevas concepciones en sistemas de servicios fundamentales para la población, de conductas y comportamiento a la luz de valores compartidos, etcétera, tan importantes como urgentes para el desarrollo de nuestro medio, tampoco hacen parte del imaginario. En pocas palabras, lo que entendemos como *construcción colectiva de país* en sus fundamentos básicos, poco o nada se asocia a la relación Universidad-empresa, o mejor, a la relación Universidad-sociedad.

Colombia no tiene trayectoria en términos de una relación institucional Universidad-empresa, ni en el campo tecnológico, ni en el campo social (Vivanco, 2005), sin desconocer los vínculos y proyectos que conjuntamente y en forma aislada algunas universidades y empresas han tenido en las distintas modalidades mencionadas al principio de esta intervención. Las relaciones, en términos de generación de conocimiento, se centran en vínculos con institutos de investigación tecnológica públicos, tales como ICA, IIT, Ingeominas, con otros privados como Cenicafé, Cenicaña, Cenipalma, y con los centros de desarrollo tecnológico (CDT), aparecidos con la apertura, en la década de los noventa, y orientados a la solución de problemas y la mejora de la competitividad de un determinado sector económico.

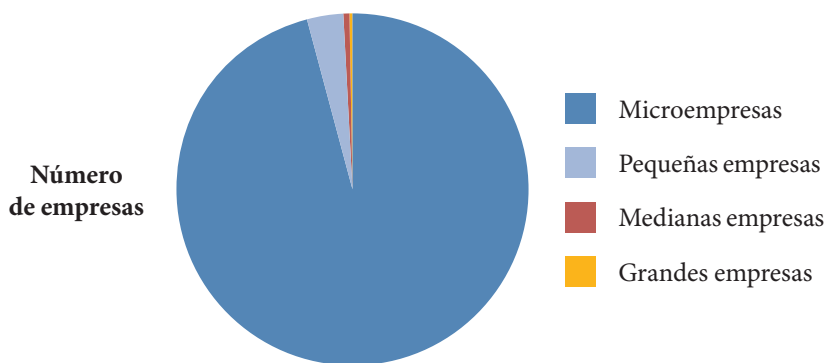
Ante el incipiente estatus de la relación Universidad-empresa en Colombia, pienso que antes que reflexionar sobre acercamientos y diferencias en esa relación, es preciso previamente preguntarse entre qué actores se dan o se deberían dar esas relaciones, con qué objetivos, a través de qué mecanismos, etcétera, lo cual igualmente exige tener claro previamente, a mi juicio, por lo menos, cuatro aspectos, a saber: la situación de la empresa en Colombia; el perfil de las entidades universitarias de educación superior; la competitividad del país frente a otros; y la generación de conocimiento, a través de inversiones en I+D+i, diagnósticos que me atrevo a sintetizar brevemente a continuación.

Diagnóstico integral resumen sobre las cuatro variables y su incidencia en la relación Universidad-empresa

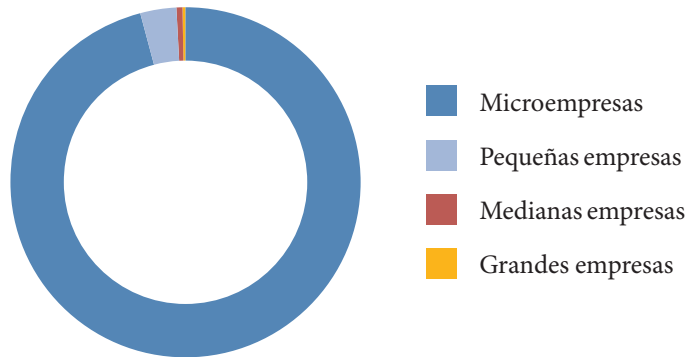
Colombia depende productiva y laboralmente en altísimo grado de las microempresas, las pequeñas y medianas empresas, denominadas en conjunto mipymes, las cuales representan numéricamente el 99% del total de empresas que ascienden, en números redondos, a 1.400.000, como ilustra la figura 1. En su mayoría son de carácter familiar, generan el 80% del empleo nacional de acuerdo con los datos de la figura 2; el 35,6% de la producción industrial (Ministerio de Comercio Industria y Turismo-Viceministerio de Desarrollo Empresarial, 2007) y cerca del 53% de la producción bruta de los sectores industrial, comercial y de servicios, con una alta concentración geográfica en 5 departamentos, según se aprecia en la figura 3, condiciones que no han variado significativamente en la última década. Dentro de las estas, la empresa rural es prácticamente inexistente como organización empresarial propiamente dicha (Navarrete, 2011).

Figura 1. Sector empresarial colombiano, número de empresas

Sector empresarial colombiano - perfil DANE - Censo 2005		
Clasificación por tamaño	Número de empresas	Participación por tamaño (%)
Microempresas	1.338.220	96,0
Pequeñas empresas	46.550	3,3
Medianas empresas	7097	0,5
Grandes empresas	1845	0,1
TOTAL	1.393.712	100



Participación por número de empresas (%)

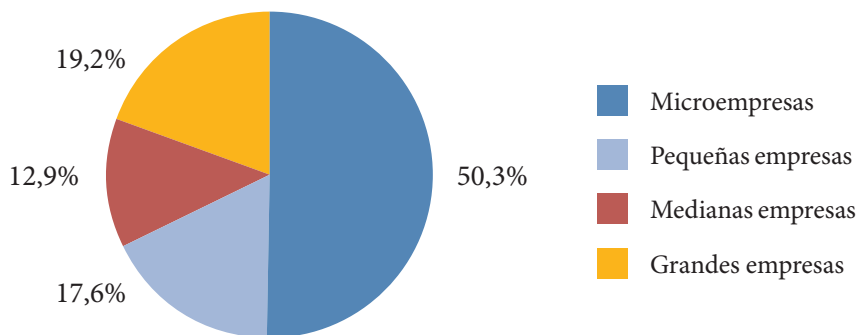


Fuente: Corporación para el Desarrollo de las Microempresas y DANE (2005).

