

Proyecto VISIÓN 2034

Carlos Miñana Blasco
Elizabeth Bernal Gamboa
Editores



Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo
de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034

VOLUMEN 3



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

DIRECCIÓN NACIONAL DE PLANEACIÓN Y ESTADÍSTICA

Rector

Ignacio Mantilla Prada

Director Nacional de Planeación y Estadística

Carlos Alberto Garzón

Editores

Carlos Miñana Blasco

Elizabeth Bernal Gamboa

Director del proyecto

Carlos Miñana Blasco

Gerente del proyecto

Elizabeth Bernal Gamboa

Apoyo administrativo

Adriana Merizalde

Autores

Carlos Alberto Garzón Gaitán, *Universidad Nacional de Colombia*

Carlos Augusto Hernández Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia*

Fabio de Jesús Jurado Valencia, *Universidad Nacional de Colombia*

Fernando Zalamea Traba, *Universidad Nacional de Colombia*

Jaime Salazar Contreras, *Universidad Nacional de Colombia*

Jorge Celis Giraldo, *Universidad Nacional de Colombia*

José Gregorio Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia*

Julio César Cañón Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia*

Luz Teresa Gómez de Mantilla, *Universidad Nacional de Colombia*

Orlando Acosta Losada, *Universidad Nacional de Colombia*

Silvia Alejandra Rey González, *Universidad Nacional de Colombia*

Víctor Manuel Gómez Campo, *Universidad Nacional de Colombia*



Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo
de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
DIRECCIÓN NACIONAL DE PLANEACIÓN Y ESTADÍSTICA

© 2015 Universidad Nacional de Colombia.
Dirección Nacional de Planeación y Estadística.

Página web

Leonardo A. Sarmiento

www.vision2034.unal.edu.co

Estudiantes de pregrado:

Jeisson Julián Ayala Ramírez, *Ingeniería Eléctrica*

Laura Liliana Espinosa M, *Ciencia Política*

Paula Catalina Luna, *Química*

Astrid Paola Molano Martínez, *Estudios Literarios*

Yesenia Mojica Bravo, *Sociología*

Stephanie Paola Rico, *Ciencia Política*

John Édison Sabogal Venegas, *Antropología*

Marcela Salazar Vargas, *Administración de Empresas*

David Sánchez Corredor, *Geología*

Estudiantes de posgrado:

Camilo Andrés Melo, *Especialización en Análisis de Políticas Públicas*

Leonardo A. Sarmiento, *Maestría en Estudios Políticos*

Iván Hernando Zabaleta, *Maestría en Políticas Públicas*

Corrección de estilo: Verónica Barreto Riveros

Diseño y diagramación:

Unimedios Oficina de Proyectos Estratégicos

Impresión: Alen LTDA

ISBN de la obra completa: 978-958-775-376-9

ISBN del volumen 3: 978-958-775-406-3

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Visión 2034 : aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 3 -- Carlos Miñana Blasco, Elizabeth Bernal Gamboa, editores. -- Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2015

252 páginas: ilustraciones

Incluye referencias bibliográficas

ISBN : 978-958-775-376-9 (obra completa) -- ISBN : 978-958-775-406-3 (v. 3)

1. Universidad Nacional de Colombia - Planeación 2. Planificación educativa - Colombia 3. Educación superior - Colombia 4. Universidades 5. Política de educación superior 6. Política educativa - Colombia I. Miñana Blasco, Carlos, 1955-, editor II. Bernal Gamboa, Elizabeth, 1980-, editor

CDD-21 378.861 / 2015

Carlos Miñana Blasco
Elizabeth Bernal Gamboa
Editores



Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo
de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034

VOLUMEN 3

Contenido

Presentación

Formación en la Universidad Nacional de Colombia

La formación en la Universidad Nacional	19
CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	
Propuestas y escenarios en el campo de la formación	52
JAIME SALAZAR CONTRERAS	
Propuestas y escenarios desde la centralidad de la docencia	63
JULIO CÉSAR CAÑÓN RODRÍGUEZ	
Legados y futuros pedagógicos en la Universidad Nacional. Apuntes para una propuesta de creación de semilleros de docencia en la UN en el marco del componente educativo y formativo del proyecto 2034	80
JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ	
La Universidad Nacional de Colombia en el sistema educativo colombiano: hacia el año 2034	100
FABIO DE JESÚS JURADO VALENCIA Y SILVIA ALEJANDRA REY GONZÁLEZ	

Lo nacional y lo público de la Universidad Nacional de Colombia

De tiempos pasados, de tiempos futuros. La extensión universitaria en 1994 y en el 2034	113
LUZ TERESA GÓMEZ DE MANTILLA	
¡Volver a los fundamentos! Lo nacional y lo público de la Universidad Nacional de Colombia	139
CARLOS ALBERTO GARZÓN GAITÁN	
PUI, CAI/PRES y Agendas de conocimiento: ejemplos de pensamiento estratégico permanente para la investigación en la Universidad Nacional de Colombia frente a problemas nacionales y públicos	149
SEMINARIO DE ESTUDIANTES EN PROYECTO VISIÓN 2034	

Democracia y gobierno en la UN

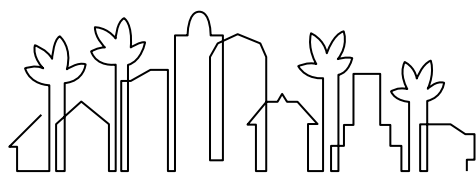
Algunas reflexiones sobre la gobernanza de la Universidad Nacional de Colombia	171
ORLANDO ACOSTA LOSADA Y JORGE CELIS SANTOS	

Geometría de la confrontación universitaria	188
FERNANDO ZALAMEA TRABA	

Sobre la crisis del sistema de gobierno en las universidades públicas colombianas	196
VÍCTOR MANUEL GÓMEZ CAMPO	

Ejercicios prospectivos realizados en la Universidad Nacional de Colombia

Taller de prospectiva de la Universidad Nacional de Colombia en el Caribe	213
Taller de elementos prospectivos de la Universidad Nacional de Colombia en la Amazonia	218
Taller de elementos prospectivos de la Universidad Nacional de Colombia en la Orinoquia	225
Taller “Desarrollo del Pacífico colombiano: una visión para los próximos 30 años”	228
Análisis prospectivo. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín al horizonte del año 2032	235
Taller de análisis prospectivo: hacia un Sistema de Bienestar Universitario para la universidad pública colombiana	243



Introducción

Presentación

Proyecto Visión 2034¹

El proyecto Visión 2034 —cuyos referentes han sido descritos en el primer volumen de esta serie— es un ejercicio académico, participativo, político y técnico, liderado por la Dirección Nacional de Planeación y Estadística (DNPE) para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Este es el tercer volumen de una serie de documentos que sirven de insumo a la reflexión y al debate sobre el papel que ha jugado la Universidad Nacional de Colombia, el rol que debería asumir en los ámbitos locales, nacionales e internacionales con los que interactúa y su inserción en el sistema de educación superior.

¿Quién conoce lo que sucederá en los próximos 20 años? Aunque son innumerables las ocasiones en las que se ha querido descifrar el futuro, también es abrumadora la cantidad de ejemplos con fracasos de planeaciones ambiciosas en todos los ámbitos, en países, regiones, instituciones e incluso en individuos, porque el futuro sigue siendo incierto e impredecible, superando las más rigurosas intenciones por controlarlo. Con este panorama parece poco útil emprender procesos de planeación de largo aliento, y mucho más si esta se sigue pensando como un ejercicio técnico cuyo único fin es construir un texto (o una cantidad de tablas difíciles de descifrar) en el que se trazan acciones y metas inmodificables, para cumplir unos objetivos que un grupo reducido de personas planteó para que otras personas los sigan al pie de la letra.

El proyecto Visión 2034, plantea una propuesta alternativa a esta planeación tradicional, en tanto acepta la incertidumbre del futuro, ubica a la participación como su eje central, construye y analiza escenarios posibles y deseados, más que predicciones certeras, y establece un grupo de acciones viables y flexibles, de acuerdo a los escenarios previstos. Este proyecto nace por iniciativa de la Dirección Nacional de Planeación y Estadística como parte del actual Plan Global de Desarrollo, cuenta con la participación de la comunidad universitaria de las diferentes facultades y sedes a nivel nacional, y con la asesoría de expertos y expertas en educación superior. El proyecto Visión 2034 cubrirá tres fases que se desarrollarán entre los años 2014 y 2017 e incluirá documentos con prospectivas construidos por personas conocedoras del tema, variadas metodologías de participación con la comunidad universitaria y con algunos grupos externos, y construcción de un plan con diversas opciones de acciones viables, de acuerdo con diferentes escenarios posibles.

Este proceso busca ser fundamentalmente un espacio de formación y participación, a partir del cual se consiga:

- Que la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UN) asuma un papel de iniciativa y liderazgo frente a los cambios que afectan a la educación superior en Colombia y en el mundo.
- Superar la planeación pensada solo en el término de tres años y generar en cambio los mecanismos permanentes para proyectar la UN a largo plazo, que permita consolidar procesos y objetivos que no es posible alcanzar en un periodo rectoral.

1. El contenido de este subtítulo es similar en los tres volúmenes, ya que ofrece el contexto general del proyecto.

- Establecer acciones para aprovechar escenarios favorables, y también para enfrentar aquellos que presenten dificultades al desarrollo de las metas deseadas. Asimismo, generar las condiciones para que desde la Universidad se promuevan aquellos escenarios necesarios para su fortalecimiento y el cumplimiento de sus funciones misionales, con la excelencia que siempre la ha caracterizado.
- Fortalecer la autonomía universitaria y promover desarrollos institucionales reflexionados, discutidos y consensuados.

Los documentos incluidos en este volumen, además de muchos otros materiales que se han producido y se seguirán realizando en el marco del proyecto, están disponibles en el sitio web www.vision2034.unal.edu.co. Estos materiales dan cuenta de la diversidad que se encuentra en la Universidad Nacional, de tal manera que no pretenden presentar “una propuesta institucional”, sino aportes de distinta índole para la reflexión y el debate.

La etapa I del proyecto Visión 2034 fue desarrollada durante el año 2014 con el objetivo de apoyar y publicar una serie de estudios técnicos elaborados por expertos y expertas en educación universitaria, que retomaran diferentes dimensiones necesarias para la planeación en la Universidad Nacional de Colombia (Ej. Megatendencias, lo nacional y lo público, formación, investigación, extensión, territorialidades, bienestar, democracia, dimensión ambiental, etc.).

Para la realización de estos documentos convocamos a más de un centenar de especialistas en temas educativos². Realizamos dos reuniones nacionales con ellos y ellas, y un encuentro internacional para establecer criterios y temáticas básicas y fomentar la discusión de sus aportes, sin pretender unificar ni llegar a ningún tipo de consenso. Fruto de ello presentamos los tres volúmenes de esta serie denominada *Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*.

Hemos organizado los volúmenes en torno a los ejes temáticos definidos en el proyecto y hemos respetado al máximo los puntos de vista, los estilos de escritura y de argumentación de cada uno de los autores y autoras. Los textos no necesariamente están redactados al uso de las revistas académicas, pues se ha querido respetar el pluralismo también en la forma de escritura. Tampoco se ha realizado un estricto arbitraje de pares, más allá de los dos encuentros nacionales en que se presentaron los avances y de algunas sugerencias por parte de los editores y de un grupo de lectores estudiantes de posgrado y pregrado (a manera de seminario) que los autores y autoras normalmente tuvieron a bien considerar.

Volumen 3

En los volúmenes 1 y 2 de la serie *Aportes a la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*, que preceden a este libro, se presentaron los documentos escritos por docentes de la Universidad Nacional y por expertos internacionales, que analizaron las tendencias de la educación superior en América

² Las recomendaciones generales para la construcción de documentos técnicos con perspectiva prospectiva realizadas al grupo de expertos se incluyeron en el Anexo 1 del segundo volumen de esta obra.

Latina y en el mundo, y consideraron tanto condiciones actuales como posibles futuros para esta Universidad pensada en un contexto amplio. En el volumen 1 se incluyeron, además, análisis críticos al documento del CESU (2014), presentado por el Ministerio de Educación Nacional como una guía para la nueva política pública en educación superior en Colombia. En el volumen 2 se presentaron también tendencias en educación superior y escritos alusivos a la dimensión ambiental y a los territorios y territorialidades de la Universidad Nacional en este país. En este volumen, el tercero de la serie, se abordan otros ejes fundamentales para la discusión que nos convoca. En primer lugar, se encuentran reflexiones sobre la formación, que es la misión central de la Universidad y de toda institución educativa. A continuación se ubican documentos que se plantean la pregunta sobre lo nacional y lo público de la Universidad Nacional, así como las características de su democracia, gobierno y gobernanza. En la última sección se presentan resúmenes y secciones de ejercicios prospectivos realizados en las sedes de la UN en los últimos años.

Aunque la formación en la Universidad Nacional es abordada de manera inevitable en la mayoría de los documentos publicados en esta serie, en el presente volumen este tema es pensado específicamente en cinco documentos. En este grupo, Carlos Augusto Hernández hace un llamado para impedir que se simplifique y se empobrezca el concepto de formación, para lo cual expone un marco normativo y conceptual que evidencia la complejidad del concepto, y describe un amplio listado de capacidades que debe fomentar la Universidad en estudiantes y docentes.

Jaime Salazar presenta unas consideraciones generales sobre el sistema actual de educación superior en Colombia y formula seis propuestas de cambio. Particularmente, plantea la necesidad de recuperar la función social de la educación y su compromiso con el desarrollo social regional y nacional, así como con la construcción de lo público. En el tercer documento, Julio César Cañón lanza un grupo de propuestas agrupadas en 10 factores, a partir de los cuales se puede proyectar una visión de futuro que permita a la Universidad Nacional tener una mejor presencia internacional y, simultáneamente, responder a las demandas de la sociedad colombiana.

A continuación, José Gregorio Rodríguez desarrolla una propuesta orientada a la constitución de semilleros de docencia en la Universidad Nacional, cuyo proceso esté acompañado de la documentación de prácticas docentes significativas, la construcción de alternativas de formación de educadores universitarios y la producción de conocimientos sobre las pedagogías universitarias contemporáneas. Cerrando esta sección, Fabio Jurado y Silvia Rey recuerdan la importancia de pensar la Universidad como parte de un sistema más general que incluye la educación inicial, básica, media y terciaria o superior, así como los programas sobre la “educación para el trabajo y el desarrollo humano” y la educación alternativa. En su escrito, Jurado y Rey plantean una serie de medidas para mejorar la calidad de todo el sistema de educación en Colombia y finalizan con un balance sobre la investigación en educación en la Universidad Nacional que evidencia la fortaleza investigativa de la UN en este campo, así como la necesidad de articular los procesos que vienen adelantando todas las facultades y sedes en este tema.

La segunda sección de este volumen aborda otro tema necesariamente transversal: lo nacional y lo público en la Universidad Nacional de Colombia. Luz Teresa Gómez realiza un recuento de la interacción de la Universidad Nacional con otros sectores del

país durante los últimos 20 años, a través de lo que se ha denominado extensión (aunque según la autora este término debería ser repensado, dadas las implicaciones de relación unidireccional a las que alude). Recuerda los errores de caer en la falsa dicotomía entre extensión solidaria y extensión remunerada y lanza una serie de propuestas para consolidar el lugar de lo público y lo nacional en esta Universidad para las próximas dos décadas. Carlos Alberto Garzón retoma también algunos de los puntos señalados por Luz Teresa Gómez e incluye otros elementos determinantes en la definición de la Universidad como nacional y pública, entre los que se encuentran su compromiso con: la disminución de desigualdades, la consolidación de lo nacional en el país, la difusión social del conocimiento, las dinámicas internacionales de construcción del conocimiento, las problemáticas locales y la autonomía académica, entre otros.

El último escrito de esta sección continúa la reflexión de Luz Teresa Gómez desde la investigación, y es uno de los resultados del seminario con estudiantes del proyecto Visión 2034, que contó con estudiantes de pregrado y posgrado de diferentes facultades y carreras de la Universidad Nacional. El documento realiza un análisis comparativo entre los ejes de investigación definidos en los Programas Universitarios de Investigación (PUI), que se organizaron a comienzos de la década de 1990; los Campos de Acción Institucional (CAI) y los Programas Estratégicos (PRES), que fueron propuestos a finales de los 90, y las Agendas de Conocimiento, construidas desde el año 2010. Además de mostrar los ejes de investigación que se han ratificado y aquellos que se han transformado o desaparecido en los últimos 20 años, se evidencia con estos programas un pensamiento estratégico permanente de la Universidad Nacional frente a los principales problemas del país y aquellos referidos a una escala global.

La pregunta por la democracia y la gobernabilidad en la Universidad Nacional de Colombia es desarrollada en la tercera sección por Orlando Acosta y Jorge Celis, quienes enfocan su reflexión en la gobernanza y en la relación entre esta y los fines de la universidad, la definición de una universidad pública de clase mundial, la autonomía universitaria y la democracia posible en esta institución. Después de identificar los puntos centrales de su discusión, exponen la necesidad de contar con una gobernanza compartida y un senado universitario en la Universidad Nacional de Colombia.

Se han añadido a esta sección dos documentos que fueron escritos con anterioridad y en un contexto distinto al proyecto Visión 2034. Estos textos contienen reflexiones y propuestas que vale la pena incluir en el debate sobre la visión de la Universidad Nacional de Colombia a 20 años. Específicamente presentan apuntes y propuestas sobre la *estructura deliberativa* de la Universidad Nacional (Fernando Zalamea), la composición del Consejo Superior Universitario (CSU), la elección del Rector³ y la democracia universitaria (Víctor Manuel Gómez).

En la cuarta y última sección se presentan los resultados de talleres de construcción de visiones prospectivas que se realizaron en los últimos años para las sedes Caribe (2007), Amazonia (2008), Orinoquia (2008), Pacífico (2010) y Medellín (2011), y un taller que se propuso con el fin de consolidar la propuesta de un sistema de bienestar universitario para la universidad pública colombiana⁴. Los resultados de estos

3. Palabra que desafortunadamente es utilizada por los autores siempre en masculino.

4. Se espera incluir más aportes propositivos sobre el bienestar en la Universidad Nacional de Colombia en las siguientes etapas de este proyecto.

ejercicios ofrecen importantes pistas, desde sedes específicas, para incluir en el plan prospectivo y la visión de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034.

Un primer análisis transversal de los documentos publicados en estos tres volúmenes ya permite enunciar temas importantes para incluir en el proceso de planeación y visión a largo plazo de la Universidad Nacional. Se han realizado propuestas en torno a: interdisciplinariedad y trabajo interfacultades e intersedes; cultura de lo ambiental y responsabilidad social/ambiental; inclusión, equidad y convivencia; directivas y representación de la comunidad universitaria; formación, currículo y docencia; sistema de educación superior; relaciones con el entorno; calidad; internacionalización, y financiación. Adicional a lo propuesto en estos escritos, se retomarán otros documentos académicos, planes de desarrollo de diferentes rectorías, propuestas de candidatos y candidatas a rectoría y los resultados de procesos participativos anteriores, para iniciar la segunda etapa de este proyecto, que incluirá el despliegue de diferentes metodologías de participación que alimenten el debate y la construcción de los materiales para la Visión de la UN al año 2034.

Reiteramos, entonces, la invitación a todas las personas interesadas en conocer y participar en este proceso⁵. Las puertas para pensar la Universidad, afortunadamente, nunca estarán cerradas.

ELIZABETH BERNAL Y CARLOS MIÑANA BLASCO, EDITORES

5. Mayor información en la página web www.vision2034.unal.edu.co



**Formación en la
Universidad Nacional de Colombia**

La formación en la Universidad Nacional

CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ¹

Este texto presenta la idea de formación que comparto con algunos filósofos y pedagogos, y es ocasión para agradecer a tres profesores de la Universidad Nacional que han contribuido grandemente con sus reflexiones a enriquecer esa idea: Guillermo Hoyos me orientó generosamente al comienzo y al final de mi proceso de formación filosófica y pedagógica; sus puntos de vista tienen cada vez más vigencia. José Granés fue mi amigo y mi maestro en prácticamente todos los campos. Antanas Mockus ha sido y sigue siendo mi amigo, mi interlocutor y una fuente de ideas sobre la educación muy valiosas para mí y para el conjunto de la sociedad a la que pertenecemos.

Contexto normativo y formación en la Universidad Nacional

Nuestra Constitución Política establece que “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (artículo 1). Señala, además, que “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” y que “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (artículo 13). Coherentemente con estos principios, la Constitución establece que la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, que con ella “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” y que “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (artículo 67). Por su carácter universalista, la Universidad Nacional de Colombia va más allá: tiene las pretensiones de servir al bien común, al cuidado del planeta y al cultivo de la humanidad.

En un conocido texto sobre la Universidad Nacional, el profesor Guillermo Páramo señalaba que ella responde a su condición de institución de educación superior estatal, nacional y pública cuando “se ocupa de los problemas que son prioritarios para la sociedad en su conjunto”, cuando “reflexiona sobre el tipo de profesionales que a largo plazo necesita el país y se empeña en formarlos”, cuando “se interesa por lo urgente pero se concentra en lo importante” y cuando “le da prioridad a lo estratégico, al largo plazo, a lo público, sobre lo coyuntural, el corto plazo, lo privado” (1995: 9). Decir que

1. Profesor del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias e investigador del Programa Interdisciplinario en Políticas Educativas (PIPE-UN) de la Universidad Nacional de Colombia.

en la Universidad domina lo público sobre lo privado significa decir que ella se debe al conjunto de la sociedad y que, por tanto, reconoce el predominio del interés general sobre el interés particular. La Universidad asume el carácter nacional y público que le es específico cuando, además de formar profesionales excelentes en sus campos y conscientes del modo como sus acciones ayudan a transformar el mundo social y material al que pertenecen, se ocupa de responder a su fin propio de estudiar los grandes problemas del país y proponer, con independencia, soluciones adecuadas para ellos (Decreto 1210 de 1993, artículo 2). Estos problemas deben ser reconocidos en su complejidad y las soluciones que para ellos se propongan deben ser pensadas en términos de su eficacia técnica y de su pertinencia, pero también en términos de sus consecuencias ambientales, económicas, sociales y culturales de mediano y largo plazo. Es importante que la sociedad confíe en su universidad, pero también lo es que la universidad dé herramientas a la sociedad para discutir sus grandes problemas. Corresponde a la naturaleza de la Universidad el interés por ampliar el espacio de lo público, esto es, el espacio donde se discuten los temas que interesan al conjunto de los miembros de la sociedad y donde puede hacerse realidad la democracia.

En la misma ley propia de la Universidad Nacional (Decreto 1210 de 1993) se señalan, entre los fines de la Institución, “contribuir a la unidad nacional en su condición de centro de vida intelectual y cultural abierto a todas las corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales”, “formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos”, “asimilar críticamente y crear conocimiento en los campos avanzados de las ciencias, la técnica, la tecnología, el arte y la filosofía”, “estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la Nación”, “prestar apoyo y asesoría al Estado en los órdenes científico y tecnológico, cultural y artístico, con autonomía académica e investigativa” y “hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la Nación colombiana” (artículo 2). Resulta evidente que asuntos como el estudio de los grandes problemas nacionales, la defensa y la ampliación de la democracia y la paz o el estudio, enriquecimiento y conservación del patrimonio cultural, natural y ambiental de la Nación deben atenderse teniendo en cuenta las implicaciones que las soluciones propuestas tengan sobre la vida de las generaciones presentes y futuras. La formación que hace posible asumir este reto no se agota en el conocimiento específico de una profesión o de una disciplina, sino que implica una ética y una sensibilidad que lleven a pensar y a actuar considerando, como se ha dicho, lo estratégico, el largo plazo y el interés general.

Cuando en el mismo conjunto de fines de la Universidad Nacional se incluye el de “formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio”, se señala explícitamente que los profesionales y los investigadores que se forman en la Universidad Nacional, además de dominar teórica y prácticamente los contenidos, métodos y pautas de acción específicos de su área de trabajo, deben poseer una cultura que les ofrezca una perspectiva suficientemente amplia para la toma de sus decisiones éticas, políticas y estéticas, no solo como profesionales sino también como ciudadanos de Colombia y del mundo. Esta cultura es el soporte necesario para la tarea de liderar los procesos de cambio que requiere el país al cual sirve la Universidad.

Los elementos recogidos hasta aquí nos permiten reconocer aspectos esenciales de la formación en la cual está empeñada la Universidad Nacional. Se trata, de modo muy sintético, de una formación científica y ética que permita a los egresados cumplir la función política de servir al país como profesionales idóneos y críticos, capaces de contribuir eficazmente a la construcción de un orden cada vez más democrático y a la solución de los grandes problemas nacionales.

Con frecuencia se sospecha a priori de la política por lo que hacen ciertos políticos entregados a su miseria moral. Por ello resulta oportuno aclarar el sentido en el que aquí se entiende la política. La palabra *política* nombra el universo de ideas y acciones orientado a la convivencia social, a la construcción, transformación y comprensión compartida de la vida en común. La *Ética Nicomaquea* de Aristóteles establece una jerarquía de las ciencias que pone la educación al servicio de la política. Según Aristóteles, si "... de las cosas que hacemos hay algún fin que queramos por sí mismo, y las demás cosas por causa de él (...) este fin será lo bueno y lo mejor" (1094a). La ciencia que alude a ese bien general es la política. "En efecto, ella es la que regula qué ciencias son necesarias en la ciudad, cuál ha de aprender cada uno y hasta qué extremo. (...) Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias y prescribe, además, qué se debe hacer y qué se debe evitar, el fin de ella incluirá los fines de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre" (1094b). La Universidad, como se ha dicho, sirve al interés general, al bien más universal; en este sentido, su tarea es eminentemente política.

Como institución social, la Universidad Nacional de Colombia está determinada por distintos intereses, pero la prevalencia que para ella tienen el interés general, los derechos de los ciudadanos, la democracia y la participación establecidas en la Constitución, junto a los fines que se propone como institución pública, determinan la especificidad del proceso de formación integral que se cumple en ella.

La idea de formación

Como muchos de los conceptos fundamentales de la filosofía y de la pedagogía, el concepto de formación ha recibido diversas interpretaciones. Para algunos de los estudiosos franceses de la filosofía de la educación (Fabre, 1994; Kerlan, 2003), el concepto de formación es problemático porque alude a una intervención que "da forma" a las personas respondiendo a una voluntad externa de asegurar, por ejemplo, la apropiación de un "saber-hacer" (y por tanto la formación así concebida pertenece al universo de la técnica y desconoce o subvalora la autonomía y el proceso de autoconstrucción del sujeto) o porque supone una transformación del sujeto en una cierta dirección (en un modelo de formación más cercano a la biología y más respetuoso de la autoformación, pero siempre limitado por un criterio de adaptación que no reconoce debidamente el carácter abierto y dialógico de la acción pedagógica). En cambio, en la tradición alemana de la *Bildung*, la formación implica la autoformación, supone un trabajo de síntesis permanente que el sujeto hace de su propia experiencia y que recoge y resignifica las influencias externas². La formación corresponde al desarrollo de las potencialidades

2. "... el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión (...) la formación no conoce objetivos que le sean exteriores (...) en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma (Gadamer, 1975/1993: 40).

humanas, a la realización del ser humano, como ser natural y como ser social, en el contexto material y social en el que transcurre su vida. La formación es esencialmente un proceso de autoformación e interacción social. La formación, el **ascenso a la humanidad**, es una tarea de la sociedad y del sujeto que vive en la sociedad. Nuestra perspectiva recogerá los elementos de la *Bildung*, junto a las más recientes reflexiones de Habermas, Nussbaum y Hoyos.

Sobra decir que los conceptos de humanidad y formación están determinados históricamente y que es posible, precisamente por ello, hacer una revisión crítica de los significados de la formación que se han producido a lo largo del tiempo y reconstruir el concepto desde la perspectiva de una sociedad deseable y posible en el momento histórico de esa reflexión. Las ideas compartidas y las utopías cambian en el tiempo porque responden a las necesidades históricamente determinadas de las sociedades humanas. Hoy tienen vigencia en Colombia y en gran parte del mundo, como ideas rectoras, los conceptos de paz, democracia, justicia, equidad, solidaridad, desarrollo científico-técnico y respeto de la diferencia; la vigencia de estos conceptos es visible en los fines que la Universidad Nacional se ha dado a sí misma.

En su famoso ensayo de 1784 en respuesta a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?*, Kant señala que la ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad de la cual él mismo es culpable (1784/1995). La autoformación es permanente, pero la autonomía, la capacidad de orientarse por criterios propios y empleando la propia razón, es una conquista del proceso formativo. Uno es culpable de su minoría de edad, dice Kant, cuando pudiendo ya guiarse por su propio entendimiento decide someterse a la voluntad y a la dirección de otro. La pereza y la cobardía llevan a los seres humanos, en la perspectiva de Kant, a someterse para evitarse el trabajo de pensar y decidir por sí mismos. La Ilustración es la conquista de la autonomía, la decisión de atreverse a saber. La consigna de la Ilustración es *¡sapere aude!*, atrévete a hacer uso de tu propio entendimiento. Según esto, el proceso de formación nos debe llevar desde la heteronomía a la autonomía; la conquista principal de la formación, desde la perspectiva kantiana de la Ilustración, es la libertad que resulta de orientarse por el propio entendimiento. Kant no creía que la guía del entendimiento bastara en todas las dimensiones de la acción humana (por ello extendió su investigación a la razón práctica y al juicio estético), pero compartía el proyecto de una sociedad ilustrada donde, obedeciendo a la ley, cada uno de los miembros de la sociedad en capacidad de ser autónomo asumiera la responsabilidad de guiarse por su propia razón.

Con Schiller podríamos decir que esta decisión de pensar y actuar racional y autónomamente no proviene originariamente de la sola razón, sino de una disposición que, como tal, responde a una forma de sensibilidad. Schiller trabaja sobre los vínculos esenciales entre la estética y la política. Para Schiller (1795/1990), la formación del ciudadano requiere una educación de la sensibilidad, una educación estética. La condición de posibilidad del desarrollo del ser humano completo y de una sociedad más amable y más bella que permita su realización es la formación estética de los ciudadanos.

Se reconocen hasta aquí dos dimensiones de una y la misma formación: la que lleva a la autonomía por el camino del empleo de la propia racionalidad y la que, a través de la educación de la sensibilidad (de la educación estética), nos lleva a desear lo bello y lo justo en nuestras acciones y en el mundo social. Lo dicho nos lleva a pensar que la unidad de razón y sensibilidad en la formación se comprende mejor cuando ésta

se piensa desde una perspectiva que considere conjuntamente las dimensiones de la estética, la ética y la política.

En su libro *Verdad y Método* (1975/1993), Gadamer examina algunos conceptos claves del humanismo propio de la modernidad y en particular el concepto de formación de la tradición alemana de la *Bildung*, tradición que se recoge en la idea de universidad de investigación plasmada por Humboldt en Berlín a comienzos del siglo XIX. Gadamer explora los orígenes del concepto y recuerda la idea de los místicos medievales, según la cual no poseemos gratuitamente la imagen y semejanza de Dios, sino que debemos construirla en nosotros mismos a través de la *formatio*. Secularizada por Herder, la idea de formación aparece como ascenso a la humanidad. La formación aparece en el siglo XIX como el “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Gadamer, 1975/1993: 39).

En su camino de reconstrucción del concepto de formación, Gadamer recuerda que Hegel piensa el proceso de formación como el ascenso paulatino a la generalidad. Se trata del proceso de ruptura con lo inmediato y lo natural que es posible gracias a la capacidad racional de los seres humanos. El ascenso a la generalidad permite apartar la atención de sí mismo y reconocer al otro. El ascenso a la generalidad permite comprender el mundo y hacerlo propio; permite, por decirlo así, encontrar lo otro en mí, y también reconocer al otro y a su diferencia como parte de la propia experiencia. La educación implica el sacrificio de la particularidad y permite la apropiación de una mirada universal (la de una profesión, la de una representación del mundo). El proceso de formación nos hace universales. De igual manera, el trabajo forma hacia lo universal en la medida en que tiene sentido más allá de nosotros mismos. La comprensión universal permite acceder al universo abstracto de la ciencia, a la comprensión de la ley y de la teoría. La teoría va más allá de lo inmediato y pertenece a la memoria colectiva, a la tradición escrita; ella es el fruto de la contribución de muchos a la construcción de una síntesis de pensamiento que explica y predice el fenómeno particular o da razón del acontecimiento desde una representación universal.

Paradójicamente, será un científico, un matemático, físico y estudioso de la biología humana, además pensador de la cultura, Wilhelm Helmholtz, quien reconocerá los límites de esta confianza absoluta en la razón y volverá a la sensibilidad proponiendo, más allá del pensamiento universal, la idea del “tacto”. ¿Qué es el tacto? Gadamer nos dice que es difícil definirlo precisamente, pero tenemos la intuición de su significado porque para nosotros es claro lo que significa la “falta de tacto”. Gracias al tacto somos capaces de imaginar la relación entre las variables en una experiencia científica, pero también gracias al tacto distinguimos lo que puede maltratar al otro y evitamos producirle dolor. El tacto es amor y respeto, proximidad y distancia; es la capacidad de acercarse sin invadir. El tacto es aquello que nos permite cuidar de nosotros mismos, de los demás y del mundo. Es aquello que nos permite acceder al poder sin abusar de él.

El tacto incide sobre la comprensión y nos permite adoptar puntos de vista cada vez más amplios. Tacto y flexibilidad están unidos, de modo que puede decirse que una forma del tacto es la apertura al otro, la disposición a comprenderlo. La madurez es, desde el punto de vista del tacto de Helmholtz, la capacidad de armonizar los saberes adquiridos, de recoger la propia experiencia, no solo intelectual, también la de la sensibilidad. La formación, para Helmholtz, como para Schiller, no es completa si se instala en la dimensión intelectual ignorando la dimensión de lo sensible.

Cuando hablamos aquí de formación integral en el nivel universitario, aludimos a las transformaciones que experimentan las personas que acceden a la educación superior, tanto en su conocimiento de los fenómenos y los acontecimientos como en su comprensión de sí mismos y de las relaciones con los otros y en sus modos de sentir y de actuar. La formación integral no es la suma de estos aspectos sino la unidad de todos ellos en su interacción permanente.

Formación académica y cultura académica

Desde el punto de vista de la formación académica, el proceso de formación implica la apropiación de lo que se ha llamado la cultura académica, esto es, de la parte de la “cultura pública” que se considera necesaria para la formación del ciudadano (cultura pública es, según A. Pérez (1995), lo que se reconoce como más valioso del universo simbólico históricamente acumulado por las sociedades humanas: las ciencias, las artes, las técnicas, las leyes y pautas sociales y morales, las filosofías y las religiones). La academia recoge un acumulado histórico que se ha conservado gracias a la escritura. Los nuevos profesionales recogen el saber acumulado en una tradición escrita y contribuyen ellos mismos a esa tradición mediante la escritura. Un verdadero lector, como señala Estanislao Zuleta (1994), obliga al texto a responder a sus preguntas y desentraña su código para reconstruir su significado, dialoga con el texto y trabaja sobre él para construir un sentido. El verdadero lector es, para Zuleta, el escritor, el constructor de significados.

La formación intelectual en una disciplina significa la apropiación de las teorías, conceptos, métodos, procedimientos y formas de validación que le son propias, esto es, del conjunto integrado de los elementos que constituyen el “paradigma” de la disciplina. Este paradigma, como enseñaba Kuhn (1962/1971), es el saber y el saber-hacer que comparten los miembros de una comunidad científica, es aquello que se requiere para establecer diálogos significativos y productivos entre los miembros de esa comunidad³. Cuando se ha apropiado el paradigma, cuando se han adquirido las herramientas propias de la disciplina y se dominan las pautas de trabajo en el campo, el ejercicio de construcción de conocimiento dentro del paradigma se hace placentero aunque mantenga su dificultad. La formación disciplinaria, como decía el profesor José Granés, es

3. La noción de “paradigma” como lo que comparte una comunidad científica tiene la ventaja de no ser algo separado de la dinámica efectiva del trabajo de producción de conocimientos. Los paradigmas cambian en la medida en que cambia el quehacer de quienes los comparten. En los campos de las ciencias “exactas” o las ciencias empírico-analíticas se han producido, como se sabe, cambios notables en el último siglo; estos cambios incluyen especializaciones e hibridaciones e incluso revisión de conceptos fundamentales y de supuestos epistemológicos como la separación de sujeto y objeto en la investigación. Han surgido disciplinas que recogen elementos de otras varias disciplinas y cuyos paradigmas son, en cierto sentido, paradigmas interdisciplinarios (la Ecología es tal vez el caso más conocido, pero otras disciplinas con una ya larga historia, como la Arqueología, la Paleontología e incluso la Geología podrían también servir como ejemplos de disciplinas interdisciplinarias). En los campos de las ciencias sociales y las humanidades, los cambios han sido aún más dramáticos. No solo se trata de la necesidad de pensar esas disciplinas como disciplinas multiparadigmáticas (disciplinas en las que coexisten distintas perspectivas y que derivan su fortaleza precisamente de esa pluralidad), sino de que las fronteras entre ellas se han hecho cada vez menos definidas, crece el peso relativo de lo particular y se reconoce cada vez más claramente el papel de los intereses en el análisis de los problemas. No obstante, a nuestro parecer, el concepto de paradigma sigue siendo muy útil para dar razón del trabajo científico y para pensar en los contenidos curriculares de las profesiones y las disciplinas. El concepto de paradigma puede extenderse a las profesiones en la medida en que también en ellas hay saberes compartidos por quienes hacen parte de las correspondientes comunidades de profesionales. Los ingenieros mecánicos, los médicos, los arquitectos y los economistas de todo el mundo constituyen comunidades cuyos miembros comparten saberes y estrategias de trabajo aunque difieran en enfoques y en énfasis. Las instituciones mantienen diferencias entre sí, de acuerdo a sus proyectos específicos, pero las asociaciones profesionales y los sistemas de aseguramiento de la calidad promueven en todo el mundo unos mínimos compartidos.

“la educación de una mirada”, el aprendizaje de una perspectiva de análisis de un universo de fenómenos que hace familiares esos fenómenos, que los vincula mutuamente en redes conceptuales y permite comprenderlos y predecirlos. No sin razón, Gadamer ponía como propósito de la educación el acceso a un universo simbólico y la capacidad de instalarse en él, sintiéndose en la propia casa. El proceso de comunicación que se produce en la familia, en la escuela o en la universidad hace posible “este proceso del llegar a estar en casa que yo designaría con el mayor énfasis como la idea directriz de toda clase de educación y de formación” (Gadamer, 2000: 17).

Mockus ha elaborado un concepto de cultura académica que ha sido recogido por muchas universidades: quien se forma académicamente recoge una tradición escrita y la hace suya apropiando los conceptos, las teorías y las estrategias de trabajo y de validación propias de una disciplina, aprende a argumentar fundamentando sus puntos de vista y sus críticas y a reconocer la coherencia y la legitimidad interna de un discurso y es capaz de adelantar y sostener una discusión racional y de construir conocimiento en el proceso de interacción propio de esa discusión (Mockus, 1995). En la academia se practica lo que A. Gouldner (1979/1980) llamaba la Cultura del Discurso Crítico; la comunicación sigue las pautas de la argumentación racional y de la escritura. Leer es una forma particular de escuchar a un interlocutor desde un respetuoso silencio. Quien se forma académicamente es capaz de reconstruir la comunicación cuando se rompe por la ausencia de alguna o algunas de las condiciones que supone una verdadera comunicación: verdad, comprensibilidad, sinceridad y rectitud⁴ (Habermas, 1984/1989). Explicar, cuestionar, comprender, criticar, fundamentar o justificar son formas de argumentación. La discusión argumentada implica la disposición a someterse a las razones del interlocutor cuando estas razones son suficientemente sólidas; implica, por tanto, la disposición a escuchar atentamente y a cambiar el propio punto de vista si hay razones suficientes para hacerlo. Es por ello que es posible y deseable aprender en la conversación académica. Se aspira a que en el intercambio de razones y de información propio del diálogo académico ocurra una “ampliación de horizontes”. No es descabellado imaginar, inspirados en Bachelard y en Popper, que el científico sigue rigurosamente sus métodos y emplea las técnicas más refinadas para evitar el error, intentando predecir exactamente los resultados de sus experimentos, pero aspira secretamente a descubrir una discrepancia que, en lugar de confirmar su hipótesis, le abra el espacio a una nueva teoría. Análogamente, podría decirse que quien se compromete en un diálogo verdadero se empeña en convencer a su interlocutor con sus mejores argumentos, pero desea secretamente ser convencido al final de la discusión porque ello ampliaría su horizonte de pensamiento con nuevas perspectivas o nuevas ideas.

Además de la lectura y la escritura y de la argumentación, la cultura académica implica, según Mockus, la capacidad de prever, de planear, de diseñar, de proyectar, de imaginar consecuencias posibles de la acción. Aristóteles distinguía en su *Metafísica* entre la acción de quien por simple acumulación de experiencia es capaz de realizar

4. Asegurar la comunicación, como enseñaba Habermas, implica estar atento al cumplimiento de ciertas condiciones como el supuesto de que el interlocutor está dispuesto a decir la verdad y a la búsqueda conjunta de la verdad (presupuesto de verdad), el supuesto de que se comprende lo que el interlocutor dice y que este está dispuesto a expresarse claramente para ser comprendido (presupuesto de comprensibilidad), el supuesto de que quien habla es fiel a las reglas de la comunicación y no engaña ni manipula (presupuesto de rectitud) y el supuesto de que quien habla expresa su pensamiento y se pone de manifiesto en lo que dice (presupuesto de sinceridad).

un oficio y la de quien conoce el por qué y la causa (981a); este último ha pasado de la experiencia al conocimiento general que permite dar razón de una clase de fenómenos que incluye los que, perteneciendo a la misma clase, aún no han acaecido. Lo que distingue el modo como trabaja el ingeniero de lo que hace un operario basado solamente en su experiencia es que el ingeniero parte de un diseño, ha imaginado previamente su acción, la ha pre-figurado sobre la base del conocimiento de las leyes que la rigen.