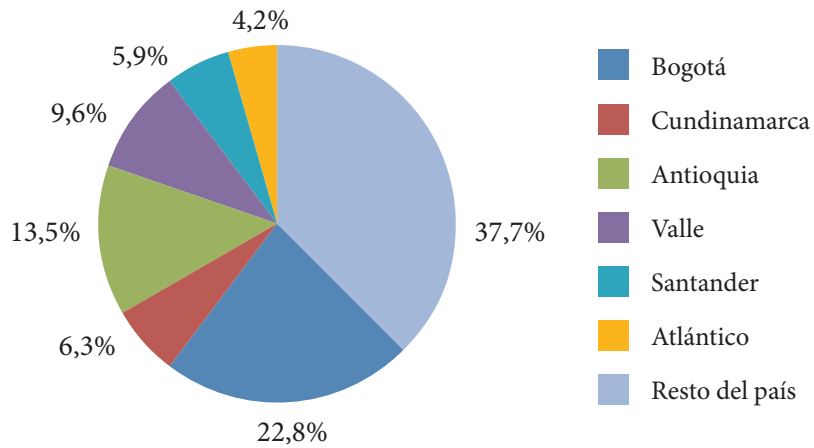
Figura 2. Sector empresarial colombiano: participación de cada segmento en la generación de empleo, número de empresas

Sector empresarial colombiano - perfil DANE - Censo 2005	
Clasificación por tamaño	Participación por empleo (%)
Microempresas	50,3
Pequeñas empresas	17,6
Medianas empresas	12,9
Grandes empresas	19,2
TOTAL	100

Participación por generación de empresas



Fuente: DANE (2005).

Figura 3. Sector empresarial colombiano: distribución porcentual por geografía

Fuente: DANE (2005).

Las microempresas presentan notorias debilidades, como lo ilustra la figura 4, que se traducen en baja productividad, generación de empleo informal y muy limitadas capacidades para sobreponerse a dicho estatus por sus propios medios, debilidades que en algunos aspectos se mantienen en las pymes como ilustra la figura 5. A juicio de algunos autores, las dificultades para crear una cultura innovadora en estos segmentos derivan, en esencia, de la propia condición de desarrollo de países como Colombia, lo cual se torna en un círculo vicioso (Fundación Santander Central Hispano, 2001).

Figura 4. Características de las microempresas en Colombia

Aspectos relevantes
Altos índices de informalidad
Bajos niveles de asociatividad
Estrechez de sus mercados
Bajo nivel tecnológico
Bajo nivel de recursos humanos
Incapacidad de generar nuevos puestos de trabajo
Limitado acceso al sector financiero

Aspectos relevantes
Capacidad limitada de productividad
Alta rotación de personal

Nota del autor: cerca del 70% dedicada a comercio minorista y a actividades industriales de bajo valor agregado.

Fuente: DNP (2007).

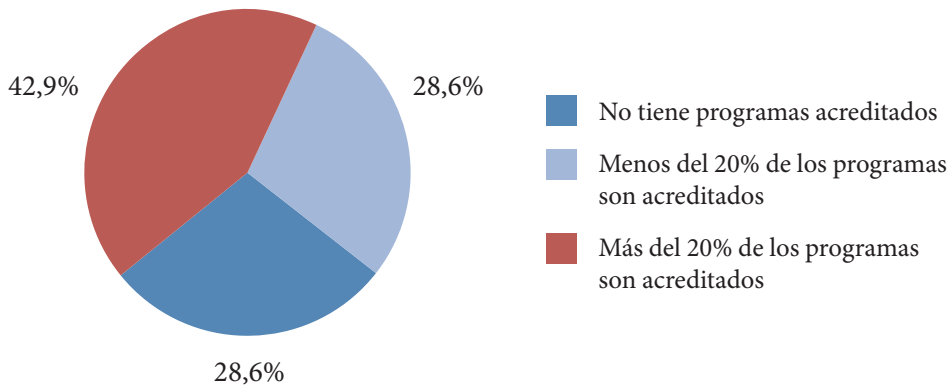
Figura 5. Características de las pymes en Colombia

Aspectos relevantes
Baja capacidad de innovación (poca inversión en I+D+i)
Bajo uso de TIC para tareas productivas
Dificultades con la comercialización de productos
Dificultades para la adquisición de insumos
Limitado acceso al financiamiento
Limitada participación en compras del sector público

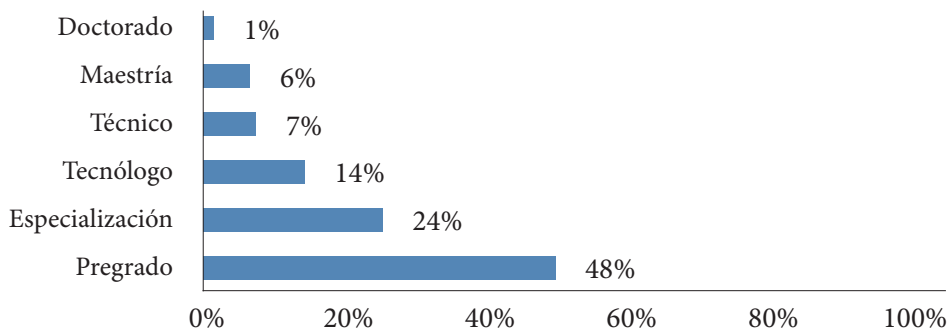
Fuente: DNP (2007).

Por otra parte, se encuentran las grandes empresas, grandísimas en algunos casos, que numéricamente ascienden a cerca de 1900 y representan el 0,13% del total, las cuales varían enormemente en tamaño, actividad y grado de desarrollo, por lo que en este segmento es prácticamente imposible hacer generalizaciones.

Simultáneamente, el país convive con una institución de educación superior promedio, que produce educación de calidad cuestionable a juzgar por el tipo de programas y su estado de acreditación, según estadísticas del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES) y estudios realizados recientemente sobre la dirección estratégica de las universidades en Colombia (Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria, 2009 y 2010), cuyos resultados se sintetizan en las figuras 6 y 7.

Figura 6. Instituciones de educación superior, perfil por cualificación-acreditación

Fuente: Red de Observatorio de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria (2010).

Figura 7. Instituciones de educación superior, porcentaje por programas según perfil académico

Fuente: SNIES (s. f.).