El concepto de acción empleado aquí resultaría muy restringido si se inscribiera en la prefiguración propia de la tecnología, por ello es importante aclarar que la acción humana no se circunscribe al trabajo que pone a su servicio el conocimiento de la naturaleza. Lo que Hannah Arendt llama *acción* es precisamente la *interacción humana*. Tampoco se comprendería la transición de la academia a la política, que ha ocurrido tantas veces en la historia del país y del mundo⁵, si la acción en que se traduce la reflexión no fuera también, como en este caso, la acción política.

El académico razona, discute y organiza sus experiencias sobre la base de sus lecturas. La investigación combina las lecturas, las discusiones y la planeación de las acciones. Las acciones se someten a crítica, se traducen en textos y se encadenan en proyectos que cambian en la medida en la cual se enriquecen a través de la confrontación académica, los resultados prácticos y el análisis de resultados basado en la reflexión y en el acumulado de conocimientos plasmado en la escritura. El ejercicio de la investigación es dinámico gracias a su carácter de proceso abierto a lo que emerge del trabajo colectivo y del ejercicio de la crítica. No se trata solo de la existencia de una planeación previa —muy visible en casos como el del experimento científico—, sino de una dinámica de permanente corrección del camino, de reorientación del trabajo sobre la base de lo aprendido. Por eso puede decirse que un tercer elemento esencial de la cultura académica es la prefiguración-reorganización de la acción.

La cultura académica se constituye, pues, en el entramado de la apropiación de una tradición escrita, la discusión racional y la prefiguración-reorganización de las acciones⁶. Se piensa de antemano la acción técnica o social desde la tradición escrita y, gracias a la escritura y a la discusión, es posible corregir el camino de la acción, introducir modificaciones en el plan inicial y descubrir a lo largo del proceso nuevas posibilidades. La tradición escrita de una disciplina puede ser vista como un diálogo entre los textos. Galileo, por ejemplo, emplea el diálogo para mostrar sus diferencias con Aristóteles y con los aristotélicos de su tiempo; Newton recoge de Galileo la propuesta de pensar la filosofía natural desde las matemáticas y acudir a la estructura axiomática y a la demostración. Ambos buscan apoyo en el experimento, que es una experiencia repetible preparada y vista desde la teoría, para legitimar sus representaciones.

Cuando en las pruebas de Estado se emplearon las competencias “argumentativa”, “interpretativa” y “propositiva” (Hernández y otros, 2005), se estaban recogiendo

5. Basta pensar el papel de los intelectuales en los cambios sociales. No es extraño que la comprensión teórica de una situación derive en responsabilidad política. Fue precisamente una comprensión de la pedagogía como interacción lo que llevó a muchos estudiosos de la educación, y entre ellos a los miembros del Grupo Federici (Antanas Mockus, José Granés, Carlo Federici, Jorge Charum, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero y el que escribe), a comprometerse radicalmente con el Movimiento Pedagógico de comienzos de los años 80.

6. La noción de Cultura Académica, como articulación de estos tres elementos (tradición escrita, discusión racional, prefiguración y reorientación de la acción) fue propuesta inicialmente por Antanas Mockus dentro del trabajo de Grupo Federici (Mockus y otros, 1995), presentada por el mismo Mockus en una conferencia varias veces publicada sobre la misión de la universidad (Mockus, 1995) y desarrollada como fundamento teórico de la Reforma Académica en la Universidad Nacional durante su Vicerrectoría Académica (1988-1991) y su Rectoría (1990-1993).

precisamente, como competencias básicas, las correspondientes a las tres dimensiones inicialmente señaladas de la Cultura Académica. La interpretación es la clave de la lectura. Aprender a leer es aprender a interpretar un texto. En un sentido amplio de lectura, se lee cuando se interpreta, cuando se asigna o reconoce un sentido, de modo que en la vida cotidiana leemos gestos, acciones, acontecimientos o imágenes y no solo textos escritos. En la academia leemos textos escritos en diferentes lenguas, símbolos numéricos, símbolos algebraicos, notaciones complejas, gráficas, esquemas, curvas que expresan correlaciones de variables y conceptos elaborados cuya interpretación está determinada por teorías. Pero la interpretación pertenece al ser humano en la medida en que posee un lenguaje. Es, pues, una competencia universal que se expresa de un modo particular en la academia.

La argumentación también es una competencia común a todos los seres humanos por cuanto somos seres sociales y estamos obligados a entendernos. La argumentación, como la interpretación, está esencialmente asociada a la necesidad humana de dar razón, de comprender y de establecer acuerdos. La explicación, la crítica, el consenso o el reconocimiento de las diferencias son expresiones de la capacidad humana de argumentar indispensable para la vida social. La academia desarrolla una forma especial de competencia argumentativa asociada al conocimiento, pero la argumentación es parte del ejercicio de la comunicación dentro y fuera de la academia.

Hemos aprendido lo requerido para las tareas de la cacería, la agricultura, la construcción de las viviendas y, más adelante, las técnicas artesanales y la ingeniería, gracias al saber que nos permite reconocer las repeticiones, las pautas, las formas en las que se expresa la necesidad de la naturaleza. Este saber nos lleva a predecir y calcular. Es el saber de la técnica que multiplica nuestro poder sobre la naturaleza y que permite también proponer nuevos caminos en la construcción permanente de conocimientos. Predecir e imaginar nuevos caminos sobre la base del conocimiento y la experiencia es una facultad universal que todos, en distintas formas, ponemos en ejercicio y que, más allá de la técnica, se ejerce también en la vida social. La academia ofrece a la predicción y a la creación el acumulado social de conocimientos y multiplica la capacidad de proponer acciones e interpretaciones, pero la competencia propositiva, como la interpretativa y la argumentativa, es universal.

No es extraño que durante casi un decenio se hubieran empleado las tres competencias en los exámenes de Estado de la escuela básica, la media y la superior. La academia (desde el preescolar hasta la universidad) trabaja sobre esas competencias y las desarrolla. Gracias a la academia se afina la interpretación con la lectura y el aprendizaje de nuevos lenguajes; gracias a la cultura del discurso crítico se afina en la academia la argumentación y se emplea, multiplicando las capacidades de cada una de las personas y cada uno de los grupos que entran en comunicación, en todas las áreas del conocimiento; gracias a la academia, la capacidad de proponer se transforma en proyectos colectivos y permite la solución de problemas complejos y el avance de las ciencias y las técnicas. Pero la cultura académica no está completa sin la voluntad de saber.

Deseo y voluntad de saber

A los tres elementos mencionados de la cultura académica (vinculación a una tradición escrita, argumentación y prefiguración-reorganización de la acción) debemos añadir

otro, que corresponde más a las actitudes y disposiciones que a las herramientas y a los procesos. Se trata de la voluntad de saber. La *Metafísica* de Aristóteles se abre con la famosa frase “todo hombre desea saber”. También en su *Poética*, el filósofo alude a esa urgencia de responder a las preguntas y de conocer el desenlace de las situaciones que hace que quedemos atrapados en una obra literaria o que no podamos evitar asistir hasta el final de una representación dramática. La *Metafísica* comienza precisamente con el deseo de saber. “En los grandiosos enunciados iniciales de la metafísica, Aristóteles vio que la determinación esencial del ser del hombre se halla en su sed de saber. Este invencible impulso (*ὁρεξις τοῦ εἰδέναι*) distingue al ser vivo «hombre» de todos los otros. Aristóteles piensa que esta determinación pertenece a los hombres en General, sin excepción alguna” (Szilasi, 1969/2001: 99).

El deseo de saber es común a todos los seres humanos. Pero los lenguajes académicos, como bien se sabe, no son inmediatamente accesibles. Algunos de ellos requieren gran esfuerzo y dedicación para ser apropiados. No basta, en esos casos, con el deseo de saber. Es necesario transformar el deseo de saber en voluntad de saber, trabajar con intensidad y continuidad hasta dominar el lenguaje que se resiste a ser apropiado. La satisfacción del deseo de saber en las disciplinas académicas requiere descubrir placer en el propio esfuerzo y comprometerse con una disciplina de trabajo. El premio a esta disciplina es el descubrimiento de lo que es posible hacer gracias al empleo de esos lenguajes elaborados; es el horizonte de posibilidades que se abre cuando un campo de problemas se hace accesible y se poseen los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en él. Sin dejar de ser trabajo, la resolución de problemas en ese campo se convierte en un ejercicio placentero que despierta el entusiasmo que es posible experimentar en el juego.

Quien ha hecho ese camino ha aprendido a enamorarse de la dificultad y necesita continuar viviendo la experiencia de la investigación. Ha transformado efectivamente su deseo de saber en voluntad de saber y su disciplina en vocación. Giordano Bruno hablaba, refiriéndose al deseo y al placer de conocer, de un “furor heroico” (1585/1987)⁷, de un deseo que, a diferencia de los deseos materiales, no se agota en su satisfacción, sino que crece en ella para buscar y hacer posible una satisfacción mayor. George Steiner (1979) habla de la belleza de la demostración y de “esa arista áspera de la belleza que denominamos dificultad”, y el poeta Novalis (1988) dice que un investigador nunca envejece⁸.

La academia cumple cabalmente su labor cuando enseña esa pasión por el conocimiento y cuando esa pasión se satisface gracias a la capacidad de combinar lo que ha heredado de una tradición escrita con la discusión racional y con la capacidad de planear, de refigurar y reorientar las acciones.

Cuando se es joven y se ha tenido la fortuna de ir más allá de los deseos y necesidades promovidos por el mercado a través de la cultura de la imagen, cuando se ha vivido el placer de la lectura y se ha sobresalido de algún modo en los juegos de la

7. “Así, el intelecto concibe la luz, el bien, lo bello, hasta allí donde alcanza el horizonte de su capacidad, y bebe el alma, el néctar divino, abrévase en la fuente de vida eterna en la medida que puede su propia vasija contener; se ve que la luz se difunde más allá del círculo de su horizonte, pudiendo siempre él penetrarla más y más, y que el néctar, fuente de agua viva, es infinitamente fecundo y que en él puede siempre más y más embriagarse” (Bruno, 1585/1987: 193-194).

8. “Un verdadero investigador jamás envejece, todo impulso eterno surge el ámbito de la vida y cuanto más se deshace el envoltorio externo, tanto más claro, esplendoroso y potente se hace el núcleo” (Novalis, 1988).

inteligencia (y muchos de los estudiantes han vivido esa experiencia), es natural que se espere mucho de sí mismo. Quienes se sienten más seguros de sí mismos ganarán mucho con aprender el grado de humildad que requiere aprender de los demás y respetar y apreciar las diferencias. Pero ser capaz de apreciar los valores de los otros no significa renunciar a la esperanza de hacer algo grande. Se puede tener amor y cuidado de sí mismo sin perder el amor y el cuidado por los otros. Una formación universitaria que aporte tanto a la ciencia de la tarea elegida como a la conciencia de su significado social puede resolver la aparente antinomia entre ambición propia y solidaridad con el dolor ajeno. La formación universitaria debe ofrecer lo que requiere el ejercicio profesional idóneo como herramienta clave para la propia realización y para el proyecto mayor de servir a la sociedad; trabajar bien y trabajar por la paz y la equidad no son tareas contradictorias, ni necesariamente diferentes; se puede enseñar la disciplina que requiere el conocimiento sin cortar o limitar los sueños y las aspiraciones de los estudiantes. La universidad debe alimentar el deseo de producir, de crear y de servir de los jóvenes, su tendencia al juego, al desafío, a la creatividad, su aspiración de hacer algo grande como profesionales y como miembros de la sociedad.

Para cuidar de las iniciativas y de los talentos, la universidad debe contar con profesores capaces de alimentar esas iniciativas y acompañar el desarrollo de esos talentos, capaces de comprometerse en proyectos de trabajo con los estudiantes y de poner en evidencia las dificultades sin declarar inaccesibles las metas, capaces de transmitir su pasión por el conocimiento y de hacer partícipes a los estudiantes de su comprensión del sentido académico y social de su tarea; pero también debe contar con grupos de trabajo con la comunidad, grupos de estudio, trabajo y acción sobre asuntos que interesen a los estudiantes (la política, el cine, el deporte, la literatura, la música), grupos de creación artística (musical, escénica y plástica), grupos de discusión y crítica y actividades de aprendizaje lúdico en donde los estudiantes encuentren y pongan de manifiesto sus talentos artísticos, su capacidad creadora y su voluntad de servicio y de cambio. Deben existir mecanismos para recoger y apoyar las iniciativas de los estudiantes; debe predominar la conciencia de que toda inversión que alimente la creatividad y la responsabilidad por los problemas del país es legítima.

Un profesional responsable conoce su lugar en el mundo; sabe que su acción tiene efectos sociales. Un ingeniero que planea un puente sabe que cambia la vida de una comunidad porque su obra, una vez realizada, modifica el comercio, la producción y la cultura, tiene un impacto ecológico y transforma el paisaje. Pero también es posible hacerse profesional ignorando el sentido humano de lo que se hace y, por tanto, su verdadera importancia.

El conocimiento no solo abre caminos, también pone en evidencia los límites, ayuda a distinguir entre los sueños irrealizables y los proyectos viables. Pero el reconocimiento de los límites de la fantasía no debe conducir a la muerte de la imaginación ni a la renuncia a hacer algo valioso a los propios ojos y a los ojos de los demás. La universidad no puede ser el espacio en donde el propio proyecto simplemente se desdibuje sin dejar abiertas otras posibilidades de realización. Seguirá siempre habiendo quienes decidan abandonar la universidad porque dentro de ella no les es posible realizar sus sueños, pero el ideal es que ésta sea un espacio para el desarrollo de los propios talentos. Tal vez es cierto que la universidad tiene sus reglas y que no todos los estudiantes talentosos pueden acomodarse a esas reglas, pero precisamente por ello resulta

necesario defender la flexibilidad, comprendida como libertad de elección asociada al compromiso con el conocimiento, que se ha propuesto en la Universidad desde hace 25 años. La flexibilidad debe servir precisamente para crear opciones vitales y abrir nuevos caminos posibles a la formación de los estudiantes. Es verdad que el conocimiento, que requiere disciplina, es lo que garantiza la capacidad de elegir, pero también es verdad que si no se ofrecen posibilidades de elegir tampoco se adquiere autonomía. Es verdad que el mayor conocimiento permite mejores elecciones, pero quien elige desde temprano no está condenado a elegir mal.

La autonomía, por otra parte, no es necesariamente una vía al egoísmo. Tal vez es cierto que la sociedad actual se hace cada vez más pragmática, y que las personas atrapadas en el juego terrible de la competencia generalizada se hacen cada vez más egoístas, pero también es verdad que la academia es el espacio donde se cultiva el conocimiento, el diálogo y la crítica que nos hacen conscientes de las necesidades de los demás, de la arbitrariedad de lo dado y de las posibilidades reales de pensar el cambio y de participar en él.

Coluccio Salutati (1331-1406), cancellor de Florencia a finales de la Edad Media, caracterizaba en su libro *Los trabajos de Hércules* (1391c/1951) el proceso de formación del poeta, tomado como modelo de la formación ideal. Esta formación es el resultado del trabajo conjunto de las nueve musas. En primer lugar se requiere la inspiración de Clío, la musa que inspira el deseo de reconocimiento (*fame celebritas*), la necesidad de alcanzar el más alto grado de calidad en la propia obra. La conquista de lo grande supone, para Salutati, un gran esfuerzo; por ello no basta el deseo de lo grande que inspira Clío. Es necesaria la intervención de Euterpe, la musa que hace posible la experiencia del placer del propio esfuerzo. Pero no basta querer y hallar placer en el esfuerzo de conquistar lo que se quiere, es necesario que el esfuerzo sea continuado, es necesario trabajar con disciplina. La tercera musa, Melpómene, enseña la perseverancia en el estudio. Las tres primeras musas se refieren, por tanto, a la esfera de la voluntad.

La creación requiere, además, de una educación de la percepción, de una ampliación de la sensibilidad que hace posible Talía, la cuarta musa. La percepción produce imágenes, pero es indispensable conservar esas imágenes para poder trabajar sobre ellas; es Polimnia, la musa de la memoria, la que enseña a guardar las imágenes que nos aporta la percepción. El trabajo con las imágenes, que permite descubrir relaciones, semejanzas y diferencias y construir metáforas, es posible con la ayuda de Erato, la sexta musa, que alimenta el ingenio para lo semejante y que hace posible la metáfora. Estas tres musas aluden a la imaginación que requiere todo conocimiento elaborado.

Pero el ingenio que vincula las imágenes no alcanza aún la generalidad de la ciencia, ni la unidad de la filosofía, ni la profundidad de la poesía; se requiere del auxilio de la séptima musa, Terpsícore, la musa de la Ratio, para encontrar y comprender relaciones más abstractas y más universales: las relaciones conceptuales que hacen posible la ciencia. Las ciencias separan el conocimiento en territorios distintos. Su herramienta fundamental es la analítica. Pero el conocimiento aspira a una unidad. Es Urania, la octava musa, quien hace posible la integración de lo previamente separado, quien inspira y permite la conquista de la unidad a la que aspira la filosofía. Al final de este largo recorrido, gracias a Calíope, la novena musa, es posible descubrir la riqueza profunda del lenguaje poético que deleita y asombra, que permite decir lo universal desde lo singular, dar razón del presente desde el pasado y poner en evidencia lo profundo desde la forma externa. Las

últimas tres musas aluden al proceso de apropiación de la palabra que nos permite conocer los universos de la ciencia, la filosofía y el arte, y ampliar esos universos.

El proyecto formativo de la universidad contemporánea se distancia notablemente del proyecto del humanismo. La especialización ocupa con frecuencia en el imaginario de algunos académicos el lugar que antes ocupó la formación integral y pierden relevancia la ética y la estética. Pero, de modo visible o invisible, toda formación produce transformaciones en las orientaciones éticas y en la sensibilidad. La ausencia de conciencia suficiente sobre esas transformaciones no exime a los docentes ni a las instituciones de su responsabilidad sobre el modo como se educan la voluntad y la sensibilidad de los estudiantes. El legítimo énfasis en el nivel y en la calidad de la apropiación de los lenguajes y capacidades propios de las disciplinas y las profesiones no justifica el descuido de lo ético, lo político o lo estético, ni es razón para la ausencia de reflexión sobre esas dimensiones inevitables de la formación.

La formación universitaria, las humanidades y la ética

La cultura académica aparece en este horizonte conceptual como una expresión elaborada de nuestra compleja forma de relación con el conocimiento y con el mundo. Es imposible abarcar el legado de conocimiento de la humanidad, que crece sin cesar. Por ello cada disciplina o profesión implica una elección. Esa elección permite moverse dentro de un territorio con conciencia de sus reglas, de sus problemas propios, de su forma específica de respuesta a las necesidades sociales y de sus diferencias básicas con otros territorios con los cuales entra en relación. La especialización a la que se ven abocados muchos de quienes adquieren el dominio de un campo específico del saber no significa incapacidad de juzgar razonablemente en las distintas esferas de su compleja experiencia como seres sociales, morales y sensibles. Puede ocurrir, sin embargo, que el deseo de saber esencial a todas las prácticas humanas se circunscriba a un campo muy específico del conocimiento de tipo técnico o teórico y que se subvalore o ignore la complejidad real de la experiencia. Puede ocurrir también que el deseo natural de saber se transforme en una relación puramente utilitaria con el conocimiento. Cuando solo se considera digno de conocimiento el universo de los conceptos sistemáticamente organizados de un campo específico, puede ocurrir que el deseo de saber se inscriba en la capacidad de solucionar problemas en ese campo específico, que se ignoren los vínculos entre el conocimiento y la vida compartida con otros, entre el conocimiento y la sociedad, entre el conocimiento y la experiencia. La especialización, en estas circunstancias, podría llevar en casos extremos al desprecio de lo aprendido en la experiencia y en la reflexión sobre sí mismo, a la incapacidad de reconocer el valor de las diferentes interpretaciones, a instalar la verdad en una sola de ellas y al dogmatismo. Visible o invisiblemente, la formación intelectual se acompaña necesariamente de una formación ética y estética que son fundamentales para la vida.