Lo anterior se valida con los indicadores de competitividad analizados en el primer número de la revista electrónica *Compite*, publicada el 1° de junio del 2011 por el Consejo Privado de Competitividad, sobre los resultados del estudio para el 2011 que en esta materia elaboró The Institute for Management Development (IMD), Suiza: “Se avanza, aunque lentamente: para quienes soñamos con un país más competitivo y, por tanto, más próspero, las mediciones internacionales de competitividad son una gran frustración” (*Compite*, 1° de junio del 2011), los cuales resultan ser comparativamente

muy bajos con los de otros países en aspectos fundamentales para el desarrollo, tales como productividad y eficiencia, legislación laboral, comercio internacional, infraestructura tecnológica, estructura social, educación, etcétera, presentados en la tabla 1:

Tabla 1. *Ranking* de competitividad efectuado para 59 países (situación de Colombia-aspectos relevantes)

Aspecto	Puesto
Calificación global	46
PIB per cápita	51
Comercio internacional	56
Productividad y eficiencia	54
Legislación laboral	58
Infraestructura	55
Tecnológica	52
Estructura social	56
Atracción inversión extranjera	32
Empleo	29
Prácticas gerenciales	21
Mercado laboral	25

Fuente: IMD (2011).

En aspectos como generación de empleo, atracción de inversión extranjera, etcétera, el país registra mejores calificaciones, pero lamentablemente actúan como cortinas de humo ante la opinión pública, toda vez que la inversión extranjera, desde luego buena y necesaria, se ha ido convirtiendo en los medios de comunicación casi en la única medición para autoconvencernos de que estamos bien, y el segundo, la generación de empleo, enmascara un alto nivel de informalidad que a su turno retroalimenta perversamente la competitividad, la legalidad e institucionalidad del país.

En materia de inversión en ciencia y tecnología, se reconoce que ha sido muy baja en términos absolutos, aunque registra una tendencia algo más favorable en los últimos años. Los recursos destinados a I+D han correspondido al 0,18% del PIB, porcentaje que no se compadece con lo que representa

en países desarrollados, y es también bastante inferior al de la mayoría de los países de Latinoamérica y de los conocidos como países *Civets*, todos los cuales se ilustran en las tablas 2, 3, 4 y 5, respectivamente, y en las figuras 9, 10 y 11. Los indicadores muestran, por otra parte, que en Colombia el sector empresarial ejecuta y financia un 40% de las investigaciones, en tanto que las universidades un 23%, del cual financian un 11% (Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria, 2010).

Tabla 2. Inversión en ciencia y tecnología, Colombia 2002-2006

Evolución de la inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación (ACTI) como porcentaje del PIB 2002-2006		
Año	Inversión en ACTI (% del PIB)	Inversión en I + D (% del PIB)
2002	0,34	0,15
2003	0,4	0,18
2004	0,45	0,18
2005	0,52	0,18
2006	0,47	0,18

Nota: PIB en el 2005, \$285,3 billones; en el 2006, \$231 billones.

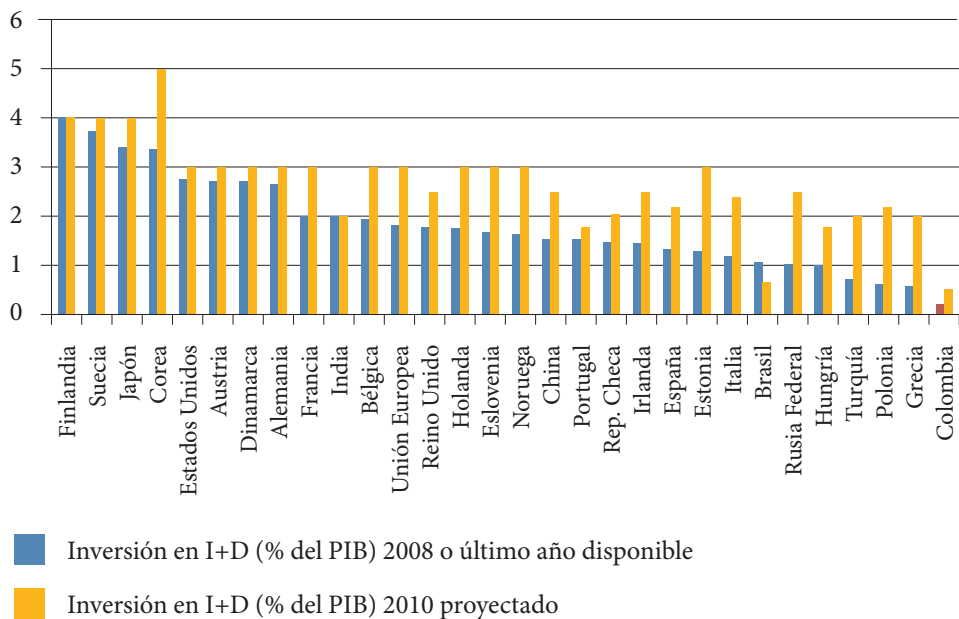
Fuente: OCyT (2008).

Tabla 3. Inversión en ciencia y tecnología, comparativo de varios países, 2008 y proyectado 2011

País/países	Inversión en I + D (% del PIB) 2008 o último año disponible	Inversión en I + D (% del PIB) 2010 proyectado
Finlandia	4,01	4,00
Suecia	3,75	4,00
Japón	3,42	4,00
Corea	3,37	5,00
Estados Unidos	2,77	3,00
Austria	2,73	3,00
Dinamarca	2,72	3,00
Alemania	2,64	3,00
Francia	2,02	3,00

País/países	Inversión en I + D (% del PIB) 2008 o último año disponible	Inversión en I + D (% del PIB) 2010 proyectado
India	2,00	2,00
Bélgica	1,92	3,00
Unión Europea	1,81	3,00
Reino Unido	1,77	2,50
Holanda	1,75	3,00
Eslovenia	1,66	3,00
Noruega	1,62	3,00
China	1,54	2,50
Portugal	1,51	1,80
Rep. Checa	1,47	2,06
Irlanda	1,43	2,50
España	1,35	2,20
Estonia	1,29	3,00
Italia	1,19	2,40
Brasil	1,09	0,65
Rusia Federal	1,03	2,50
Hungría	1,00	1,80
Turquía	0,73	2,00
Polonia	0,61	2,20
Grecia	0,58	2,00
Colombia	0,18	0,50

Fuente: OECD (2010).

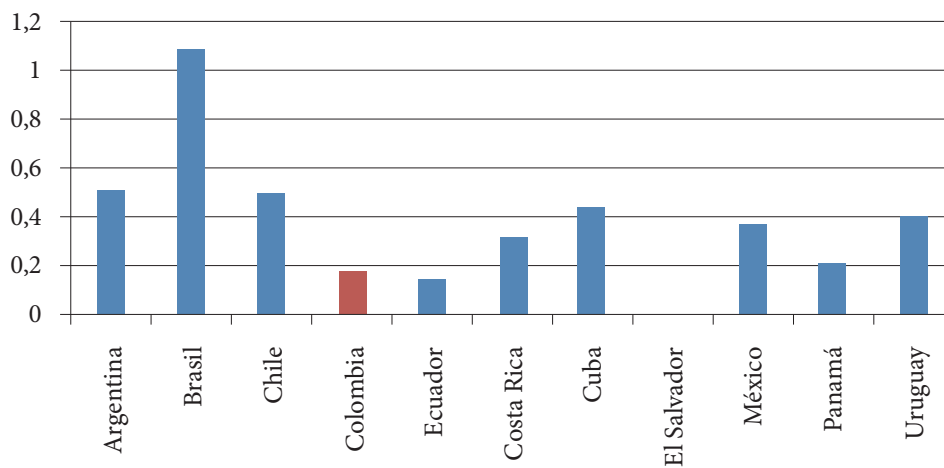
Figura 8. Inversión en ciencia y tecnología

Fuente: OECD (2010).

Tabla 4. Inversión en ciencia y tecnología, comparativo países de Latinoamérica, 2007

Países Latinoamérica	Inversión en I + D (% del PIB) 2007 o último año disponible
Argentina	0,51
Brasil	1,10
Chile	0,50
Colombia	0,18
Ecuador	0,15
Costa Rica	0,32
Cuba	0,44
El Salvador	0,009
México	0,37
Panamá	0,21
Uruguay	0,42

Fuente: Banco Mundial.

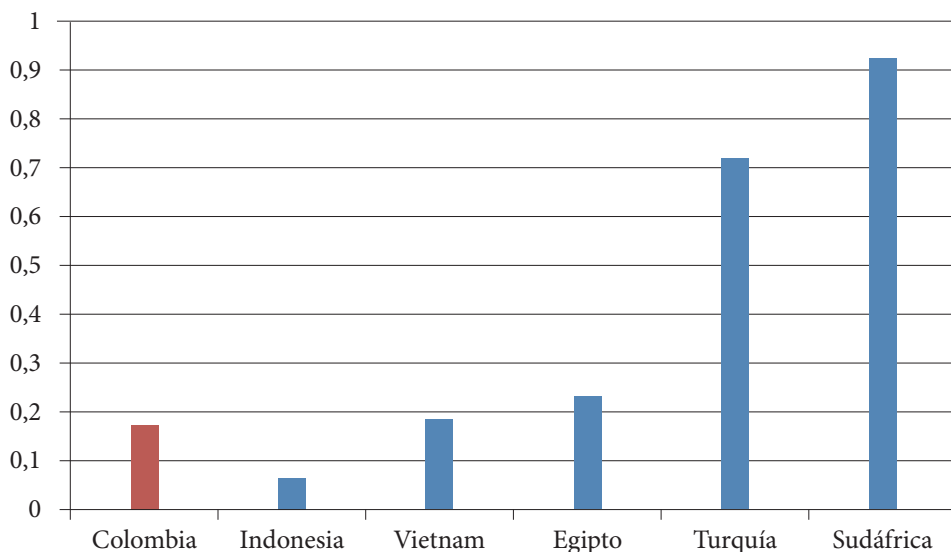
Figura 9. Inversión en I+D (porcentaje del PIB) 2007, países de Latinoamérica

Fuente: Banco Mundial.

Tabla 5. Inversión en ciencia y tecnología, comparativo países Civets, 2007

Países civets	Inversión en I + D (% del PIB) 2007 o último año disponible
Colombia	0,18
Indonesia	0,07
Vietnam	0,19
Egipto	0,23
Turquía	0,72
Sudáfrica	0,93

Fuente: Banco Mundial.

Figura 10. Inversión en I+D (porcentaje del PIB) 2007, países *civets*

Fuente: Banco Mundial.

La Ley de Regalías, recientemente aprobada por el Congreso de la República, dispone que el 10% de los recursos que recibe el país por concepto de regalías mineras y energéticas, se destine al sector de ciencia, tecnología e innovación (CTI) colombiano a partir del 2012. Lo anterior significa que el sector recibirá alrededor de 1 billón de pesos adicionales anuales (USD\$504 millones), por lo que se estima que la inversión en I+D podrá llegar al 0,5% del PIB, cuando actualmente está en el 0,18% anteriormente mencionado.

La inclusión de proyectos regionales, según dispone la Ley, así como la cobertura de temáticas como pobreza, desarrollo, medioambiente, y el abordaje de problemáticas fundamentales de los sectores agropecuario, de seguridad y defensa, TIC, minas y energía, formación de capital humano, fortalecimiento de la institucionalidad, innovación para la transformación productiva, ciencias sociales y humanas, constituyen una oportunidad y un reto sin antecedentes en el país. Igualmente, pone de presente que sin investigación y, sobre todo, sin investigación aplicada a resolver cuellos de botella de la industria y la tecnología, así como a reinventar nuestro actuar en lo social, Colombia no logrará el despegue ni la prosperidad que anhela

y que se anticipa a pregonar. A la luz del diagnóstico anterior, quisiera hacer algunas reflexiones sobre la relación Universidad-empresa en nuestro país.