En la dimensión de la ética, la academia también tiene una tarea: ampliar el horizonte de la reflexión; avanzar en la dirección de una conciencia planetaria impulsando al mismo tiempo la universalidad, la responsabilidad social y el respeto por la diferencia. Se trata, siguiendo la descripción de Kohlberg (1983), de un desarrollo moral que supera lo particular y el egoísmo y que, más allá de las costumbres y pautas locales y de las leyes abstractas, permite orientarse por una ética universalista. Lo universal se

entiende aquí como lo propio de la humanidad considerando el legado cultural compartido, la historia pasada, presente y futura. Se trata, además de reconocer el valor del conocimiento universal, de partir del hecho de que en el mundo contemporáneo las distintas culturas se encuentran necesariamente y que la diferencia cultural es una riqueza que debe ser cuidada (la universalidad implica entonces, hoy más que nunca, el respeto por la diferencia). Los ciudadanos planetarios de hoy viven en un mundo compartido cuyos recursos son agotables y cuyo ambiente requiere el cuidado de las distintas sociedades que habitan en él. En este mundo globalizado, donde se dan cita distintas culturas, distintas ideologías, costumbres y elecciones vitales, una ética universalista implica aprender a reflexionar sobre las fuentes de las propias creencias y decisiones (autorreflexión y autocrítica), a dialogar, a buscar y establecer acuerdos sobre mínimos compartidos y a defender el derecho de los diferentes a vivir en paz y con dignidad.

Martha Nussbaum (2010) señala tres tareas urgentes de la educación y en especial de las humanidades: 1) la educación socrática, que invita permanentemente a un proceso de autorreflexión, de análisis de las propias determinaciones y de reconocimiento de los propios límites y posibilidades; 2) la conciencia planetaria de que habitamos un mundo compartido que debe ser cuidado para la vida amable y pacífica de las futuras generaciones; 3) la imaginación narrativa, que nos permite situarnos en el lugar del otro, que nos permite sufrir con los que sufren y alegrarnos con la felicidad de los demás y desear una sociedad más justa en donde no sea posible la miseria y en donde la riqueza socialmente producida no se invierta en la destrucción de la vida humana y de las posibilidades de subsistencia en el planeta.

La dimensión de la ética nos lleva al campo de la política. Cuando se habla de cooperación en el trabajo y de compromiso con la tarea no se alude solo a aspectos centrales de una ética profesional; se hace referencia a la capacidad de dar sentido a las propias acciones en un contexto que va más allá de nosotros mismos y que incluye la colectividad de quienes producen y de quienes reciben los frutos de ese esfuerzo. Por eso, Hegel decía que el trabajo forma, porque instala la acción en un contexto de mayor generalidad. La cultura académica afirma nuestra identidad como profesionales (como miembros de una comunidad profesional) y como ciudadanos (como miembros de una comunidad social), nos hace más responsables y nos obliga a pensar en lo estratégico, en el largo plazo, en el interés general. La voluntad de saber, el interés general, la responsabilidad y el respeto de las diferencias constituyen los elementos fundamentales de una ética académica.

Como es sabido, la técnica humana, enriquecida y potenciada desde hace más de dos siglos por el conocimiento científico, ha alcanzado desarrollos extraordinarios. Mucho del respeto que actualmente se siente por la ciencia es precisamente el resultado del impacto de esa técnica en la producción de riqueza y en la transformación del trabajo y de la vida cotidiana. Pero no es únicamente el mundo el que se transforma gracias a la técnica; paralelamente se ha transformado el ser humano; han cambiado sus deseos y sus intereses. Y el justo reconocimiento de la importancia de la técnica en la sociedad actual ha llevado a la misma academia, en algunos casos, al desconocimiento de la importancia de la dimensión social de la vida. Habermas (1968/1994) denunciaba hace ya medio siglo la tendencia de las universidades a desconocer la dimensión de lo “práctico”, de la praxis, de la vida social y a centrarse en lo técnico, la eficacia y la eficiencia del trabajo⁹. No hay duda de la importancia de aprender lo que requiere un trabajo bien hecho, entre otras

cosas porque la acción profesional es parte esencial, como se ha dicho, del servicio a la comunidad; pero si solo se piensa en las habilidades técnicas, se descuida la formación práctica que debería permitirnos reflexionar sobre las interacciones sociales y emplear el conocimiento en la comprensión de las dificultades de la comunicación, en el reconocimiento de los intereses y necesidades del otro y en la solución de los grandes problemas nacionales y mundiales. La formación práctica debería permitirnos hacer elecciones políticas fundamentadas en la supremacía del interés general y en la comprensión del significado histórico y social de los acontecimientos. Una buena formación para el trabajo no puede ser el aprendizaje vacío de fórmulas. Los trabajos complejos y las responsabilidades del profesional implican capacidades críticas, cuidado y respeto por el otro y por la comunicación. El descuido de lo práctico, la ausencia de reflexión sobre los asuntos propios de la interacción, difícilmente puede llevar a la formación de buenos profesionales, pero puede también, en campos muy especializados, formar profesionales brillantes que sufren innecesariamente en su vida social y que, pese a su capacidad de crítica y análisis, hacen elecciones equivocadas en su vida política y en sus relaciones con los otros.

Medio siglo después del trabajo de Habermas, se ha hecho evidente la importancia crucial del estudio de la cultura y de la multiculturalidad y se reconoce la necesidad de formar un ciudadano planetario consciente de su responsabilidad social, pero la formación universitaria parece ignorar en ocasiones los resultados de la investigación en las ciencias sociales y humanas. En buena parte de la universidad contemporánea, como lo ha puesto de presente Martha Nussbaum (2010), existe la tendencia problemática al debilitamiento de las humanidades que cumplen la función de desarrollar la imaginación narrativa indispensable para la formación ética y la formación estética de ciudadanos del mundo.

Hay una conciencia trágica generalizada de que, si el planeta se calienta y se pierden los recursos de la vida y la gente sigue muriendo de hambre y sed en distintas regiones del mundo, estamos haciendo las cosas mal; parece claro que hay una irracionalidad evidente en el orden económico del mundo donde el mercado es la ley, pero parece evidente también que casi nadie está dispuesto a renunciar a la fracción de poder que supone que legítimamente le corresponde (aunque lo haya ganado por la fuerza). Es innegable, por otra parte, la influencia que ejercen sobre las conciencias los medios masivos de comunicación, ocupados prioritariamente de formar los consumidores que requiere el universo de las mercancías materiales y simbólicas. ¿Acaso, cuando insistimos en la urgencia de una educación ciudadana, de una formación con mayor énfasis en la interacción, estamos pensando en pedirle a la educación universitaria lo que no han podido hacer la economía y la política? Es verdad que la lógica del corto plazo prohíbe pensar en utopías. Pero cabe preguntarse si se ha hecho lo que debería hacerse en educación para que el cuidado del planeta y la lucha contra el hambre y la desigualdad

9. Recogiendo la distinción griega entre la *techné* y la *praxis*, como modos de la acción humana asociados a la transformación de la naturaleza y a la vida social respectivamente, Habermas reclama a la universidad alemana por su dedicación casi exclusiva a la formación técnica útil para el trabajo y su descuido de la formación práctica necesaria para la interacción social. Que una crítica como la de Habermas no haya perdido vigencia luego de 50 años no tiene nada de sorprendente. La oposición entre lo técnico y lo práctico en la formación universitaria tiene una larga historia. La técnica contemporánea, potenciada enormemente por la ciencia, es cualitativamente distinta de la técnica maquinista de hace dos siglos, pero ya en el siglo XIX se asiste al enfrentamiento entre las ideas contrapuestas de universidad, que opone la formación integral humanística a la formación especializada para el trabajo. El concepto de formación como *Bildung* alcanza su formulación elaborada en los tiempos de Herder y Humboldt, precisamente, en el contexto de la defensa del valor formativo de las humanidades contra una educación concebida como pura preparación para el trabajo.

sean algo más que discursos “políticamente correctos”. Cabe preguntarse si los jóvenes de hoy son tan críticos y conscientes como deberían serlo para cuidar el mundo heredado y si los líderes que formamos han aprendido a jerarquizar las necesidades teniendo en cuenta el interés general. Cabe preguntarse si al menos en las universidades públicas estamos alimentado un suficiente sentido de lo público.

Pese al reconocimiento de la comunicación como un espacio de reflexión fundamental en el contexto del impacto evidente de los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación, pese a la comprensión creciente de la importancia del trabajo en equipo y en general de la interacción social en la empresa contemporánea, pese a la insistencia del discurso político de muchas naciones en la aspiración democrática de ampliar los espacios de participación, la preparación para el trabajo sigue siendo acrítica, superficial o excluyente en muchas universidades y la formación para la interacción se piensa más como ingeniería social que como lo esencial a la vida humana. A las tareas académicas específicas de las humanidades, las ciencias sociales y humanas y la filosofía se suma hoy la de rescatar las dimensiones ética, social y política de la vida en un contexto cultural universitario donde se han fortalecido el individualismo, el pragmatismo y el corto plazo. Sin embargo, esta función no es exclusiva de los científicos sociales o los humanistas; no basta con que en el currículo se incluyan entre las elecciones posibles algunos cursos de humanidades cuya importancia desconocen con frecuencia alumnos y administradores académicos; la formación integral ha sido y continúa siendo una tarea de toda la universidad.

Gadamer es radical en el reconocimiento de la importancia de la dimensión de la comunicación en el proceso de la formación. La comunicación es para él el medio y el fin de toda educación; gracias a la comunicación se accede al universo de la cultura, al universo de las ideas compartidas que da consistencia al mundo social. Nos recuerda cómo el niño apropia el lenguaje que pone el mundo a su disposición en la medida en que a través de él los adultos atienden sus necesidades y celebran sus conquistas en la apropiación del lenguaje. Apropiarse un lenguaje significa hacerse dueño de un territorio, aprender a conducirse con seguridad en él, sentirse en él como en casa. La educación debería orientarse a asegurar una comunicación cada vez más rica y fluida: “... tal como lo veo, lo más importante sería ser capaz de contestar cuando se nos pregunta y ser, a su vez, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas” (Gadamer, 2000: 30). Lo que uno debe saber y lo que desea saber “es lo que uno necesita para poder entenderse con el otro” (2000: 39). Es esto lo que se requiere para el “aprendizaje recíproco” en que consisten los procesos de comunicación que nos permiten ser miembros de una comunidad humana y de una comunidad profesional.

La universidad medieval comprendía claramente la importancia del lenguaje y de la comunicación, y por ello dedicaba el tiempo necesario a asegurar a los estudiantes la apropiación del *trivium*: la gramática, la retórica y la lógica, esto es, las herramientas básicas de la comunicación. Tanto la formación académica como la formación ética se soportan en la capacidad humana de establecer una comunicación.

Formación académica y formación ciudadana

No es extraño que Hegel haya puesto tanto énfasis en el conocimiento universal que ofrece la teoría. Ese conocimiento ha probado su poder en todas las áreas del trabajo humano.

La unión de la técnica con la ciencia basada en la matemática ha hecho posible recoger y emplear volúmenes increíbles de información haciendo uso de dispositivos minúsculos y ha garantizado una conexión inmediata entre los puntos más apartados del planeta. Estas conexiones permiten el trabajo en equipo de comunidades cuyos miembros dialogan en reuniones virtuales sin moverse de sus lugares de habitación en continentes diferentes. La ciencia universal piensa procesos tan lentos como la deriva de los continentes y tan asombrosamente rápidos como los que estudia la física de altas energías. El pensamiento abstracto es tan potente que nadie duda hoy de la legitimidad de la afirmación de que el conocimiento es la mayor fuerza productiva del mundo contemporáneo.

También ha aumentado de modo extraordinario nuestro conocimiento del pasado y nuestra capacidad de predicción y de imaginación de futuros posibles. Cuando nos atrevemos a medir la incertidumbre y sustituimos el determinismo por la probabilidad, no estamos entrando en la indeterminación absoluta, estamos afinando nuestra capacidad de predicción hasta el punto de reconocer y precisar sus límites. Una de las tareas fundamentales de la educación es la de ampliar el tiempo, el espacio y el universo de los vínculos significativos de quienes se forman. La academia amplía nuestro pasado, más allá de los primeros homínidos, a los orígenes de la evolución y, aún más allá, a los orígenes del universo. Amplía nuestro futuro al permitirnos imaginar el destino del planeta y el lugar de nuestra acción presente en ese destino. Pertenece a nuestro futuro la sociedad y el entorno vital que imaginamos como resultado de una mayor comprensión humana de la necesidad de cuidar nuestros recursos y de defender la paz y el respeto mutuo. Pertenece también a este futuro el mundo terrible que resultaría de la persistencia en los daños que hoy producimos a la naturaleza y de la renuncia a la búsqueda de una relación armónica y equilibrada entre personas y sociedades diferentes. Es verdad que nos asomamos a un abismo de incertidumbre cuando pensamos que la capacidad de modificar la naturaleza con la tecnología es tan grande que el ser humano del futuro depende más de lo que haga el ser humano del presente que de cualquier determinación basada en las leyes de la evolución, cuando comprendemos que el futuro de la naturaleza que nos rodea depende de las impredecibles elecciones de la voluntad humana. Pero es claro también que el reconocimiento de que el futuro humano depende más de las elecciones humanas que de los procesos naturales no disminuye nuestro saber y dominio sobre esos procesos, ni relativiza las leyes que les son propias, sino que aumenta nuestra conciencia de la necesidad de atender a los vínculos necesarios entre saber y responsabilidad y entre las ciencias exactas, las ciencias sociales y las humanidades. Cuanto más poder y conocimiento adquirimos sobre lo que determina nuestro futuro, mayor es la conciencia de la incertidumbre sobre lo que éste puede ser, pero crece también la posibilidad de actuar racional y razonablemente para buscar un futuro en paz y para asumir la tarea de la preservación de los recursos que ofrece la naturaleza.

La responsabilidad social de los académicos implica un análisis crítico de las conexiones entre necesidad natural, técnica y voluntad humana. La historia de las técnicas y las tecnologías está asociada, como se sabe, tanto al desarrollo del conocimiento científico como a los intereses económicos y militares. El desarrollo de la tecnología contemporánea depende directamente de la investigación científica, aunque también de elecciones políticas y económicas. Por otra parte, nuestro mundo social y nuestra conciencia moral cambian inevitablemente con la técnica que amplía el horizonte de las referencias para la acción. Asistimos, gracias a los medios de comunicación, a las

guerras y a los desastres naturales que están ocurriendo a varios miles de kilómetros de distancia y las tragedias de quienes están sometidos a esas situaciones en otros lugares del planeta son parte de nuestro mundo cercano. Transformaciones aún no exploradas están ocurriendo en el modo como se percibe cada uno a sí mismo, al mundo y al otro en la era de la Internet y de la realidad virtual. Los cambios que vivimos exigen una reflexión que reúna saberes hasta ahora separados entre sí, como lo hacen disciplinas relativamente nuevas como la ecología y los estudios culturales. El diálogo interdisciplinario será cada vez más importante en la universidad si ella pretende asumir la tarea de pensar los futuros posibles de nuestra sociedad.

Parece haber un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la universidad asuma su responsabilidad social, pero los vínculos universidad-sociedad se piensan de modos distintos según elecciones de tipo político y filosófico. Para algunos, el vínculo central se establece entre la universidad y la empresa, para otros es clave el vínculo entre universidad y Estado, otros, en fin, se interesan en los vínculos entre universidad y comunidad. La idea de formación universitaria depende de los vínculos que se consideran prioritarios.

En cualquier caso se pretende formar profesionales idóneos y eficientes; pero si se enfatiza en las necesidades de la comunidad o en las del Estado, el énfasis de la formación cae sobre la formación ciudadana: el profesional debe ser un ciudadano competente en su campo, debe estar bien preparado para su trabajo, pero también es esencial que aproveche su formación universitaria para adquirir una conciencia crítica de los problemas de la sociedad en la que vive. Si, en cambio, se piensa en la empresa, el énfasis de la formación es la formación para el trabajo: el profesional debe ser competente en su campo y su comportamiento ciudadano dependerá de sus valores y principios y no de un tiempo dedicado en la universidad a comprender la sociedad en la que vive, por tanto lo clave es su conocimiento especializado.

Podría decirse que el desplazamiento del lenguaje con el que se piensa la educación, de la idea formación al discurso de las competencias, corresponde a una variación en la comprensión de la tarea de la universidad que pone cada vez más énfasis en la educación para el trabajo. Entre quienes se acercan a esta posición están quienes piensan que la universidad debe transformarse para servir a la empresa, debe ser un apéndice de la empresa, formar para la empresa e investigar para la empresa. Algunos incluso afirman que la universidad debe desaparecer absorbida por la empresa y que los grandes empresarios deben muy poco a la universidad. Otros dudan de la pertinencia de la actual formación académica y piensan que ésta debería centrarse en una formación para el trabajo, cuyo eje sería la formación *en* el trabajo. Se dice, por ejemplo, que los líderes de las grandes revoluciones en el espacio de la información y la comunicación, los jóvenes que han creado las grandes empresas en este campo y que aparecen como los nuevos héroes de la inteligencia, han abandonado muy pronto la universidad porque ésta se mueve muy lentamente.

Es claro que la universidad debe alimentar las iniciativas de los estudiantes y abrir espacios para que éstas se reconozcan y se conviertan en acciones y realizaciones. Pero de aquí no se concluye que sea necesario hacer tabla rasa de la educación universitaria para comenzar con un nuevo modelo. No sobra recordar que es la ciencia la que ha hecho posibles los saltos tecnológicos, que sin la investigación universitaria no existirían las nuevas tecnologías y que ninguna empresa sobrevive en el campo de

feroz competencia de la información y la comunicación si no incorpora el saber de los científicos y técnicos bien formados que necesita para mantenerse en el proceso de cambio que requiere.

La gran empresa contemporánea no puede prescindir del saber académico; por ello, pretende ahora incorporar a la universidad, inscribirla en el entorno de sus intereses y crear la universidad empresarial. Este nuevo tipo de institución que forma técnicos capaces pero abandona o debilita el conocimiento crítico de la sociedad y la formación ciudadana es algo distinto de lo que hasta aquí hemos llamado universidad. La universidad que sirve a la sociedad como fuente de orientación para la comprensión de su identidad y de sus futuros posibles no puede agotarse en el conocimiento técnico ni puede inscribirse en el interés económico del crecimiento del capital. No puede limitarse a formar trabajadores eficientes para empresas cada vez más complejas (lo que seguirá haciendo de todos modos), sino que además debe formar los líderes para una sociedad planetaria más justa y más responsable. La comunicación que hace posible la academia no solo nos permite resolver problemas técnicos, administrativos y económicos, también nos permite formular estos problemas en relación con un entorno social y político que puede ser cambiado y sometido a cuestionamientos; no solo nos instala en comunidades científicas y profesionales que trascienden las fronteras nacionales, también nos permite conocer la pluralidad de las sociedades, de las culturas y de las creencias y sospechar del presupuesto de que la nuestra es la única verdad; nos revela las conexiones entre nuestro destino y el de los demás habitantes de la Tierra y nos convierte en ciudadanos del mundo.

En su discurso sobre la idea de universidad de noviembre de 1981, Guillermo Hoyos, entonces candidato a la representación profesoral en el Consejo Superior por el Comité Amplio de Profesores, definía la universidad como el lugar propio de la “búsqueda común de conocimientos verdaderos para comunicarlos en un ambiente de libertad, honestidad y autonomía”. Para el filósofo, la universidad está comprometida con la búsqueda incondicional de la verdad por múltiples y diferentes caminos. La universidad misma, decía Hoyos, es el lugar de encuentro de esos caminos. Para Guillermo Hoyos, la universidad es el lugar de un discurso académico resultante del compromiso de profesores y estudiantes con una comunicación crítica y sincera. El trabajo académico responsable se alimenta precisamente de la discusión y la crítica; ellas son esenciales al compromiso radical con el conocimiento que reúne a profesores y estudiantes.

Por eso, la exigencia clave de la vida universitaria es, según Hoyos, la “actitud reflexiva, crítica, dialogal y deliberante” que exige esforzarse disciplinadamente en la realización de la propia tarea y ser capaz de respetar y apreciar el trabajo de los otros miembros de la comunidad. El diálogo crítico debe poner en evidencia el impacto del trabajo académico (incluso del más especializado o el más teórico) sobre la sociedad y debe promover la reflexión crítica sobre las dimensiones ética y política del conocimiento. La comprensión de la dimensión política del ejercicio profesional y el trabajo sobre los grandes problemas nacionales son tan importantes como la investigación especializada y el fortalecimiento de las comunidades académicas. No por interés profesional, sino por defender la idea de una verdadera formación universitaria, que para él tenía que ver precisamente con la capacidad crítica y la disposición al diálogo abierto, Hoyos proponía “fortalecer las áreas del saber que forman para la reflexión, la crítica, la comprensión del hombre, la cultura y la historia”. El diálogo y la crítica que amplían

el horizonte vital de los estudiantes abren caminos distintos de la violencia a la acción política y a la transformación de la sociedad.

Para Hoyos, la universidad donde se está formando el futuro ético, político y cultural del país tiene que ser un espacio de libertad y de diálogo. Esta universidad no puede perderse en el individualismo, ni puede someterse a la hegemonía de una burocracia que ponga lo formal por encima de las grandes tareas de la institución. Tampoco puede caer en la miopía de asumir que lo que cuenta en últimas para el futuro de la sociedad es el desarrollo tecnológico, sin atender a la importancia central de las relaciones sociales, de la convivencia y de la justicia social.

La universidad debe ser el espacio propicio para el diálogo sobre lo que somos y sobre las representaciones del mundo, debe ser el lugar de encuentro de narraciones distintas sobre el ser humano y la sociedad. A fin de no ser convertida en puro mercado de imágenes para un universo cada vez más homogéneo de consumidores, la pluralidad cultural requiere un espacio en donde se la estudie y se la tome en serio como fuente de ideas y propuestas vitales. Ese espacio no puede ser otro que la Universidad. La cultura de la academia, del debate respetuoso y crítico, no es solo el contexto apropiado para el desarrollo del conocimiento y para la discusión del modo como el conocimiento puede contribuir a resolver los grandes problemas nacionales; esta cultura puede ser también vista como un paradigma del modo como la sociedad debería dirimir sus conflictos y enfrentar sus problemas¹⁰.

Sin abandonar la conciencia de la importancia de las comunidades académicas empeñadas en la producción y divulgación de conocimientos rigurosa y metódicamente contruidos y sin caer en el “todo vale” que caracteriza algunas defensas superficiales de la pluralidad, se trata de pensar en la universidad centrada en la comunicación en donde sean posibles la confrontación respetuosa de formas de vida y de conocimiento distintos. Según Hoyos, es en esa universidad del diálogo, movida por el interés general, donde debe ser repensado el sentido de lo público y el papel de la academia en la vida social, donde debe ser pensada la convivencia ciudadana y donde deben ser elaboradas las representaciones que ayudarán a construir la opinión pública basada en la deliberación política y en la participación democrática.

Si lo público es el espacio en donde se busca entenderse a partir de las diferencias para descubrir y satisfacer intereses comunes, donde se da sentido al bien común como bien público, es clara la importancia de que la universidad pública sea una universidad deliberante que forme ciudadanos capaces de promover y poner en práctica una cultura del diálogo. La cultura del diálogo radical que Hoyos propone no implica el acuerdo generalizado sino la comprensión mutua de intereses. No consiste en una utopía del consenso, sino en el espacio de múltiples formas de expresión, en donde se ejerce el derecho al disenso, a la expresión y el respeto de las minorías. La sociedad de la democracia participativa no es la sociedad del unanimismo, sino la de la convivencia

10. Esta misma idea subyace a la propuesta mockusiana de formar “anfibios culturales” en la universidad. El anfibio cultural lleva los elementos claves de la cultura académica (la discusión racional, la lectura crítica, la escritura, la acción basada en el conocimiento y reorientada por los aprendizajes y la discusión, el compromiso con el conocimiento y el diálogo basado en la búsqueda conjunta de la verdad, en la sinceridad, en la comprensibilidad y en la rectitud) a los espacios de la vida social. El anfibio cultural del que habla Mockus ha aprendido en la universidad un saber que debe transmitir en la medida de lo posible; es un profesional maestro de su saber específico y de la cultura académica —el médico o el veterinario que enseña a prevenir la enfermedad, el científico social que aporta elementos conceptuales para reconocer derechos y proponer caminos de cambio social—.

basada en el respeto de las diferencias. Esta sociedad es precisamente el modelo de vida y comunicación de la universidad pública o, mejor aún, la universidad pública debe ser un modelo de la sociedad deliberante y participativa en donde se expresan y contrastan distintos modelos de vida y de sociedad deseable. Cabe recordar aquí que para Mockus el diálogo abierto y crítico implica la disposición a oír y a aprender, y también la disposición a enseñar implica la disposición a una “pedagogía generalizada” en donde todos aprenden de todos y todos enseñan a todos.

Una universidad pública coherente con este sentido de lo público no puede ser ni autoritaria ni dogmática. Los estudiantes de esta universidad deben ser políticamente responsables, lo que significa que deben ser conscientes de la dimensión política de su quehacer profesional y de su capacidad de transformar la sociedad a la que pertenecen, esto es, de su condición de ciudadanos. La ciudadanía se forma en la vida universitaria y no solo en el estudio de las teorías políticas, de la historia o de la filosofía. Si no se quiere formar en el pragmatismo individualista, en la ausencia de “imaginación narrativa” o en el dogmatismo irresponsable, resulta importante ofrecer a los estudiantes, además del acceso a las humanidades, espacios abiertos a la confrontación de ideas e imágenes del mundo. Hoyos define la educación como un proceso en el que se nos abren diversos mundos, formas de organización y sentidos de la vida, y coincide con Derrida en la idea de una “universidad sin condición” donde haya el derecho de decirlo públicamente todo, en particular todo lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad, y donde nada está resguardado de ser cuestionado. Hoyos cree en la fecundidad de la crítica libre, más importante, para él, que “la búsqueda de la verdad a secas, sin contexto, casi sin compromiso moral”; por ello propone una universidad como lugar de desacuerdo y contrastación de ideas. Cree que es importante poner en evidencia la contradicción y animar la controversia para ver lo equivocado en los puntos de vista propios y ajenos “desde las objeciones”. Cree que iniciar a los estudiantes en el conflicto es clave para educarlos como ciudadanos racionales y autónomos.

Una sociedad débil en lo público es un lugar propicio para el clientelismo o el autoritarismo. Habría que añadir que tal sociedad es también propicia a la violencia. Nadie duda hoy del poder de los medios masivos de comunicación. Se trata del poder de la comunicación monopolizado, configurado y administrado por las grandes empresas. Pero el poder comunicativo, dice Hoyos, puede ser empleado para hacer realidad la democracia participativa, para poner en acto la política deliberativa, para hacer realidad el derecho al disenso y el reconocimiento de las diferencias, inclusive para hacer posible el ejercicio de la desobediencia civil. Para ello es necesario, en la sociedad y en la universidad, comprometerse radicalmente con el diálogo, promover la expresión de las razones y de los motivos que están en la base de los sentimientos morales (resentimiento, vergüenza, indignación y aprobación, reconocimiento, perdón), favorecer la emergencia de nuevas formas de expresión que abren nuevas perspectivas y proponen nuevos antagonismos (reconocer el papel político de la dimensión estética) y promover una ética discursiva a través del diálogo y el acuerdo sobre las normas.

Los jóvenes están en la universidad para aprender y tienen mucho que aprender. Pero también tienen qué enseñar. Para los jóvenes, lo social y lo político aparecen “en el horizonte de la vida buena”, el joven busca el bien común como participación de todos en el disfrute de la vida. Hoyos no ve un defecto, sino una ventaja en la “comprensión del mundo desde las formas sensibles, desde el gusto y la relación simbólica” de que

son capaces los jóvenes. Cree que esa primacía de la sensibilidad “nos permite comprender la diversidad de culturas y de formas de vida, asumidas positivamente por los jóvenes como posibles y llenas de sentido”.

La dimensión estética

Hemos hablado de las dimensiones académica y ética de la formación. La tercera dimensión de la formación integral es precisamente la dimensión estética. En lo que sigue se trata de la formación estética como desarrollo de la sensibilidad del conjunto de los estudiantes de la universidad y no de la formación de los estudiantes de artes, que es tarea específica de la correspondiente facultad.

Ya antes a propósito de la idea de formación recordábamos la insistencia de Schiller (1795/1990) en la formación estética del hombre. Como recuerda W. Silasy (1969/2001), la idea de conocimiento (voûç) se asociaba en Grecia al término *noein*, que originariamente significaba oler, tener olfato, y al término *afé* (ἅφή): tocar o ser tocado. El conocimiento permite intuir, tener el “olfato” que requiere descubrir una relación, emplear correctamente una representación, elegir el camino de solución de un problema y, por otra parte, nos *afecta*, nos “toca”, y gracias a ese “contacto” con el conocimiento sentimos el placer del descubrimiento, experimentamos la vocación de la ciencia. La formación estética permite vivir la experiencia maravillosa del contacto con el arte, descubrir lo inefable de la obra de arte y desarrollar la sensibilidad que transforma el oído biológico en un oído musical y que hace al ojo capaz de reconocer y de gozar siempre más la belleza de las cosas y de las obras de artes plásticas. Pero hay una estética de lo ético, hay una belleza propia de las acciones que se orientan por las ideas de comprensión, comunidad, bondad y solidaridad. Hay una estética de lo bueno y de lo justo y puede hablarse, más allá de las metáforas, de una sociedad bella, de una bella acción. Como sabía muy bien Schiller, el encuentro con el otro, el diálogo entre quienes comparten una cultura y entre personas de diferentes culturas, no es solo racional ni solo ético, es también estético. Decía Hannah Arendt (1953/1995) que la comprensión intelectual en el diálogo requiere una comprensión previa, una apertura al otro, una disposición a situarse en su lugar. Esta comprensión previa pertenece más a la sensibilidad que al entendimiento; es más estética que racional.

La razón también ofrece un campo para la formación y la satisfacción de la sensibilidad estética. Recordábamos antes que el conocimiento de la matemática permite reconocer una demostración como elegante, como bella, y que el placer de la experiencia de la belleza de la demostración justifica el esfuerzo, muchas veces muy prolongado, que debe hacer el matemático. La posibilidad de experimentar el placer estético del descubrimiento y de la coherencia justifica el esfuerzo continuado de los científicos de los distintos campos. La perspectiva de la repetición de ese placer de comprender procesos y relaciones, que algunos logran sentir muy tempranamente, es un motor fundamental de la disciplina académica. En éste, como en muchos casos, la estética sirve a la razón.

La vocación científica, la solidaridad humana, la comunicación misma dentro y fuera de la academia, dentro y fuera de los espacios de ejercicio profesional o disciplinario, requieren de una sensibilidad que la educación ofrece, muchas veces sin proponérselo explícitamente. Hay mucho de sensibilidad en la relación que establecemos con nuestros maestros, con aquellos que más adelante servirán de paradigma para el

ejercicio de la propia docencia. Hay mucho de afecto y de respeto en la disposición a aprender como estudiante y a reconstruir luego como docente las maneras de proceder y de relacionarse que se descubren en la interacción pedagógica con los profesores capaces de hacernos visible el interés y la belleza propia de los temas que trabajan. La educación de la sensibilidad es en la academia al menos tan importante como la educación del entendimiento.

El vínculo complejo existente entre los universos de la ética y de la estética ha llevado a quienes se interesan fundamentalmente por la ética a cultivar y a promover el cultivo de la literatura y de las artes y a quienes se interesan por la estética a defender la educación artística generalizada y a explorar el efecto del desarrollo de la sensibilidad artística en la formación de un ciudadano capaz de solidarizarse con los otros, de imaginar mundos posibles y de comprometerse con la construcción de esos mundos.

La ampliación de la conciencia corre en la academia paralela a la de la sensibilidad. Así como descubrimos la pluralidad de las miradas y de las culturas, también aprendemos a reconocer la belleza en el pensamiento, en las costumbres y en las creaciones del otro o sentimos la distancia entre nuestras ideas de belleza y las del otro. No solo conocemos con sentido más crítico el desequilibrio social y económico en la nuestra y en otras naciones del mundo, también experimentamos tristeza e indignación por la situación de las víctimas de ese desequilibrio. Tanto la apropiación del conocimiento como la transformación de la sensibilidad son esenciales para esa extraordinaria ampliación de nuestro tiempo, de nuestro espacio y de los vínculos que establecemos con los otros, a lo largo de nuestra vida en la universidad.

Tal vez no existe una clave para la formación de la sensibilidad, aunque es claro que el amor del profesor por su campo se transmite de alguna manera cuando el alumno descubre que el maestro es sincero y que pone en evidencia su pasión por lo que enseña. Enseñar es enseñar a amar lo que se ama. Es clave que el maestro se entusiasme por lo que enseña y haga visible el valor que tiene para él su tarea de comunicar lo valioso. Pero también es claro que existen espacios académicos especialmente sensibles a la dimensión estética. Con razón, Nussbaum, Gadamer, Habermas y muchos otros teóricos se preocupan por el debilitamiento de las humanidades y promueven el contacto con la literatura y las artes como espacios de formación de la sensibilidad en los procesos de formación universitaria.

El ideal de la formación que se ha ido consolidando a lo largo del desarrollo de la civilización occidental, y que se ha expresado con especial énfasis en el Humanismo, en la Ilustración y en la idea de Formación Integral que se propone para la universidad contemporánea, supone el cultivo de las humanidades y las artes. Hablando de su amistad con algunos de los matemáticos más reconocidos en el mundo, Gadamer señala que los mejores matemáticos son siempre los humanistas. Los humanistas han aprendido el sentido y lugar de su trabajo y pueden establecer conexiones entre muy distintos campos. No puede afirmarse que la relación entre artes y ciencias sea necesaria ni es posible explicar cabalmente el modo como el arte puede inspirar al científico, pero el pensamiento de las formas y las relaciones es común al arte y a la ciencia. Aunque la herencia pitagórica que puede rastrearse en la cosmología musical de Kepler no haya sido tan útil para la astronomía como la formulación de sus tres leyes planetarias, aunque Galileo haya medido muy probablemente los tiempos de la caída con el ritmo de una melodía pero no haya sido tan virtuoso en el laúd como su padre, no es extraño que se

dé en la historia la conexión entre ciencia y filosofía y entre ciencia y arte. Descartes y Leibniz eran filósofos y matemáticos y Kant conocía muy bien la física de su tiempo. No se trata de buscar que los científicos de hoy logren reunir los talentos de esos dos grandes creadores de la nueva física de la primera mitad del siglo XX, Einstein y Planck, que eran físicos y músicos (Einstein tocaba el violín y Planck era un verdadero pianista), pero parece claro que se requiere cierta sensibilidad para experimentar el placer de hacer matemáticas y de construir nuevas representaciones de los fenómenos del mundo.

Defendemos sin reparos los cursos de contexto y los cursos de humanidades y de artes abiertos a todos los estudiantes. Afortunadamente, la mayoría de los cursos de ese tipo tiene el respaldo de la universidad y de los muchos estudiantes que se interesan y aprovechan esas oportunidades de ampliar su mundo. Vale la pena preguntarse además qué tipo de actividades, más allá de estos cursos, contribuyen efectivamente al desarrollo de la sensibilidad ética y estética que requiere el profesional contemporáneo para asumir la responsabilidad que le compete como ciudadano de un mundo en cambio.

Es claro que aunque ética y estética tengan tanto que recibir de las humanidades y las artes, en la formación ética y estética de los estudiantes incide la totalidad de la vida universitaria. El aprendizaje de cualquier disciplina no se restringe a la apropiación del paradigma que le es propio; más allá de las teorías y los métodos, las disciplinas enseñan a pensar. Hay una forma de la explicación en las ciencias naturales, una forma de la comprensión científica en las ciencias sociales, un rigor lógico propio de las matemáticas, una especificidad del lenguaje y de los métodos de indagación de los distintos campos del conocimiento, que no solo permiten distinguir sus condiciones legítimas de aplicación y distinguir el tipo de preguntas que legítimamente puede hacerse en cada campo, sino que inciden en el modo como se emplea el lenguaje no especializado, se comprende la experiencia vital y se piensa el mundo. El quehacer propio de cada área incide sobre las ideas acerca del mundo objetivo, el mundo subjetivo y el mundo social, incide sobre los modos de pensar lo real y de juzgar a los otros. Determina en cierta forma los modos de juzgar sobre lo verdadero, lo bello y lo bueno. El hecho de que los estudiantes de Medicina y Arquitectura sean todos distintos unos de otros no debe hacernos olvidar que existen una ética médica y una estética de la arquitectura y que hay también, en un sentido menos explícito pero importante, una ética de la arquitectura y una estética médica.

Existe también una ética universitaria. Los fines institucionales son expresión de esa ética. A nadie extraña que se hable de una ética de los egresados de la Universidad Nacional, aunque esa ética varíe de persona a persona. En esa ética, que implica idoneidad y honestidad en el trabajo y en las relaciones con los otros, sobresalen, por una parte, la capacidad de sentir con el otro, la solidaridad que se expresa en la preocupación por mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos y que lleva al compromiso con una mayor justicia social y, por otra parte, la voluntad de saber y la disposición a emprender grandes tareas, capaces de dar sentido a la existencia.

La conciencia de los límites y de las reglas, de las formas de trabajo válidas, es central en la formación y justifica detenerse en las teorías y problemas donde esas reglas son más claras. Pero lo que se aprende así no es solo una forma de trabajo; es un modo de ver, de elegir y de jerarquizar, una idea de lo legítimo y lo verdadero, también una idea de lo bello. A la belleza de la demostración y la coherencia de la teoría podríamos añadir ahora la claridad y pertinencia de los ejemplos, la simplicidad y nitidez de las descripciones, la legitimidad y pertinencia de problemas y soluciones y la necesidad

de atender a los riesgos sociales de las aplicaciones. Se está en el horizonte de la ética cuando se hace referencia a las responsabilidades ciudadanas de los profesionales y cuando se alude a las reglas de comunicación y a las formas de solidaridad propias de las distintas profesiones. Se habla del valor formativo de los conocimientos aludiendo precisamente tanto a la construcción de la mirada disciplinaria como a la transformación general de la mirada que ofrece, al mismo tiempo, una identidad profesional y una perspectiva del mundo.

La calidad de una institución de educación superior puede medirse en relación con la conciencia crítica de sus egresados. Es posible leer y comprender un discurso filosófico o un análisis histórico sin preguntarse qué sentido tiene en relación con nuestra manera de entender el mundo y de relacionarnos con los otros. Es posible leer un texto sin dialogar con él, sin oponerse a él o sin reconocerlo como una herramienta para pensar y construir. Es posible trabajar con un objeto sin sentirse especialmente atraído hacia él. Basta sentir que el tema no nos interesa, que no llena ninguna expectativa propia, que conocerlo es simplemente un requisito para lograr un objetivo externo a él, para impedirnos atender al modo como ese conocimiento puede afectar nuestras vidas o nuestra comprensión general de las cosas. No obstante, la formación no es completa si no transforma la sensibilidad, si no se aprende a amar lo que se hace y a sentir el placer de conocer, de trabajar y de esforzarse para alcanzar un resultado bello, útil o convincente.

Hemos hablado de la unilateralidad de una formación pensada solo en términos del trabajo. Peor aún es una formación pensada única o fundamentalmente en términos de su rentabilidad económica final. Sin embargo, tal formación existe cuando el estudiante trabaja por una ganancia posible, sin enamorarse de su campo, sin comprometerse con él y sin voluntad de hacer algo grande. Nuevamente, aquí cabe hacer una alusión a la calidad. La calidad de un profesional depende de su saber y de su competencia en el campo, pero depende también de su amor por la tarea y de su compromiso con el conocimiento cambiante que le exige continuar aprendiendo.

Las capacidades que es necesario desarrollar en la formación universitaria

A continuación planteamos una lista de capacidades y disposiciones que es importante desarrollar en el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad¹¹. Esta lista no es ni puede ser completa, pero recoge lo que consideramos más esencial. Para algunos quizá nos excedemos en las exigencias, pero la lectura atenta de este elenco mostrará que el conjunto se deriva de unos pocos principios ya expuestos y que no pueden ser ignorados en la universidad pública.

1. En primer lugar, de conformidad con lo planteado anteriormente, es necesario formar en el estudiante una **voluntad de saber**.

¹¹. Esta lista de capacidades y disposiciones incluye, además de los elementos derivados de la idea de formación que aquí defendemos, los que se recogieron en el modelo de autoevaluación propio de la Universidad Nacional construido durante la Vicerrectoría Académica de Gabriel Misas y otros que hemos difundido en diferentes versiones en distintos escenarios dentro y fuera de la Universidad Nacional, a propósito de los conceptos de formación y competencias. Recoge además algunas de las "competencias" incluidas en distintos modelos nacionales e internacionales de evaluación de la educación superior.