Algunas reflexiones sobre la relación Universidad-empresa con base en el diagnóstico

La complejidad del panorama descrito para el segmento de mipymes, al que pertenece el 99% de las empresas del país, sugiere la necesidad de una solución robusta e integral para este, que propicie y estimule su inserción a un modelo formal y sostenible de desarrollo. Bajo tal hipótesis, la relación Universidad-empresa debería estructurarse con muchos otros, para hacer viable, a su vez, la realización de los sueños y proyecciones de competitividad para el país, cuya visión para el 2032, según Planeación Nacional, es convertir a Colombia en uno de los tres países más competitivos de América Latina, mediante la transformación productiva que conduzca a la formalización empresarial y laboral.

Bajo tales premisas, el reto estaría en constituir una gran alianza Universidad-empresa-agremiaciones-Estado, con objetivos y mecanismos claros para esta, dentro de la cual, la participación de la Universidad se presenta crítica y fundamental.

De cara al PEUL, la Universidad de La Salle, por su localización, acreditación, conocimiento y prestigio, entre otros méritos, podría tener un enorme reto frente a la problemática descrita, mediante su actuación y participación directa en el apoyo a iniciativas de esa naturaleza, así como en la conformación de redes de universidades locales, para generar las capacidades que se requerirían.

Por su parte, la nueva Ley de Regalías, al incluir proyectos regionales como requisito, así como la coparticipación de universidades, centros tecnológicos y empresas, abre una oportunidad única de participación para la Universidad de La Salle, que implica acometer, desde ya, análisis interdisciplinarios profundos con respecto a las necesidades más ingentes de la región y del país.

Participar en investigaciones derivadas de proyectos con tal propósito es alinearse con la misión que establece el PEUL para la Universidad, toda vez que la investigación que apoyará esta Ley, cubre tópicos, en los cuales, la Universidad de La Salle es voz con autoridad, lo cual le permite involu-

crarse como protagonista del cambio social real que debe derivarse de estas temáticas de investigación.

Las empresas grandes, por otra parte, representan para la Universidad de La Salle, el gran potencial con las cuales buscar y propiciar alianzas y convenios para el desarrollo de proyectos de I+D+i en campos especializados del saber, la ciencia y la tecnología, de su interés académico e investigativo, y ojalá también en el ámbito de la investigación en temas sociales. Para estas incursiones, la carta de navegación debe anticiparse a considerar los siguientes aspectos, entre otros:

1. Identificar necesidades (sociales, económicas, tecnológicas, etcétera) y segmentos de mercado a los que se considera se puede impactar, y concretar, al menos como imaginario, ¿cómo se haría para lograr dicho impacto?
2. Encontrar en el PEUL y sus retos la motivación a la búsqueda de solución y hacerla explícita internamente y ante terceros.
3. Seleccionar cuidadosamente las empresas con las cuales se considera viable investigar, emprender, etcétera, para garantizar que haya:
 - Compatibilidad probada en el estilo y forma de hacer negocios, para poder construir una relación de largo plazo y de mutuo beneficio.
 - Valores y principios compartidos a través de un credo común para la alianza, compatible con el PEUL.
 - Políticas acordadas previamente sobre la propiedad intelectual y las publicaciones.
 - Mecanismos definidos conjuntamente para resolver conflictos éticos y de intereses.
4. Identificar qué otros deben estar acompañando la investigación o emprendimiento y liderar la correspondiente conformación de la red requerida para trabajar con esos otros en equipo.
5. Establecer un modelo que anticipe y adopte las mejores prácticas de gobierno corporativo para la alianza: transparencia, control, rendimiento de cuentas. No sirven las alianzas con empresas misteriosas —más aún, hacen enorme daño a la Universidad—.

De tal ejercicio resultan las reales convergencias y divergencias para cada relación individual Universidad-empresa, bajo el entendido de que no disipar anticipadamente estas últimas es equivocarse y, probablemente, iniciar una travesía hacia un fracaso previamente anunciado.

El Proyecto Utopía, por todos conocido, aunque no es una alianza empresarial, es un excelente ejemplo de la mayoría de las consideraciones anteriores, pues identifica claramente el segmento de la población a la cual se dirige, las necesidades educativas, sociales, económicas y culturales que busca solucionar, así como la propuesta innovadora y la forma de ejecutarla para lograr el impacto deseado. Define claramente su motivación de cara al PEUL, y así lo presenta a los demás. Estudia y analiza en forma permanente qué otros podrían acompañar y beneficiarse mutuamente del proyecto. Finalmente, en todo el camino hasta ahora recorrido, ha buscado siempre la compatibilidad en estilo, principios y valores con quienes ha invitado a vincularse al proyecto de una u otra forma.

Al dejar de lado lo que serían propiamente las reflexiones sobre las cuatro variables por tener en cuenta en la relación Universidad-empresa, ingresa el tema de aproximaciones y diferencias en esta relación, motivo principal de esta charla.

Aproximaciones y diferencias

Se reconoce que en general existen trabas en las relaciones entre la Universidad y la empresa en países de América Latina, sin embargo, no hay consenso sobre sus causas (Velho, 1998). Por lo anterior, y desde una perspectiva propia y lasallista, me atrevo a formular para su reflexión, y con base en mi percepción, algunas hipótesis sobre lo que aproxima el entendimiento entre ambas partes y lo que lo diferencia y aleja.

¿Qué aproxima a la Universidad y la empresa colombiana actualmente?

Ante todo, considero que para tratar el tema, debe hacerse una división en dos tipos de acercamiento o aproximación, a saber: desde lo conceptual y desde la experiencia y las prácticas de la vida real. Iniciaré desde lo conceptual:

- En el caso de las empresas grandes y en el de las universidades reconocidas y acreditadas, pienso que las acerca su nivel de conciencia sobre el protagonismo que tienen hoy el conocimiento, la investigación y la innovación, como factores indispensables para el desarrollo, cuyo interés es mutuo y auténtico.
- La necesidad de aprendizaje permanente por ambas partes, precisando que aún no se visibiliza ni concreta en acciones conjuntas institucionales, con excepción de las mencionadas en los CDT.
- La oportunidad que las empresas perciben de hacer con las universidades investigación a menor costo, pues saben que han cargado con una gran parte de la financiación de sus investigaciones.
- La posibilidad que perciben ambas partes de hacer que toda investigación sea aplicada, reto que aún no se ha logrado en el medio universitario actuando aisladamente, con excepciones quizás, que, desde luego, confirmarían la regla.
- La convergencia entre grandes empresas y universidades sobre la necesidad y conveniencia de tener una política pública alrededor del desarrollo científico y tecnológico y una legislación que lo incentive.