2. El académico debe aprender, como quería Salutati, a enamorarse de su propio esfuerzo y a persistir en él. Esto supone **disciplina en el trabajo y amor por la tarea** (vocación).
3. La *fame celebritas* (deseo de reconocimiento) de la que hablaba Salutati podría ser entendida como ansia egoísta de poder, como lo contrario al altruismo, y por tanto como un grave defecto. Pero también puede ser comprendida como deseo de alcanzar la realización propia y como **capacidad de ponerse altas metas y de asumir grandes responsabilidades**, reconociendo a los otros como fines en sí mismos y no como medios para satisfacer las propias ambiciones.
4. La lectura, la escritura y la discusión racional hacen parte, como se dijo, de los elementos básicos de la cultura académica. No es extraño, por tanto, que en todas las listas de “competencias” deseables para el profesional se incluyan hoy el **conocimiento y dominio cabal del lenguaje oral y escrito y el manejo de una segunda lengua**.
5. La apropiación y el desarrollo del conocimiento elaborado propio de las disciplinas universitarias y el ejercicio de la crítica propio de la academia exigen **capacidad de relacionar, de diferenciar, de jerarquizar y sintetizar y de someter a crítica las afirmaciones, las situaciones y las decisiones propias y ajenas empleando los conocimientos adquiridos**. La crítica se entiende aquí en su sentido amplio como capacidad de destacar lo que merece ser destacado y no como oposición o negación generalizada de lo que se toma en consideración.
6. Siguiendo la propuesta de Kant de pensar la Ilustración como acceso a la mayoría de edad y la mayoría de edad como **autonomía**, el estudiante debe formarse como alguien autónomo y responsable. La autonomía supone **capacidad de adelantar procesos de autorreflexión** (examen de las razones y motivos de las propias elecciones y de exploración de las raíces de las propias creencias) y **disposición a la autocrítica**.
7. Con razón aparece en todas las listas de competencias que conocemos el **dominio de los lenguajes disciplinarios** y, más generalmente hablando, **de las teorías y las prácticas propias del paradigma del campo profesional o disciplinario elegido**.
8. El dominio de los lenguajes abstractos está asociado a la idea de que el profesional actual debe estar en capacidad de construir representaciones formales de situaciones y problemas, lo que supone el **dominio de lenguajes abstractos y la capacidad de construir modelos, teorías, imágenes y, en general, representaciones y símbolos**.
9. Una exigencia generalizada de la universidad contemporánea es la de desarrollar la capacidad de **emplear crítica y eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación**.

10. Las tareas del profesional actual exigen la **capacidad de emplear su conocimiento teórico para resolver problemas concretos de la práctica**.
11. Poder construir representaciones hace parte de la **capacidad de replantear académicamente problemas y situaciones**. El acceso a la teoría, que era tan importante para Hegel, puede ser inútil si no se tiene esa capacidad.
12. El profesional contemporáneo no puede reducirse a cumplir tareas decididas y definidas de antemano, debe **tener iniciativa** y debe ser capaz de **formular proyectos socialmente pertinentes y académicamente consistentes**.
13. La **capacidad de trabajar en equipo** es hoy esencial.
14. El trabajo colectivo y el ejercicio de cualquier profesión o disciplina supone una **disposición ética a asumir y compartir responsabilidades**.
15. La vida ciudadana, el trabajo de equipo, la investigación y el ejercicio profesional implican la **disposición a aprender del interlocutor y a enseñar lo que se sabe** (pedagogía generalizada).
16. El cambio permanente en los espacios del trabajo debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y a la implementación de nuevas formas de organización exigen del egresado **capacidad de asumir nuevos retos y de comprender críticamente situaciones nuevas**.
17. Condición clave del profesional que debe hacer uso apropiado de su conocimiento y trabajar con grupos de distinta composición es una **racionalidad consistente y flexible, lógica y dialógica, para el trabajo autónomo y en equipo, y la capacidad de promover consensos racionales**.
18. El ejercicio de la ciudadanía y la producción y difusión del conocimiento suponen la **disposición a establecer y mantener una comunicación honrada**. Ésta, a su vez, exige la **disposición a cumplir las condiciones de sinceridad, rectitud, comprensibilidad y verdad**, señaladas por Habermas como presupuestos claves de la comunicación.
19. La capacidad de dar razón del propio trabajo ante un público no especializado y la participación en equipos interdisciplinarios implican la **capacidad de ampliar las representaciones y modificarlas para llevarlas a otros campos**.
20. Diferentes actitudes y capacidades se reúnen en lo que antes hemos llamado **tacto**. Nos gustaría definirlo, empleando una terminología actual, como cuidado de sí mismo y de los otros, como capacidad de asumir las circunstancias, como sensibilidad a los deseos, necesidades y emociones ajenas o como simpatía. Martha Nussbaum (2010) alude a algo parecido a esta sensibilidad cuando habla de **imaginación narrativa**.

Capacidades y actitudes del profesor comprometido con la formación

Como es bien sabido y como señalaremos más adelante, un profesor desinteresado, poco comprometido con su tarea de maestro o con el valor de los contenidos de su enseñanza, puede “matar” los contenidos de lo que enseña, privarlos de su significado emocional y de su valor formativo. Es importante que el maestro conozca conexiones posibles entre los temas que trabaja y la vida presente y futura de los estudiantes; es importante que lo que enseña sea significativo e importante para él y que conozca y ponga en evidencia esa importancia para la formación profesional y/o ciudadana de sus estudiantes. Es importante que ame su profesión y que conozca profundamente los temas que expone.

La formación humanística requiere, por su parte, el compromiso previo del maestro con las humanidades; requiere del maestro que él mismo sea un humanista, que haya establecido una relación estética con el lenguaje, que sea sensible a las diversas expresiones artísticas, que sea respetuoso de la cultura y de la diversidad cultural y que para él sean importantes la filosofía y la historia como fuente de ideas sobre los seres humanos y sobre su destino posible. No es necesario formarse como profesional de las ciencias humanas o la filosofía para ser humanista. En los campos más especializados de las ciencias y las técnicas hay profesores que se han formado también como humanistas, que han reflexionado sobre la historia y el sentido social de lo que enseñan y conocen el valor formativo de las teorías, los métodos y los conceptos que trabajan.

Estamos de acuerdo con el profesor Gabriel Misas en que es conveniente y necesario que existan distintos tipos de profesor universitario. Para él debe haber, entre los profesores universitarios, pensadores y especialistas competentes, buenos maestros y buenos investigadores. En la Universidad Nacional de Colombia hay profesores que han adquirido altos títulos, que publican artículos con relativa frecuencia y que realizan investigaciones significativas en su campo. Por otra parte, hay profesores que han reflexionado profundamente a lo largo de mucho tiempo sobre los contenidos de su enseñanza y sobre los vínculos entre esos contenidos y el contexto en el que llevan a cabo su proyecto de vida y que se realizan fundamentalmente como maestros. Los investigadores producen conocimiento en los distintos campos; los pensadores proponen pautas para la vida e ideas para el cambio. Hay también profesores que reúnen en sí mismos este conjunto de virtudes y que se entregan con igual pasión a su tarea de investigadores y a su vocación de pensadores y de maestros; podría decirse que estos son los mejores. En todo caso, es esencial el contacto de los estudiantes con los especialistas y con los pensadores. La formación de un profesional de calidad y de un ciudadano íntegro requiere de unos y otros.

Resulta oportuno recoger aquí el conjunto de las cualidades que requeriría un docente universitario plenamente comprometido en la tarea de la formación de sus estudiantes¹².

- El profesor que asume su tarea de formador encarna, en primer lugar, los elementos esenciales de la cultura académica. Es un buen lector y un escritor que conoce el placer de la palabra, que argumenta sus afirmaciones y está abierto a la discusión y que emplea su conocimiento para analizar resultados, reflexionar críticamente sobre los fenómenos, los acontecimientos, las situaciones y los

discursos o para predecir fenómenos sobre la base de su comprensión teórica previa; además, él mismo es un ejemplo de voluntad de saber.

- Conoce el paradigma, esto es, el lenguaje, la teoría y la práctica, de su propio campo. Su conciencia clara de los fundamentos y pautas generales del quehacer propio de su especialidad le permiten reconocer el valor formativo de los conceptos que enseña y poner el énfasis requerido en las reglas de juego propias de su disciplina.
- Es consciente de su lugar en el mundo y del papel que cumple en la sociedad a la que pertenece. Conoce la dimensión política de su tarea como ciudadano, como investigador y como docente. Sabe que es un ciudadano que forma ciudadanos.
- Es un buen “recontextualizador”, esto es, sabe llevar su saber del contexto de la investigación en el que se produce al contexto del aula en el que se reconstruye. i) Sabe jerarquizar los conocimientos distinguiendo entre lo que es fundamental y lo que es derivado o secundario. ii) Sabe elegir lo que debe y puede enseñar en el contexto de la clase, atendiendo al saber previo y a las capacidades de sus estudiantes, y distingue claramente entre lo que debe exponer o convertir en objeto del diálogo directo con los alumnos y lo que estos pueden aprender por sí mismos. iii) Sabe organizar su trabajo de modo que los nuevos conceptos o las nuevas interpretaciones puedan ser comprendidas sobre la base de lo ya conocido y pone en evidencia tanto la coherencia de las teorías como la relación de continuidad o de ruptura entre los conocimientos previamente adquiridos y los nuevos conocimientos.
- Toma en cuenta las iniciativas de los estudiantes, aprecia las nuevas ideas, sabe que la interacción pedagógica tiene mucho de impredecible y es flexible a las circunstancias y a la pluralidad de los proyectos en los cuales se inscribe su aporte académico, pero planea cuidadosamente sus actividades docentes y el trabajo posible de sus educandos teniendo en cuenta las condiciones de su intervención.
- Practica la “pedagogía generalizada”, esto es, ama enseñar y, al mismo tiempo, está permanentemente dispuesto a aprender. Es autocrítico y está dispuesto a cambiar cuando el cambio le resulta legítimo y a corregir sus propios errores y los de sus estudiantes.
- Es capaz de construir puentes entre el saber teórico y práctico propio de su campo, lo que se aprende en el aula y el ejercicio profesional. Investiga sobre las contribuciones específicas que su enseñanza puede ofrecer a la formación y a la vida profesional de sus estudiantes y las pone en evidencia en la clase cuando lo considera oportuno. En un sentido más general, explora siempre los vínculos posibles entre el saber y la vida.
- Aprovecha el diálogo con sus colegas para discutir sobre los fines, las estrategias, las dificultades y el sentido social y cultural de su acción pedagógica. Explora y

12. Hemos expuesto también distintas versiones del siguiente listado de capacidades y actitudes en diferentes espacios dentro y fuera de la Universidad Nacional a propósito de lo que podría llamarse “competencias pedagógicas”. En particular, han sido objeto de trabajo a lo largo de los años de existencia de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Estas “competencias”, como las anteriores, han sido recogidas de distintas formas en otros documentos a partir de esas exposiciones. No es fácil reconocer aquí todas las fuentes de este listado, pero debemos a B. Bernstein y a M. Díaz la idea de “recontextualización”. G. Steiner y H. G. Gadamer sugieren la idea del maestro como un “dador” que se realiza. Hemos consultado también el conocido libro de K. Bain (2004/2005), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. La deuda mayor es con los miembros del Grupo Federici y en particular con el profesor José Granés, cuyas reflexiones sobre los maestros fueron siempre especialmente iluminadoras.

reconoce los distintos modos de aprender, los talentos, los intereses y los problemas de comunicación de sus estudiantes.

- Atiende a los intereses y expectativas plurales y cambiantes de los estudiantes y sabe aprovechar esas expectativas para organizar permanentemente su trabajo y para lograr que sus alumnos se reconozcan como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.
- Sabe oír. Reconoce la importancia central de la conversación en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento. Valora las diferencias y ayuda a construir los consensos que requieren tanto el trabajo conjunto como el ejercicio de la pedagogía.
- Es imaginativo y emplea las herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas de que dispone para dar sentido al trabajo de los estudiantes, para entusiasmarlos con las tareas que propone y para alimentar su deseo y su voluntad de saber. Está abierto al empleo de nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas y a la modificación de sus puntos de vista por la ampliación de su comprensión de los contenidos académicos y de los contextos.
- Conoce y aplica cuando es posible las pedagogías activas y el trabajo a partir de problemas: crea el espacio para el aprendizaje activo y para la enseñanza mutua de sus estudiantes. Promueve el desarrollo de proyectos individuales y colectivos y la construcción colectiva de conocimientos en el aula y fuera de ella. Promueve la solidaridad y el entusiasmo con el trabajo de equipo, así como la conciencia de lo colectivamente construido y la responsabilidad con las tareas de grupo.
- Evalúa justamente y emplea las evaluaciones para conocer las dificultades y vacíos conceptuales de sus estudiantes y para reorganizar su trabajo y adecuarlo a las circunstancias reales del grupo.
- Aprende de las dificultades que enfrenta en la tarea de enseñar y no se da por vencido cuando fracasa.
- Es claro en sus exposiciones para que los estudiantes reconozcan la racionalidad propia de los contenidos académicos y, al mismo tiempo, sabe poner en evidencia el carácter incompleto y abierto de la ciencia como un territorio que crece y se transforma gracias a la investigación¹³.
- Reconoce las íntimas relaciones entre docencia e investigación. Como investigador que es, aprende siempre sobre su campo y sobre la enseñanza y quiere ser cada vez mejor como investigador y como docente.
- Ama su tarea de maestro. Reconoce que la docencia lo enriquece intelectual y moralmente y ha aprendido que realizarse como profesor es realizarse plenamente como ser humano. Sabe que en el ámbito de la cultura —en “el ámbito de todo aquello que es más cuando lo compartimos” (Gadamer, 1983/1993: 12)— se recibe más cuanto más se da.
- Sabe que el placer de enseñar es tan inagotable como el placer de aprender. Sabe que enseñar es enseñar a otros a amar lo que el enseñante ama y a valorar lo que él reconoce como más valioso.

13. Esta cualidad, como otras, tiene su fuente en conversaciones con el profesor José Granés. Como paradigma de maestro, el mismo Granés ha servido de inspiración para muchas otras cualidades del mismo listado.

A modo de conclusión

Siguiendo la tradición, hemos distinguido tres dimensiones de la formación, pero hemos visto una pluralidad de perspectivas y de aspectos complementarios. Así, recogiendo lo expuesto hasta ahora, diremos que la formación puede ser pensada a) como realización de las potencialidades humanas (Herder); b) como apropiación del lenguaje y de los lenguajes específicos de las profesiones, disciplinas u oficios; c) como desarrollo del entendimiento y de la voluntad, d) como construcción-apropiación del conocimiento; e) como desarrollo de la conciencia de la trascendencia (ampliación del tiempo y el espacio propios y de las relaciones posibles con el mundo); f) como apropiación de la experiencia personal y colectiva; g) como construcción de un mundo propio, de un modo propio de relacionarse con el mundo y con los otros, esto es, de una identidad; h) como aprendizaje de la convivencia y apropiación de los valores colectivos; i) como educación de la sensibilidad y aprendizaje del cuidado de sí mismo y de los otros; j) como construcción de autonomía y responsabilidad; k) como aprendizaje de la solidaridad, y l) como fundamento de la ciudadanía.

La formación profesional, en tanto apropiación del paradigma de una disciplina o profesión, es pues solo un aspecto de la formación universitaria considerada como formación de un profesional que se reconoce como ciudadano planetario, responsable de su propio destino y consciente de su tarea en la construcción permanente de la realidad social. La Universidad Nacional es coherente con su naturaleza y sus fines cuando forma un profesional que conoce bien su campo, que es capaz de realizar las tareas propias de ese campo y que está dispuesto, además, a dar razón pública de sus decisiones y acciones porque es capaz de acudir a representaciones que, sin traicionar el sentido de lo que expone, resultan significativas para sus interlocutores; que sabe trabajar en equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios para enfrentar problemas complejos y que difunde su conocimiento y los valores de la cultura académica porque sabe escuchar y reconoce y respeta las diferencias culturales, es capaz de instalarse en el lugar del otro y es sensible a sus intereses y necesidades; que expresa con claridad y honestidad sus puntos de vista y conoce la dimensión política de su quehacer; que es, en síntesis, un profesional idóneo y un ciudadano interesado en cuidar y ampliar la comunicación.

Hemos comenzado con las normas que definen el quehacer de la Universidad Nacional porque estamos convencidos de que esas normas contienen lo fundamental del concepto de formación que hemos esbozado. No estamos planteando tareas que la universidad no haya asumido de alguna forma. Estamos convencidos de que si la Universidad Nacional fortalece su investigación y su docencia y apropia las herramientas que le permitan cumplir cada vez mejor las tareas que ha asumido (participación en redes, nuevas tecnologías, nuevas pedagogías, internacionalización académica), manteniéndose fiel a su propia identidad y sin dejarse confundir por los cantos de sirena del mercado que querrían convertirla en un centro de investigación y desarrollo a su servicio, ella mantendrá también su liderazgo cultural, académico y político. Lo clave es rescatar y defender el sentido mismo de universidad pública y de universidad nacional que la ley propia expresa con claridad. No cabe duda de que cuando en esta ley se habla de “promover el desarrollo de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional” (Decreto 1210, artículo 2), se plantea en primer lugar la exigencia de un compromiso verdadero y eficaz con la producción de conocimiento mundial, pero basta mirar esta formulación en el contexto de los demás fines para entender que tam-

bién alude a la necesidad de una comunidad académica capaz de pensar el desarrollo social y económico del país, capaz de pensar la cultura y planear futuros posibles, capaz de contribuir a la autocomprensión de la sociedad y de difundir el conocimiento que produce, haciéndolo accesible a quienes pueden beneficiarse con él o ser afectados de distintos modos por la forma como se aplica y ampliando de ese modo el espacio de lo público. Construir y fortalecer comunidades académicas es una tarea académica de la Universidad Nacional que sirve a su tarea política de construcción de Nación.

Es clave la participación activa de los estudiantes en sus procesos de formación. Para ello sería importante creer que los jóvenes pueden soñar en grande y que tienen la energía suficiente para emprender tareas aparentemente imposibles y para crear caminos que a veces la mirada demasiado entrenada y ortodoxa de los adultos puede ignorar. Sin duda, muchos sueños y proyectos estarán predeterminados en buena medida por el mercado y muchas de las propuestas pueden estar inspiradas en la competencia insolidaria y en el afán de riqueza y poder; no se puede contar a priori con la generosidad en un mundo en donde se participa en una competencia feroz; tampoco se puede pensar que se cuenta a priori con valores e ideales de servicio y de justicia, pero la formación ofrecida en la universidad debe dar herramientas a los estudiantes para ir más allá de sí mismos y para articular sus sueños con un proyecto de sociedad coherente con los fines de la institución. Además, como sabemos los profesores, son muchos los estudiantes que quieren emplear su talento en propuestas coherentes con la construcción de una sociedad más amable, más justa y participativa. Lo importante es que la institución, como un todo, se comprometa con el desarrollo de la capacidad crítica y de la imaginación narrativa que alimentan la responsabilidad, el cuidado y la atención al otro y el respeto por la diversidad, y que hacen posible la comunicación comprometida con el aprendizaje y la enseñanza mutua y con la construcción colectiva de la sociedad. Formar integralmente en la Universidad Nacional implica ofrecer las condiciones y los espacios para la investigación libre, la deliberación y el encuentro de diferentes puntos de vista y distintas formas de expresión; implica ofrecer las oportunidades para ampliar la dimensión social de la experiencia y para ejercer la solidaridad; implica fortalecer los conocimientos que contribuyen a crear conciencia crítica y responsabilidad social; implica ampliar la conciencia del modo como la vida universitaria satisface el deseo de saber, el placer de enseñar y la necesidad de entenderse con el otro y de realizarse como ciudadano; implica, en fin, asumir la identidad de la institución como espacio de deliberación y como universidad pública comprometida con el destino de la Nación y, en particular, con las tareas como “crear conocimiento”, “hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la Nación colombiana” y “liderar creativamente procesos de cambio”.

Bibliografía

- Arendt, Hannah. "Comprensión y política" en *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1953/1995.
- Aristóteles. *Política*. Traducción, prólogo y notas de Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez. Barcelona: Altaya, 1993.
- Aristóteles. *Ética Nicomachea*. Traducción y notas de Julio Pallí Bonet. Barcelona: Planeta DeAgostini, 1995.
- Aristóteles. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1994.
- Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, 2004/2005.
- Bruno, Giordano. *Los heroicos furiosos*. Madrid: Tecnos, 1985/1987.
- Fabre, Michel. *Penser la Formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1975/1993.
- Gadamer Hans-Georg. "La cultura y la palabra" en *Elogio de la teoría*. Discursos y artículos. Barcelona: Península, 1983/1993.
- Gadamer Hans-Georg. *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Gouldner, Alvin. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza Universidad, 1979/1980.
- Habermas, Jürgen. "¿Qué significa pragmática universal? (1976)" en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: REI, 1984/1989.
- Hernández, Carlos y otros. *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes, 2005.
- Kant, Immanuel. "Qué es la Ilustración" en *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*. Madrid: Cátedra, 1784/1995.
- Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Tauros Humanidades, 1968/1990.
- Hoyos, Guillermo. *La idea de universidad*. Discurso en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1981.
- Hoyos, Guillermo. *Comunicación, educación y ciudadanía*. Cali: Universidad del Valle, 2005.
- Hoyos, Guillermo. *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio, 2012.
- Kerlan, Alain. *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Paris, ESF, 2003.
- Kohlberg, Lawrence; Charles Levine y Alexandra Hewer. *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. New York: S. Karger Publisher, 1983.
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1962/1971.
- Mockus, Antanas y otros. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio, 1995.
- Mockus, Antanas. "La misión de la universidad" en *Reforma Académica*. Documentos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995.
- Novalis. *Los discípulos en Sais*. Madrid: Hiperión, 1988.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.
- Patiño, José F., Antanas Mockus y Guillermo Páramo. *Transformación social y transformación de la universidad. Las reformas académicas de 1965 y 1989*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Pérez, Ángel. "La escuela, encrucijada de culturas" en *Investigación en la escuela* 26 (1995), pp. 7-24.
- Salutati, Coluccio. *De laboribus Herculis*. Zürich: Antenor, 1391/1951.
- Schiller, Friedrich. *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos, 1975/1990.
- Szilasi, Wilhelm. "Experiencia y conocimiento" en *Fantasia y conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, 1969/2001.
- Steiner, George. *George Steiner en diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Salamanca: Anaya & Mario Muchnik, 1994.
- Steiner, Georg. "¿Tiene futuro la verdad?". *Revista ECO* 208 (1979).
- Zuleta, Estanislao. "Sobre la lectura" en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

Propuestas y escenarios en el campo de la formación

ING. JAIME SALAZAR CONTRERAS¹

Presentación

Este documento es una contribución para el proyecto Visión 2034 “Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034”, dentro de la dimensión Componente educativo y formativo. El texto recoge algunas contribuciones del profesor Julio César Cañón Rodríguez, con quien el autor ha tenido ocasión de trabajar sobre el tema de formación, tanto en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, como en distintas organizaciones nacionales e internacionales con intereses en la educación en ingeniería.