Desde la experiencia y las prácticas de la vida real, las aproxima:

- El entendimiento y el trabajo conjunto hecho en algunas regiones (Santander, Antioquia, Atlántico, etcétera) mediante los CDT, en algunos de los cuales se reconoce explícitamente, por las empresas que han participado, la importancia de tener vinculación directa con las universidades. Por su parte, los CDT también reconocen que la vinculación con entidades educativas prestigiosas les ha abierto puertas, acceso al conocimiento y formación de su recurso humano.
- Los casos individuales de cooperación que tienen nombre propio, como el ejemplo que mencionaba al inicio de esta charla, sobre la Universidad de La Salle y Johnson & Johnson, que pueden profundizarse y diversificarse en la relación, así como ser replicados con otras empresas en otras facultades.
- En cuanto a mipymes, las acercan algunas iniciativas de universidades en pro del desarrollo de las primeras como conjunto, tales como la de

la Universidad de La Salle, en relación con las empresas familiares y otras en Medellín, que buscan apoyar la formalización de medianas y pequeñas empresas de la ciudad, etcétera.

Debo reconocer que ciertamente no logré identificar la existencia de un número significativo de aproximaciones o convergencias, lo cual, en mi concepto, ratifica el gran distanciamiento que aún se da en Colombia en la relación Universidad-empresa.

¿Qué diferencias alejan hoy la Universidad y la empresa, pero trabajando en estas las acercarían?

Al igual que en el caso anterior, cabe clasificar las diferencias desde lo conceptual y desde la experiencia y las prácticas de la vida real.

Desde lo conceptual:

- Las distancia la cultura del país. En términos generales, la sociedad poco aprecia y valora sus universidades, y en el ámbito empresarial, pensaría que hay más respeto que admiración por estas. Es fundamental desarrollar una cultura que apropie la Universidad en nuestro medio como aliada para el desarrollo del país.
- Las previene el desconocimiento y la poca confianza mutua entre Universidad y empresa, originado en la falta de diálogo y de espacios que lo promuevan —no se ama lo que no se conoce—. Es indispensable construir confianza, y esta podría empezar a estructurarse con acercamientos más espontáneos, que fomenten el diálogo, mediante la apertura de la Universidad a la invitación permanente del empresario para que converse, exponga sus problemáticas y, en intercambio franco, se genere el conocimiento mutuo y la identificación de proyectos e iniciativas para su abordaje conjunto. La base de esa unión es la disposición a la escucha mutua, frecuente, directa y sincera. Los acuerdos estratégicos entre grandes actores, como Colciencias, grupos de universidades, empresas, son fundamentales y necesarios, pero no suficientes, porque son muy protocolarios.

- Las aleja la indiferencia de ambas partes frente a diagnósticos de las grandes problemáticas globales, nacionales y locales, y sobre la competitividad del país. El debate sobre esas realidades no forma parte integral de la cultura institucional de muchas universidades, ni tampoco de las empresas. En cierta medida y como colectividades, ambas se sienten ajenas al destino del país. Las universidades por su relativo aislamiento, las grandes empresas por tener una escala de prioridades diferente, las pymes por su desconocimiento del tema y las microempresas por la imperiosa necesidad de focalizarse en su sobrevivencia.
- Las aísla el bajo nivel de asociatividad de empresas y de universidades. Datos recientes indican que en Bogotá, donde hay cerca de 400.000 mipymes, solo 1000 están afiliadas a Acopi, y las metas de vincular a 5000 más en 3 años resultan insignificantes para que el gremio tenga la representatividad y la vocería del sector. Otro tanto me parece que sucede con las universidades, a las cuales este auditorio conoce mejor que yo.
- Desconocer mutuamente la potencialidad de calce entre las falencias y necesidades de las mipymes y los saberes, y la posible colaboración que puedan recibir de una red de universidades, para promover conjuntamente el desarrollo humano en las primeras, el uso de TIC, cambios legislativos, etcétera, que incentiven su formalización y eficiencia.
- La limitada capacidad de propuesta tanto de la Universidad como de la empresa, en términos de identificación de proyectos de investigación con aplicación práctica, así como la poca capacidad de propuesta de ambos en el planteamiento de soluciones ejecutables, derivadas de las investigaciones. En esta materia, la propuesta en lo social es uno de los retos más grandes que tiene el PEUL para la comunidad universitaria. Igualmente, si la investigación en lo social no se traduce, a su turno, en propuestas legislativas y de acción que conlleven emprendimientos y apuestas innovadoras, probablemente estaremos escribiendo más, pero no afectando la sociedad como nos invita el PEUL.

Desde la experiencia y las prácticas de la vida real:

- La poca experiencia de la Universidad en Colombia para interactuar con el empresario, en condiciones de igual a igual, con sentido de negocio y con planteamientos gana-gana. Hacer empresa es un trabajo muy arduo que va más allá de definir estrategias, de tener un producto y de escribir el plan de negocio. El éxito es tener la capacidad para operacionalizar la estrategia y su fuerza está en los intangibles, vale decir, en los valores que se privilegian, en cada caso, en el compromiso de quienes emprenden, en la capacitación, en la comunicación, etcétera, como bien destacan Norton y Kaplan, reconocidos por ser los creadores del Balance Score Card.
- El concepto de *empresarizar*, no castizo quizás, no está suficientemente arraigado en el medio universitario. El proceso de administrar una empresa viene después de que esta exista. Emprender viene primero y conlleva el proceso de gestarla, que es similar al de los seres vivos.
- Sobre este aspecto y por su necesidad de darle la mayor relevancia, cabe mencionar que en América Latina el 50% de las empresas muere el primer año y no menos del 90% antes de 5 años (Degerencia, s. f.), y eso, a mi juicio, en buena parte, se debe a que no se comprende lo que significa el reto y tarea de empresarizar.
- Desconocer que el estudiante debe ser el empresario del mañana. La indiferencia de la población estudiantil como conjunto frente a la realidad nacional en sus dimensiones social, económica, educativa, empresarial, cuando paradójicamente una gran proporción de esa población es víctima directa de esa realidad, es un obstáculo real para desarrollar y arraigar culturalmente el concepto de *colaboración Universidad-empresa*.
- Hay necesidad de involucrar más a los estudiantes con esa realidad y comprometerlos con el cambio del país, a través de su futura empresa o trabajando en el mercado laboral, no importa. En inglés existe la palabra *employability*, que no tiene traducción en una única palabra en español, y significa la capacidad de un profesional para vincularse al mercado laboral por su perfil, progresar y moverse a otras posiciones dentro del mercado por su propia iniciativa, logros, conocimientos,