La intención es abordar la temática desde una perspectiva amplia, aplicable a toda la oferta curricular de la institución, pero es probable advertir un sesgo orientado hacia las áreas de ingeniería y tecnología. Se presentan inicialmente unas consideraciones generales aplicables al sistema colombiano de educación superior y posteriormente se formulan seis propuestas de cambio, orientadas a su mejoramiento y cualificación. Al final del texto se plantean los escenarios ideales y adversos para su puesta en marcha.

Consideraciones sobre el sistema de educación superior en Colombia y tendencias en la Universidad Nacional de Colombia

El sistema de educación superior en Colombia ha experimentado una importante expansión durante las dos últimas décadas como resultado de las exigencias de aumento de la cobertura. En el escenario académico nacional han aparecido nuevas ofertas en todos los niveles de formación, algunas de ellas como producto del desarrollo científico y tecnológico; otras, asociadas a las nuevas preocupaciones sociales en aspectos relacionados con los estudios ambientales y, un buen número, resultante de la presión de los mercados y la franca explotación comercial de las necesidades de formación de los jóvenes.

El ámbito universitario ha sido permeado por prácticas mercantilistas que tienen como fin primordial la rentabilidad. Rajani Naidoo (citado en Barnett, 2008) señala cómo la mercantilización de la educación superior rebaja el sistema de recompensas y sanciones, y pasa de un esquema basado en el prestigio académico a otro basado en actividades competitivas pensadas para generar ingresos, que considera a los estudiantes sobre todo como posibles unidades de generación de ingresos, o bien como clientes que hay que satisfacer. Se encuentra, cada vez con mayor frecuencia, que los planes de trabajo de los directivos universitarios se enfocan en mejorar los índices de costo-eficiencia, disminuir los gastos en programas de investigación e incrementar la matrícula.

1. Director de la Fundación para la Promoción del Mejoramiento de la Educación (Promeduc) y secretario ejecutivo de la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (Asibei). Profesor pensionado de la Universidad Nacional de Colombia.

La responsabilidad social se desvanece y el interés institucional se orienta a la satisfacción de indicadores de logro basados en graduaciones numerosas y buenos resultados en las pruebas de Estado. Mientras tanto, atender las problemáticas de la sociedad, para contribuir con el mejoramiento de sus condiciones de vida y la reducción de la inequidad en su desarrollo, parece ser un objetivo menos atractivo en el diseño y funcionamiento de las ofertas de formación de las distintas profesiones y disciplinas. Es necesario observar en qué medida las políticas y dinámicas de los distintos niveles de formación se articulan con las demandas particulares de cada región del país y de qué manera se concilian los intereses de la academia con los que espera la sociedad.

La educación superior es responsable por la consolidación del conocimiento como soporte para el desarrollo local, regional y nacional a través de la caracterización y reconocimiento, desde la perspectiva científica, del propio territorio, trascendiendo la simple descripción e inventario de recursos, para identificar la cadena de innovación y productividad creadora de riqueza y desarrollo que pueda construirse a partir de los recursos locales. La deuda social por este concepto crece a medida que los propósitos de la educación superior se distancian de las necesidades y oportunidades locales.

Las estrategias de desarrollo, la apropiación de valores culturales y la identificación, valoración y empleo de los recursos locales reclaman una formación competente para enfrentar las transformaciones mundiales que se han acelerado durante las dos últimas décadas: la primera es la denominada “revolución científico-tecnológica”, generada por la convergencia de la ciencia y la tecnología en una zona difusa en la cual la interacción es inmediata y muy dinámica, y que exige la producción local de conocimiento científico a los países que desean incursionar con vigor en la cadena de innovación y desarrollo con fines productivos. A ella se agrega el desdibujamiento de las fronteras nacionales para la educación superior.

La complejidad y creciente dinamismo de las formas de movilidad del conocimiento obliga a replantear problemas como el de la especialización y los estudios de posgrado sujetos al desplazamiento físico de los interesados. De particular importancia es la creación de grupos de investigación, identificados y reconocidos por su capacidad para generar conocimiento y propiciar el desarrollo, convocar el talento disperso por el mundo y beneficiar a toda la sociedad con los efectos de la movilidad científica y tecnológica internacional.

Articular un sistema de educación superior que sea coherente no es un problema de carácter técnico, es un problema que tiene que ver con la dimensión ético-política en que se desempeñan estos sistemas en la sociedad. Muchos de los problemas de la educación superior son problemas de ética y no de intervención técnica o normativa exclusivamente. La incomodidad de discutir lo sustantivo, que serían esas posiciones éticas dentro del sistema, hace preferibles los rodeos por los terrenos de las discusiones normativas, el virtuosismo jurídico o la estética gramatical de las formalidades. Pueden cambiarse las normas para intentar activar el sistema educativo, pero los esfuerzos serán estériles mientras no se aborde con franqueza la dimensión y los compromisos éticos frente a la construcción de lo público, frente a la función social de la educación, y frente a la responsabilidad de todas las instituciones como un bien cultural (Orozco, 2001).

La ética y la responsabilidad social en el ámbito de la educación superior han sido tratadas en diferentes escenarios e investigaciones y supone asumirla también con las

relaciones en el interior de la propia institución educativa y sus interacciones con el conjunto de la sociedad. Las instituciones de educación superior deben tener en cuenta que “una ética de las organizaciones es indispensable para reconstruir el tejido social, para remoralizarlo” (Cortina, 1994: 82). La necesidad de la ética es tan perentoria, para hacer viables la actual sociedad y el futuro de la humanidad, que el InterAction Council de jefes de Estado y primeros ministros, tras la reunión que tuvo lugar en Vancouver el 22 de mayo de 1996, afirma en el informe *In Search of Global Ethical Standards* que “la actitud ética debe primar sobre la política y la ley, pues la actuación política tiene que contar con valores y opciones”. El gran desafío que enfrentan las organizaciones y las instituciones sociales, entre ellas las educativas, no es reiterar desde la retórica su compromiso ético, sino actuar de modo ético frente a la sociedad.

El compromiso de las autoridades e instituciones educativas supone la disposición a actuar de manera transparente frente a las expectativas de las familias y los jóvenes en relación con los alcances, modalidades y perspectivas de las ofertas de formación. No obstante, en el menú de programas que se ofrece actualmente no es muy clara la distinción entre los programas de naturaleza técnica y los de denominación tecnológica y, como consecuencia, la sociedad carece de mecanismos para justipreciar las competencias y habilidades que cada uno de esos niveles está en capacidad de ofrecer para resolver los problemas de producción y desarrollo. La confusión beneficia, entonces, al mercado laboral cuya respuesta se dirige a nivelar por lo bajo las remuneraciones. La concepción de esta división en las fases de preparación de la Ley 30 de 1992 era definir dos campos sobre los cuales trabajarán las instituciones de educación superior: el campo de la técnica y el relacionado con la ciencia y tecnología, incluyendo la formación en ciencias humanas, económicas y de la salud.

Esta situación está lejos de ser novedosa, dado que su origen se remonta a instrumentos normativos tan antiguos como el Decreto 80 de 1980, se preserva con ligeros ajustes formales en la Ley 30 de 1992 y se acentúa –y se hace más confusa– gracias a las normas que prohíjan la llamada formación por ciclos propedéuticos, entre ellas la Ley 1188 de 2008, y a la aparición del Decreto 4904 de 2009, instrumento que introduce al sistema la modalidad de educación para el trabajo y desarrollo humano.

El carácter difuso de la clasificación de los niveles de formación denominados técnico, tecnológico y profesional ha facilitado a ciertas instituciones una curiosa y al parecer rentable metamorfosis que les permite transformarse de instituciones técnicas a instituciones universitarias, pasando por el estado de formación tecnológica. Algunas de ellas incluso desarrollan formas de integración vertical que les permite ofrecer programas de triple titulación en periodos de formación más cortos que los plazos de financiación de esas llamativas ofertas. Una discusión seria sobre estos aspectos es una asignatura pendiente por parte de los responsables de la educación superior en el país. Es imperativo aclarar –aprovechando para el efecto el debate sobre modificaciones normativas– qué es lo técnico de la formación técnica, qué es lo tecnológico de la formación tecnológica, cómo deben ser los mecanismos de homologación para el tránsito de lo técnico a lo profesional, cuáles deben ser los referentes de calidad de esas alternativas de formación, cuál el nivel de formación de sus profesores y cuál la contribución al desarrollo de las regiones y del país.

En la Universidad Nacional de Colombia

Los procesos curriculares se centran en las estrategias pedagógicas y didácticas que acompañen los cambiantes retos de formación, y para ello la preparación de los docentes es fundamental. La Universidad Nacional de Colombia ha propiciado en los últimos años unos interesantes espacios de formación de los profesores a través de seminarios de formación docente, a los cuales es posible que les haya faltado continuidad y seguimiento para determinar los avances y progresos de los profesores que han participado.

El intercambio y sistematización de experiencias pedagógicas entre los profesores de un programa es un excelente medio para propiciar la reflexión sobre el quehacer de los docentes y para identificar de manera colegiada las necesidades de formación y actualización más sensibles para el cuerpo de profesores. El aprendizaje entre pares opera de manera eficaz para promover intercambio de experiencia entre maestros de distintas generaciones, de tal manera que los problemas centrales de la docencia pueden abordarse apelando al saber acumulado en quienes han convivido con ellos y han aportado soluciones que la mayor parte de las veces permanecen inéditas y producen la equívoca sensación de ausencia de propuestas pedagógicas.

La formación de profesores es un aspecto estratégico para toda la educación superior. Específicamente, en escenarios dedicados a la ingeniería y la tecnología, tanto nacional como internacional, el tema ocupa las agendas de las reuniones periódicas de eventos como el Global Colloquium on Engineering Education que organiza la American Society for Engineering Education (ASEE), los encuentros iberoamericanos que preside la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (Asibei) y las reuniones nacionales convocadas por la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (Acofi).

Propuestas

Alinear el sistema de educación con los planes de desarrollo de la Nación

Es necesario consensuar áreas fundamentales para el desarrollo nacional, siguiendo el ejemplo de países como Corea del Sur y Chile. En la década de los 80, Corea era un país subdesarrollado y hoy, gracias a su política nacional de desarrollo, es una de las naciones más avanzadas en infraestructura y tecnología del mundo; es el séptimo país con el PIB per cápita más alto y el trigésimo en el mundo en tener un alto Índice de Desarrollo Humano (IDH = 0,879).

Para lograr lo anterior, es necesario alinear las políticas de Estado, los planes gubernamentales, las propuestas y ofertas académicas del sistema educativo y las expectativas del sector productivo, determinando los campos estratégicos y las áreas de interés prioritario que deberían orientar la acción conjunta alrededor de los planes de desarrollo.

Es necesario trabajar para que la sociedad entienda la conveniencia de que las instancias de decisión en ciencia y tecnología y, en general, los cargos que requieran orientación especializada para atender demandas relacionadas con el desarrollo y el crecimiento material del país estén ocupados para personas formadas y capacitadas por un sistema de educación superior competente y reconocido nacional e internacionalmente.

Promover, mejorar y sostener la calidad educativa en todos los niveles

Dada la diversidad de calidad en las regiones, se requiere fortalecer la infraestructura, contar con un recurso docente de calidad, con una buena remuneración que incentive su presencia en las zonas apartadas del país y que minimice las diferencias de calidad entre lo urbano y lo rural; no debe haber calidades diferenciadas.

La exigencia de calidad para los servicios educativos, al margen de que su origen sea oficial o privado, debe ser un propósito nacional extendido a las ofertas en todo el territorio. La dinámica del conocimiento y el compromiso de mejoramiento con referentes internacionales obligan a replantear los mecanismos de registro calificado y acreditación de programas e instituciones, los cuales deben actualizar permanentemente sus estándares y procedimientos.

Es necesario consolidar un sistema de calidad que sea transversal a todos los niveles de la formación, pasando desde el preescolar hasta los doctorados. Este sistema debe tener un seguimiento permanente, con efectos reales en las instituciones, de tal manera que en defensa de los intereses de las familias y los jóvenes estudiantes sea posible la intervención –e incluso el cierre– de las instituciones educativas que no satisfagan niveles básicos de calidad.

Se debe promover la formación media técnica (preparación para el desempeño laboral) y académica (profundización en ciencias, artes y humanidades) en las instituciones de enseñanza media, dotando a las instituciones educativas con la infraestructura necesaria para desarrollar en los estudiantes las destrezas y habilidades que les permitan, de acuerdo con la evaluación y las decisiones individuales, la inserción competente en el mercado laboral o el ingreso a la educación superior.

Profesionalización de la labor docente

Los profesores deben ser preparados y estar orientados a entender, asimilar y promover los compromisos curriculares y pedagógicos derivados de la transformación necesaria para adecuar los esfuerzos de formación a las necesidades y expectativas sociales de desarrollo de las regiones y del país, en contextos locales e internacionales.

El reto, entre otros, es tener profesores formados y actualizados, con una visión de largo plazo, que transmitan los fundamentos y conceptos que les permita a los futuros profesionales enfrentarse competentemente a la solución de los problemas de su disciplina y oficio. Igualmente, se requiere profesionalizar la docencia en los distintos niveles de formación como una política de Estado, en donde alrededor del 60% de los docentes sean de tiempo completo en las instituciones –actualmente en Colombia el número de docentes de tiempo completo llega al 31% y los de cátedra al 55%– (CESU, 2014: 83) y sean quienes se dediquen a pensar y transformar los procesos y compromisos que impone la docencia.

Un plan de relevo generacional de la planta docente, apoyado en políticas sostenidas de selección, formación permanente y evaluación integral del trabajo de los profesores, o un programa de identificación de fallas, mantenimiento y actualización de recursos, equipos y dotaciones, que puedan ser evaluados en forma permanente por los actores del proceso formativo, son tan importantes para propiciar un clima adecuado para el aprendizaje como la constatación puntual de las condiciones de los recursos de un programa.

Las políticas públicas, las decisiones sobre asignación de recursos, el reconocimiento y respaldo social al trabajo de la universidad, los planes de desarrollo y los proyectos educativos institucionales y los criterios de selección, vinculación y evaluación de profesores son, entre otros, algunos de los factores coadyuvantes en la preparación y desarrollo del giro que se impone en la dirección de la educación en Colombia.

Es necesaria la formación de profesores dispuestos a trabajar con sus estudiantes en la identificación y análisis de problemas reales para convertirlos en propuestas de proyectos educativos de interés comunitario que contribuyan efectivamente a articular las estructuras curriculares y los compromisos misionales de las universidades con los problemas del entorno, a desarrollar la capacidad de gestión para aprovechar el conocimiento y la experiencia disponibles en la sociedad, y a utilizar las ventajas de la tecnología para mejorar la calidad de vida del conjunto social.

El profesor es responsable de la inclusión en la docencia diaria de los problemas de la sociedad como objetos de estudio. Antes que profesional y docente, el profesor es un ciudadano a quien se encomienda una tarea de especial significado y valor estratégico para el desarrollo del conjunto social. Para cumplir las responsabilidades asignadas, es necesario que el docente permanezca atento y sea sensible a las dinámicas sociales, políticas, científicas, tecnológicas, ambientales, académicas y económicas del entorno. Su tarea demanda una actitud rigurosa para abordar críticamente los problemas de la sociedad, sin renunciar a la tolerancia y el respeto por las opciones y las divergencias.

Currículos con compromiso social

Se propone considerar en el diseño curricular pautas para un modelo de educación apoyado en proyectos de interés para el desarrollo social. Esta perspectiva demanda revisar a fondo los compromisos docentes y las declaraciones institucionales para respaldar una propuesta que sitúe el aprendizaje en espacios reales propicios para la formación en profesiones y disciplinas, en ambientes que privilegien el trabajo interdisciplinario, la identificación de problemas reales y la formulación de proyectos de impacto en la sociedad.

Se trata, entonces, de construir propuestas curriculares que incluyan los problemas reales del entorno en el diseño de los programas, que demanden nuevas dimensiones del compromiso docente (Albéniz y otros, 2007) y de gobernanza universitaria, de tal manera que los actos educativos incorporen los problemas del entorno social de los programas como objetos de estudio. En estas condiciones, se señala la necesidad de explorar opciones metodológicas coherentes con un reconocimiento del sentido social por parte de los actores del proceso educativo: profesores, estudiantes y directivos.

El escenario formativo debe ser ampliado para albergar una propuesta de educación articulada con los propósitos sociales de desarrollo. Se requiere, pues, en el marco de la flexibilidad, aproximar a estudiantes y profesores a los problemas reales de la sociedad y para el efecto se sitúa el aprendizaje más allá del aula, en espacios reales propicios para la formación, en ambientes donde el trabajo interdisciplinario, la cooperación de equipos, la formulación de proyectos, la toma de decisiones y las habilidades comunicativas y de gestión se acepten como características dinámicas de calidad.

En particular, es necesario que desde la docencia se exploren opciones metodológicas coherentes con los lineamientos curriculares, la dinámica del conocimiento, los

intereses y necesidades de los estudiantes y los problemas reales de la sociedad, en un espacio de gestión integrado e interdisciplinario.

La transformación de los programas de educación para atender las nuevas responsabilidades y acentuar los compromisos interdisciplinarios y de trabajo colaborativo necesarios para enfrentar las demandas complejas, dinámicas y apremiantes de la sociedad requiere indudablemente de una profunda remodelación del compromiso y características de la docencia al servicio de los programas de formación.

La pedagogía en la formación

La pedagogía puede concebirse como un saber que se construye gracias a la reflexión crítica permanente sobre el quehacer de quienes ejercen la docencia. Las decisiones sobre pedagogía están fuertemente influenciadas por la reflexión sobre la práctica de los profesores y los estudiantes, al punto que desde hace mucho tiempo esta práctica es objeto de estudio e investigación permanente por parte de los responsables de la formación de profesores para los niveles básicos y medios de los sistemas educativos.

Más recientemente, y no sin resistencias, ha venido ganando audiencia e interés la convicción de que los profesores universitarios necesitan, a más de esmerada formación profesional o disciplinar, una preparación especial para abordar sus responsabilidades pedagógicas que conciba el aprendizaje como resultado de la construcción de significados sensibles a las señales del entorno, en un ambiente caracterizado por la participación, la colaboración y el diálogo de comunidades docentes abiertas a la evaluación crítica de su práctica y dispuestas permanentemente a la innovación (McKinnon y otros, 2003).

El profesor está relacionado con órganos de poder, representados por el Estado, pero también encarnados en las instituciones de educación superior a las cuales presta sus servicios profesionales. En esa dimensión se desarrollan las regulaciones y controles que lo involucran como uno de los principales responsables de la educación. Así, las políticas públicas relacionadas con incremento de la cobertura, apertura de nuevas opciones de formación, alternativas de titulación, acreditación, formación por ciclos, adopción de créditos como medida del trabajo académico de los estudiantes, esfuerzos para reducir los índices de deserción o aumentar la permanencia estudiantil en los programas se materializan en acciones cuyo ejecutor y responsable final es el docente.

El maestro universitario está relacionado con la sociedad, tanto desde el plano local y regional como desde la perspectiva global, y en desarrollo de esas relaciones debe estar atento a sus expectativas y demandas, incluida la rendición de cuentas y la exposición a la evaluación y la crítica, para canalizar su contribución como docente al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. Por su parte, el sector productivo de la sociedad reclama del profesor universitario el aporte de su experiencia, su visión del desarrollo y su conocimiento tecnológico y científico.

El profesor guarda relación también con el conocimiento, tanto con aquel que da soporte a su especialidad profesional o disciplinar, como con el necesario para respaldar el ejercicio de la docencia. En ambos casos está comprometido con la actualización permanente y con la aproximación a sus pares con el propósito de conformar y

consolidar redes que promuevan la producción y difusión de conocimiento científico, tecnológico y pedagógico.