“habilidades transversales” y competencias que posea. Tales atributos se miden en países desarrollados por las universidades con base en lo que evalúan los empresarios, quienes a su turno miden la calidad de la formación que el empleado tuvo en la Universidad para hacerlo emprendedor, creativo, con actitud positiva y de innovación. En Colombia, deberíamos tener alguna medición sobre el desarrollo de esta capacidad en términos de trabajar activamente por el país.

- Los separa la desvinculación de los egresados de su alma máter en la vida real. El contacto natural empresarial debería generarse a través de esta, pero la realidad en el medio colombiano es que solo se da en el caso de unas pocas universidades y quizás de unas pocas facultades.
- El bajo grado de conciencia de la empresa y los empresarios sobre la importancia de la educación y la formación del investigador. En Colombia no se valoran aún los estudios de posgrado por parte de los empresarios.
- La falta de capacitación del investigador para salir a conseguir recursos en la empresa, tema en el que no se da una capacitación específica por parte de la Universidad. Presentar un proyecto de investigación a una empresa no es llevarlo para “ver cómo me ayuda”, como se dice coloquialmente, es ir a nivel de tú a tú, para proponerle una incursión conjunta en propósitos y llevarla a cabo con costos, riesgos y beneficios para ambos.
- Las diferencia la velocidad de actuación. Parecería, o al menos está en los imaginarios, que los tiempos para empresa y Universidad son diferentes, que transcurren a distinto ritmo. En la práctica hay más rapidez en el actuar de la empresa que en la Universidad, sin que ello pueda generalizarse naturalmente, y sin que ello aplique a los procesos propios de la academia en la Universidad.
- Las diferencia, mas no debe distanciarlas, el discurso y el lenguaje. Rico y profundo en la academia, aunque en ocasiones algo redundante, y menos concreto frente al lenguaje del empresario, que es más breve, sucinto y gerencial, aunque a veces sea ligero en su contenido.
- Finalmente, y con aplicación absolutamente particular a la Universidad de La Salle, pienso que exponer el PEUL hacia fuera, y no solo en la Universidad, es un imperativo para acercar a la empresa. Las empresas

realmente líderes y que permanecen y son exitosas en el tiempo, solo trabajan con entidades que soportan su actuar en principios y valores. Confrontar el PEUL y evaluar su compatibilidad con lo que es o sería un credo empresarial para la empresa con la cual se plantee un acuerdo de colaboración, es no solo altamente conveniente, sino absolutamente indispensable, si se quieren construir verdaderas alianzas a largo plazo y de mutuo beneficio.

Espero que al menos algunas de las anteriores hipótesis despejen en algo la pregunta que con frecuencia hace el hermano Manuel Cancelado, nuestro vicerrector de investigaciones, y que pienso es la pregunta inteligente a la cual debemos responder: *¿por qué cuando la Universidad logra una buena investigación, no logra despertar el interés del empresario?*

Para terminar, voy a referirme entonces nuevamente a los puntos a los cuales hacía referencia al comienzo... Como requisito para graduarme como Ingeniero Químico debía hacer una tesis con el grupo de trabajo. Fuimos entonces donde un profesor que nos inspiraba confianza, respeto, y al cual apreciábamos mucho... le propusimos hacer un trabajo que se denominaba “Producción en Colombia de pigmentos de cromo y cadmio: estudio de factibilidad”, que incluía, como era de suponer, unas pruebas y ensayos en laboratorio. Después de mucho esfuerzo para conseguir un laboratorio, una empresa multinacional, a través de un amigo, nos lo prestó. Puedo confesarles que fuimos juiciosos, que usamos un método, que llegamos a unos resultados en dicho laboratorio, que no eran en efecto un descubrimiento como tal, pero eran algo que no se producía en el país... le regalamos la tesis al laboratorio, a la empresa multinacional... llenos de ilusión... pero al final, creo que ni la leyeron... Hermano Manuel: su interrogante de hoy, yo también lo tengo desde entonces y sigue aún para mí sin resolver: *¿por qué no se fijaron en nuestras investigaciones?*

Una reflexión final: estamos frente a enormes oportunidades que no dan espera, los retos son grandes, pero superables. Lo que propongamos a la Universidad para consolidar su liderazgo y fortalecer la relación Universidad-empresa está en nuestras manos.

Conclusiones

Colombia no tiene trayectoria visible e institucional en lo que comúnmente se denomina *relación Universidad-empresa*, situación que contrasta con la relación existente en países desarrollados, cuyo impacto en el desarrollo tecnológico ha sido muy importante.

La gran dependencia productiva y laboral de las micro, pequeñas y medianas empresas que se registra en Colombia, denominadas en conjunto *mipymes*, las cuales representan numéricamente el 99% del universo empresarial, caracterizadas por notorias debilidades como baja productividad, generación de empleo informal y muy limitadas capacidades para sobreponerse a su estatus por sus propios medios, en unión con la baja productividad del país, la convivencia con una institución de educación superior promedio que produce educación de calidad cuestionable, y la reducida inversión en ciencia y tecnología, comparativamente con la de otros países, sugiere la necesidad de una solución robusta e integral entre la Universidad, la empresa y otros importantes agentes de la sociedad, que propicie y estimule la inserción de la mipyme a un modelo formal y sostenible de desarrollo. Bajo tales premisas, el reto estaría en constituir una gran alianza Universidad-empresa-agremiaciones-Estado, con objetivos y mecanismos claros para esta, dentro de la cual la participación de universidades con alta calidad académica y de investigación, se presenta crítica y fundamental.

Las grandes empresas, pocas y con un perfil completamente diferente a las mipymes, representan para algunas instituciones universitarias, dentro de estas la Universidad de La Salle, un gran potencial para buscar y propiciar alianzas y convenios para el desarrollo de proyectos (I+D+i) en campos especializados del saber, la ciencia y la tecnología de su interés académico e investigativo, y ojalá también en el ámbito de la investigación en temas sociales y proyectos con alcance regional, todos los cuales podrán ser financiados con los recursos asignados por la nueva Ley de Regalías.

De cara al PEUL, la Universidad de La Salle, por sus características y atributos, podría tener un enorme reto frente a la problemática descrita, mediante su actuación y participación directa en el apoyo a iniciativas de esa naturaleza, así como en la conformación de redes de universidades locales, para generar las capacidades que se requerirían, anticipando que para tales

incursiones, la carta de navegación debe ser absolutamente clara en aspectos fundamentales para lograr el éxito, tales como seleccionar cuidadosamente a las empresas con las que se considera viable investigar, emprender, etcétera, para garantizar que haya, entre otros: *compatibilidad*, probada en el estilo y forma de hacer negocios, *para poder construir una relación de largo plazo y de mutuo beneficio*. *Valores y principios compartidos* a través de un credo común para la alianza, compatible con el PEUL. *Políticas acordadas previamente sobre propiedad intelectual y publicaciones*.

En relación con lo que aproxima a la Universidad y la empresa colombiana, se considera que desde lo conceptual y para el caso de las empresas grandes y las universidades reconocidas, el tema por destacar es el nivel de conciencia e interés mutuo y auténtico sobre el protagonismo que tienen hoy el conocimiento, la investigación y la innovación, como factores indispensables para el desarrollo, lo cual se expresa en complementarias necesidades de aprendizaje, de investigación, y de contar con una política pública alrededor del desarrollo científico y tecnológico, así como una legislación que la incentive. Desde la experiencia, los casos de cooperación más concretos se dan a través de los CDT y a través de algunas iniciativas individuales de universidades en relación con las mipymes y las empresas de familia.

Respecto a las diferencias que las alejan desde lo conceptual, pero que trabajando en estas podrían acercarlas, se destacan la cultura del país, al no haber apropiado la Universidad como un activo fundamental para su desarrollo, el desconocimiento y la poca confianza entre ambos estamentos, la indiferencia y lejanía mutua frente a los diagnósticos de las grandes problemáticas del país, la limitada capacidad de propuesta de ambas, entre otros asuntos. Desde la experiencia y las prácticas de la vida real, las aleja la poca experiencia de la Universidad para interactuar con el empresario en condiciones de igualdad, el no involucrar más a los estudiantes en la vida empresarial y en la necesidad de cambio del país, la desvinculación de los egresados a su alma máter, el bajo grado de conciencia de la empresa y los empresarios sobre la importancia de la educación y la formación del investigador, amén de otras diferencias más formales que de fondo, pero que de alguna manera, pueden constituir una barrera en la comunicación y un cierto tabú que impide el acercamiento espontáneo entre ambas partes.

Bibliografía

- CONSEJO PRIVADO DE COMPETITIVIDAD. (2011). Editorial. *Compite*, 1, 1-2.
- CHESBROUGH, H. (2003). *Open Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). (2005). Censo General 2005. Recuperado de https://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP). (2007, 13 de agosto). Documento Conpes 3484. Recuperado de <http://www.huila.gov.co/documentos/C/CONPES3484de2007.pdf>
- FERNÁNDEZ, I. y CASTRO, H. (2000). *Una visión crítica de las relaciones Universidad-empresa: el papel de las estructuras de interrelación*. Valencia: Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento.
- FUNDACIÓN SANTANDER CENTRAL HISPANO. (2001). *La Universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT (IMD). (2011). *Anuario de competitividad mundial*. Suiza: IMD.
- MINISTERIO DE COMERCIO INDUSTRIA Y TURISMO-VICEMINISTERIO DE DESARROLLO EMPRESARIAL. (2007, diciembre). *Reporte de mipymes N.º 1*. Bogotá.
- MONTENEGRO, H. (2008). Conferencia en la Universidad de Berkeley. Recuperado de <http://blogs.technet.com/b/hectormontenegro/archive/2>
- NAVARRETE, C. y GÁMEZ, J. (2011). Empresas de familia y generación de empleo. *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, 37, 183-200.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2010). Science, Technology and Industry Outlook. Recuperado de <http://www.oecd.org/sti/innovationinsciencetechnologyandindustry/oecdscience-technologyandindustryoutlook2010.htm>
- OPPENHEIMER, A. (2010). *Basta de historias*. México: Debate.
- RED DE OBSERVATORIOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA Y EUROPA. (2009, abril).
- RED DE OBSERVATORIOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA EN AMERICA LATINA Y EUROPA. (2010, mayo). Análisis y diagnóstico sobre la Dirección Estratégica Universitaria en Colombia.

- RUDY, A., COPPIN, D. y KONEFAL, J. (2007). *Universities in the Age of Corporate Science*. Philadelphia: Temple University Press.
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SNIES). (s. f.). Reporte de estadísticas de instituciones de educación superior.
- SOYENTREPRENEUR. (s. f.). El 90% de las pyme muere en cinco años por falta de financiamiento. Recuperado de www.soyentrepreneur.com/el-90--de-las-pyme-muere-en-cinco-anos-por-falta-de-financiamiento.html
- VASSILIOU, A. (2011). Education and Training Commissioner. The 4th European University-Business Forum. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc2844_en.htm
- VELHO, L. y VELHO, P. (1998). Las políticas e instrumentos de vinculación Universidad-empresa para los países del Mercosur. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 51-76.
- VIVANCO, F. y TERNENT, Ch. (2005). Facilidad de proyectos de responsabilidad social (PRS). Programa de Empresariado Social (PES).

El cuerpo de texto del libro
Cátedra Lasallista
Cartografías de la universidad
en lo local, lo regional y lo global
está compuesto en tipos Minion Pro 12/16.

Esta obra se imprimió en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Con un tiraje de 200 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá - Colombia
Diciembre de 2012