Los estímulos universitarios están habitualmente orientados hacia la investigación, la producción científica y los servicios de extensión hacia el sector productivo, desestimando la docencia y minimizando el espacio para las mediaciones pedagógicas. Los mayores incentivos para los profesores proceden de la valoración de su desempeño en proyectos de investigación; la producción escrita y la participación como ponentes, o conferencistas en eventos académicos. Difícilmente son objeto de reconocimiento o estímulo actividades más cercanas a la función docente, tales como preparación y publicación de manuales de clase y guías de lectura; buenos resultados de los estudiantes en pruebas de Estado o concursos académicos y reducción de tasas de deserción y repitencia de asignaturas.

El examen de las responsabilidades de los profesores universitarios debe incluir nuevos elementos: las tensiones entre la libertad de cátedra y las presiones del entorno —exigencias del mercado, inestabilidad laboral— en la definición de contenidos y formas de enseñar y de aprender son un buen ejemplo. Otro, de innegable actualidad, involucra el significado que la formación virtual tiene para los docentes que no dominan los instrumentos tecnológicos ni tienen acceso garantizado a los medios para su utilización.

La consideración de estas y otras variables inéditas debe incluirse en el análisis de los escenarios de formación de profesores universitarios. Es importante tratar de cerrar la brecha y mejorar la comprensión entre la educación superior y los sectores vinculados a la producción, aprovechando de esa manera el conocimiento y la experiencia presentes en el entorno. La preocupación por los estudiantes que llegan a los diferentes programas hace parte de la responsabilidad social del docente y debe extenderse a la formulación de propuestas para mejorar las relaciones con la escuela básica y la educación media.

Docentes de sólida preparación pedagógica, inscrita en una amplia cultura y conocimiento del entorno socioeconómico, podrán contribuir al objetivo de formar individuos capaces de aprender por sí mismos y de insertarse en el escenario mundial sin perder de vista su compromiso con las necesidades y carencias de la sociedad.

Disminuir las brechas

Las relaciones entre los desarrollos curriculares en los diferentes niveles o ciclos de formación y las necesidades de la sociedad se hacen cada vez más complejas y exigentes. Un problema de difícil solución para las facultades ha sido el diseño y desarrollo de propuestas curriculares que favorezcan el acercamiento entre las necesidades del sector productivo y los fines de las profesiones y disciplinas que conforman las ofertas educativas. Las prioridades, objetivos e intereses de las instituciones responsables de la educación no siempre coinciden, o al menos no lo hacen con la oportunidad y pertinencia deseables, con las demandas del entorno. Se genera de esta forma una brecha cuya magnitud y características están determinadas por la ponderación que los programas de educación hacen de sus compromisos con el conocimiento y sus responsabilidades con el desarrollo de la sociedad. La reducción de la brecha entre los propósitos académicos y los problemas de desarrollo del entorno debe constituir un objetivo estratégico considerado en el diseño y la gestión curricular.

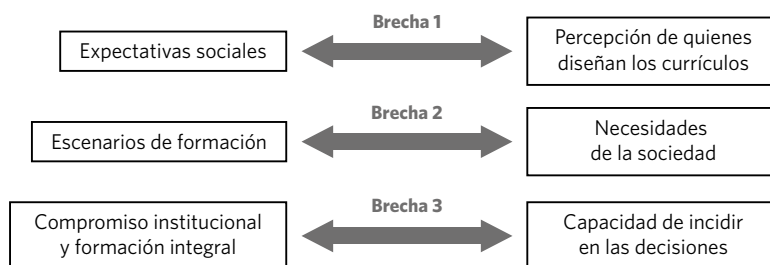


Figura 1. La brecha entre los propósitos académicos y las necesidades sociales tiene un carácter dinámico y complejo. *Fuente: elaboración propia.*

La gestión curricular debe incluir en un lugar privilegiado de sus compromisos la formación y acompañamiento de los docentes; por lo tanto, resulta de la mayor pertinencia implementar un proyecto sostenido para atender esa exigencia.

Elementos para la construcción de escenarios

A continuación se plantean algunas consideraciones para conformar escenarios deseables para las propuestas que se describieron en el punto anterior, de tal manera que el escenario más atractivo será aquel que reúna las propuestas planteadas. De igual manera se procede para los escenarios adversos, señalando los factores que podrían impedir o ralentizar las acciones propuestas.

Escenarios deseables

- Se hacen efectivos los mecanismos de participación previstos para que las instituciones de educación superior participen en los diseños e implementación de los planes de desarrollo, tanto locales como regionales y nacionales. Es fundamental la definición de áreas estratégicas para el país, que orienten y contribuyan a la alineación con las políticas de Estado.
- Se establece la calidad como elemento inseparable de la cultura institucional del sistema educativo.
- Hay un aumento de rigurosidad en la aplicación de los estándares de calidad en los procesos de acreditación en la medida en que se vayan cerrando ciclos en los procesos de calidad.
- Se establece y sostiene un proyecto de mejoramiento de la calidad de la docencia basado en:
 - Un proyecto institucional que vincule la calidad de la docencia a la calidad global de los programas curriculares.
 - Un plan de desarrollo que incluya los proyectos, recursos, responsables y controles para adelantar las actividades de mejoramiento incluidas en el proyecto institucional.
 - Una propuesta pedagógica alineada con las declaraciones misionales de la institución y construida a partir de las consideraciones sobre recursos realmente disponibles.
 - Un compromiso de mejoramiento permanente incorporado a una propuesta cultural basada en la evaluación y el seguimiento de resultados.

- Un modelo de gestión que favorezca y garantice el flujo y sistematización de experiencias pedagógicas.

Escenarios adversos

- Continúa un sistema de educación desarticulado donde el Estado, las instituciones y las empresas no mantienen un diálogo permanente sobre sus deseos e intereses.
- Es cada vez más acentuada la mercantilización de la educación, vista más como un negocio que como un proyecto de responsabilidad social.
- Persiste el vaivén en las políticas financieras del Estado para el sector educativo que impide la sostenibilidad de los programas.
- Falta el control y la vigilancia que permitan garantizarle a la sociedad la seriedad y transparencia del proceso.
- Se mantiene la politización y los intereses de personas que buscan crear más instituciones sin recursos, sin importar la calidad de la infraestructura y de los profesores, ofreciendo irresponsablemente programas descontextualizados y poco pertinentes para las regiones.

Es deseable que las consideraciones y motivaciones anteriormente expuestas contribuyan a la construcción de una visión vinculante y a un plan estratégico de la Universidad Nacional de Colombia que le permita seguir orientando y liderando la política de lo público en lo concerniente a la educación colombiana. Estos esfuerzos no deben cesar al culminar con los documentos que de este ejercicio se deriven; es necesario continuar con un monitoreo y seguimiento a todas las iniciativas obtenidas con los aportes del talento humano aquí reunido. El éxito de este trabajo dependerá de la calidad y consistencia de las propuestas y de tener personas e instancias que sean garantes de su ejecución y puesta en marcha.

Bibliografía

- Albéniz, Vicente. "Síntesis de los trabajos del año 2006" en *El ingeniero colombiano del año 2020. Retos para su formación*. Capítulo 3. Foro final Acofi. Bogotá: Opciones Gráficas, 2007.
- Albéniz, Vicente; Julio César Cañón, Jaime Salazar y Eduardo Silva. *Tres Momentos del Compromiso Docente en Ingeniería: Análisis crítico de la experiencia colombiana*. Bogotá: Arfo, 2007.
- Aristóteles. "Ética a Nicómaco" en *Obras de Aristóteles*. Patricio de Azcárate, tomo I, Madrid: Filósoblog, 1873-1875. <http://filosoblog.com/historia-de-la-filosofia/textos-de-los-autores/aristoteles-etica-a-nicomaco-libro-ii-4-6-libro-x-6-8-politica-libro-i-1-3/>
- Barnett, Ronald. *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Cañón, Julio César. *Enseñanza de Ingeniería en Iberoamérica: Un compromiso con el desarrollo de la región*. Bogotá: Asibei/Arfo, 2010.
- CESU. *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. 2014. www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articulos_319917_recurso_1.pdf (Fecha de consulta: 14 de agosto de 2014).
- Cortina, Adela. *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta, 1994.
- Escuela Nacional de Administración. Ver [es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nacional_de_Administración](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nacional_de_Administraci%C3%B3n) (Fecha de consulta: 14 de agosto de 2014).
- InterAction Council. *In Search of Global Ethical Standards*. No. 9-10. Vancouver, 1996.
- McKinnon, Kenneth Richard; Suzanne Walker y Dorothy Davis. *Benchmarking en el sistema universitario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- Orozco, Luis Enrique. *La articulación de los niveles de formación en la Educación Superior*. Ponencia presentada en el marco de la XXI Reunión Nacional de Facultades de Ingeniería: "La formación en ingeniería para el tercer milenio", el 14 de septiembre en Cartagena de Indias, 2001.
- Rose-Ackerman, Susan. *La economía política de la corrupción. La corrupción en la economía global*. México: Kimberly Ann Elliot, 2001.
- Universidad Nacional de Colombia. *Acuerdo 123 de 2013*. Consejo Superior Universitario. Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia. www.legal.unal.edu.co (Fecha de consulta: 14 de agosto de 2014).

Propuestas y escenarios desde la centralidad de la docencia

ING. JULIO CÉSAR CAÑÓN RODRÍGUEZ¹

Presentación

A partir de un conjunto de apreciaciones sobre la situación actual de la institución, se proponen algunos factores cuyo desempeño podría delinear una visión de futuro del compromiso educativo de la Universidad Nacional de Colombia como parte de un proyecto estratégico para alcanzar un reconocimiento internacional que se sume a su tradicional liderazgo dentro del sistema educativo colombiano.

El documento está basado en la convicción de que educar es la misión primera y más importante de la Universidad Nacional y, en consecuencia, ninguna dimensión institucional es ajena a ese compromiso esencial. Las personas, sus actuaciones, talentos, relaciones y conflictos; la infraestructura física, normativa y curricular; la gestión, los recursos tecnológicos, y aún los errores y desaciertos son fuente de aprendizaje para los miembros de la comunidad universitaria y deberían serlo para el conjunto de la sociedad.

A partir de esta declaración, el documento renuncia al análisis de los aspectos científicos relacionados con la educación y es apenas tangencial a la mención de aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y la docencia. No hay siquiera un intento de diferenciación entre educación y formación, de tal manera que el enfoque del escrito es esencialmente descriptivo y su intención es alimentar un ejercicio participativo que permita construir, analizar y ponderar un conjunto amplio de factores asociados con la dimensión de educación y formación dentro de los planes de desarrollo de la Universidad. La contribución inicial está representada en diez factores que se proponen como indicadores de la evolución institucional en materia educativa. La valoración del comportamiento de los factores mencionados en este documento, a los cuales seguramente se agregarán otros como resultado de la participación de la comunidad universitaria en las etapas posteriores del proyecto Visión 2034, podrá hacerse a partir de las consideraciones sobre la relación del compromiso educativo institucional con cuatro actores principales:

- El poder: Representado en el conjunto de disposiciones constitucionales, legales y estatutarias que regulan la educación superior, específicamente en áreas relacionadas con la educación y la formación.
- El conocimiento: Manifestado en las teorías, modelos, estrategias, instrumentos y acciones directamente relacionadas con la actividad educativa y sus expresiones de docencia y aprendizaje.
- La producción: Encarnada en el entorno industrial y productivo hacia el que se dirigen algunos de los esfuerzos de formación profesional y con el cual la gestión curricular debe mantener vínculos que permitan a estudiantes y profesores el contacto con las expectativas y necesidades del sector productivo.

¹ Profesor Asociado. Facultad de Ingeniería, Sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

- El entorno social: Determinante de las condiciones de la sociedad en la cual se desarrolla la acción educativa. Este actor resulta determinante en el diseño de estrategias de aprendizaje basadas en problemas reales de la sociedad.

En el ejercicio de prospección debe considerarse la pertinencia de la educación superior para precisar su papel estratégico en la sociedad y apreciar la magnitud de su aporte en la construcción de desarrollo. En el marco de ese reconocimiento puede proyectarse una visión de futuro que permita percibir la medida en que la Universidad Nacional puede satisfacer simultáneamente sus aspiraciones de presencia internacional y la atención esmerada de las demandas de la sociedad colombiana, previsibles para las próximas dos décadas, en materia de avance y reducción de brechas en las dimensiones políticas, económicas, laborales, educativas, científicas, tecnológicas y culturales del desarrollo.

A partir de una apreciación subjetiva de la condición actual de la Universidad Nacional se formulan algunas propuestas específicas de acción referidas a un conjunto de escenarios definidos a partir del comportamiento de un grupo de diez factores asociados con el desempeño institucional en lo que a educación y formación se refiere.

Análisis de la situación de la Universidad Nacional

Proyectar a la Universidad Nacional de Colombia para convertirla en la primera universidad colombiana de clase mundial se presenta como la conexión política entre el *proyecto de construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia a 2034* y el *Plan Global de Desarrollo de la institución*. Esta es una aspiración de universidades interesadas en participar en el mercado global del conocimiento y, para el efecto, es sano evaluar las acciones y valorar los esfuerzos involucrados en el cumplimiento de ese objetivo.

El *status* de nivel mundial proviene del reconocimiento académico internacional, soportado en la evaluación y valoración rigurosa de factores relacionados principalmente con los procesos y los resultados en la formación de sus estudiantes, los logros de la investigación y la fluidez y pertinencia de la transferencia tecnológica. Las mediciones se apoyan generalmente en indicadores como la demanda y desempeño de egresados en el mercado laboral, el grado de visibilidad de las investigaciones a través del nivel de las revistas donde se publican los resultados y la contribución a la innovación a través de patentes y licencias. Los esfuerzos de participación en el circuito de universidades de clase mundial se centran principalmente en la atención de tres variables:

- La disponibilidad y estabilidad de fuentes de recursos.
- El talento humano vinculado al proceso educativo.
- Los rasgos de gobernabilidad dominantes.

Estas variables se desarrollan a través de elementos como profesores de alta calificación, excelencia en la investigación, calidad de la docencia, diversidad y estabilidad de los programas de investigación, desempeño internacional de los estudiantes, libertad académica y estructuras autónomas de gobierno. Todo ello requiere instalaciones bien equipadas para la docencia, la investigación, la administración y la vida de la comunidad universitaria; alta concentración de talento representado en estudiantes y profesores; acceso garantizado a recursos orientados a favorecer principalmente el

aprendizaje y la investigación, y características de gobernabilidad basadas en visión estratégica, actitud favorable a la innovación y flexibilidad en un clima institucional libre de condicionamientos externos, tanto políticos como económicos.

Las decisiones sobre el acceso al nivel mundial de una institución pública de educación superior deben estar avaladas por el gobierno para no convertirse en un nuevo esfuerzo de sobreadaptación institucional librada al vaivén de las políticas públicas y las dificultades financieras. La tarea de construir universidades de clase mundial debe hacer parte de una política pública explícita de creación y consolidación de universidades de investigación y de otro tipo de universidades, a partir del reconocimiento de que la excelencia no se limita a la producción de resultados, sino que debe incluir la apreciación del valor agregado por las instituciones a través del aprendizaje a una población estudiantil caracterizada por la diversidad y la complejidad (Jamil, 2009).

Los esfuerzos y decisiones de las universidades de países de menor desarrollo para acceder al rango de universidades de clase mundial deben ser extraordinarios, tanto en la calidad de la gestión como en la capacidad de evaluación y mejoramiento, considerando que los demás países no establecen treguas académicas y continúan promoviendo y cualificando su educación superior.

La agenda nacional reciente de los responsables de la educación superior, incluida la Universidad Nacional, pone su énfasis en el incremento de la cobertura como medio para superar las limitaciones de acceso que impiden acercarse a la sociedad de la información y el conocimiento. Se procuran sistemas de aprendizaje apoyados en la integración de redes tecnológicas como un modo adecuado para atender la demanda del mercado laboral. Las estrategias empleadas incluyen asegurar la gobernabilidad de las instituciones para facilitar el diseño y puesta en marcha de nuevas políticas educativas; mejorar las condiciones de cobertura y equidad en el acceso mediante la puesta en marcha de un sistema de financiación de instituciones públicas basado en indicadores de gestión y desempeño; incentivar y asegurar la calidad a través de procesos de acreditación, preferiblemente internacionales; ampliar la oferta de programas técnicos, y promover la formación de posgrado, en especial en el nivel doctoral.

Las demandas del mercado trasladan a los procesos de formación elementos de regulación propios de la esfera de la producción, reclamando diseños curriculares adecuados para producir trabajadores flexibles e innovadores, orientados hacia el mercado de la nueva dinámica de la especialización laboral. Por esta vía, las demandas del entorno productivo inciden en los estilos de dirección, condicionan el diseño curricular, tratan de orientar las estrategias pedagógicas y sugieren nuevos instrumentos de evaluación.

La sobreadaptación de las instituciones de educación superior frente a las exigencias del mercado se percibe en expresiones tan diversas como la definición de contenidos y niveles de formación, duración de los planes de estudio, modalidades y programas de educación continuada, esquemas de admisión de estudiantes y vinculación de nuevos profesores. Por supuesto, también resulta determinante en el diseño, la gestión y las estrategias e instrumentos de certificación y acreditación, en la definición de políticas académicas y en la asignación de recursos para el desarrollo, la proyección social y la investigación. Los centros de decisión académica comparten —y en ocasiones transfieren— sus responsabilidades a entidades gubernamentales y organizaciones gremiales.

Es necesario evaluar la conveniencia de abordar la educación en un ambiente permeado por el entrenamiento y la preparación exprés en tareas de rápida absorción,

con perfiles profesionales cada vez más difusos y con nomenclaturas y opciones de marcada influencia comercial. El desarrollo y sostenimiento de programas en humanidades y artes están supeditados a problemas de financiación que deben superar con criterios eficientistas y relaciones beneficio-costos satisfactorias para las instituciones y sus administradores. La especialización de lenguajes y programas, con escasas incursiones en áreas de saber diferentes a las del ámbito profesional propio conduce a introducir en los jóvenes, por la vía del emprendimiento autónomo, expectativas de formación en actividades novedosas y de rápida inserción laboral, tales como comercio electrónico, animación, geriatría, diseño de muebles, terapia musical, administración deportiva y pastelería artística (Hacker, 2010).

El carácter neurálgico de las relaciones entre las exigencias del entorno —fuertemente influenciadas por los intereses, el lenguaje y las tácticas del comercio— y los valores e intereses estratégicos de la formación académica amerita discutir las condiciones en las que este contacto debe establecerse. Las universidades hacen esfuerzos para comercializar descubrimientos científicos y conectarse por esta vía con el mundo de los negocios. Esta tendencia resulta preocupante para algunos sectores académicos que resienten el hecho de que estos vínculos desvíen tiempo, recursos y atención de la docencia hacia compromisos que generan estratificaciones indeseables entre los profesores.

Las universidades buscan activamente nexos con las empresas para generar intercambio de conocimiento y fortalecer vínculos formales a través de la enseñanza de cursos dirigidos a los sectores industriales. Algunas instituciones de educación superior crean incubadoras para nutrir potenciales empresas, algunas veces con ayuda de capital de riesgo provisto por la misma universidad o por sus socios estratégicos (Yusuf y Nabeshima, 2007).

En tiempos de crisis sociales y cambio climático se requieren soluciones nuevas que permitan ser competitivos en el futuro. Las ideas educativas del siglo XX pueden resultar insuficientes para atender las exigencias del nuevo mundo del siglo XXI. Las vías tradicionales de orientación del cambio educativo pueden considerarse agotadas. El apoyo estatal, la competencia de mercado y la estandarización educativa pueden dar paso a una alternativa prometedora basada en una visión inclusiva, un aprendizaje creativo, una evaluación responsable y un liderazgo sostenible (Hargreaves y Shirley, 2012).

El tratamiento específico de las condiciones en las que se desarrolla el compromiso educativo de la Universidad Nacional se dirige en este documento a diez áreas que dan origen a los factores que, en igual número, sirven para desarrollar posteriormente el ejercicio de visión futura.

Desde el punto de vista de la normatividad y sus relaciones con el compromiso educativo, puede señalarse como característica del ámbito institucional la tendencia a proponer y defender políticas, programas y planes de desarrollo de ciclos cortos, sincronizados con los periodos rectorales. Esto hace a la normatividad institucional deficitaria en continuidad y rigor en el seguimiento de los procesos y la evaluación de resultados debido a la fugacidad de las normas, que son relevados por instrumentos que desconocen e interrumpen planes de desarrollo, compromiso de mejoramiento y estrategias adoptadas previamente. Cada directivo quiere imponer su impronta y dejar su legado, aparentemente sin considerar los costos económicos y sociales que la inestabilidad normativa acarrea.

Negar o minimizar los méritos y aportes de la gestión precedente es una forma frecuente de ambientar los avances normativos y las propuestas de ajuste curricular. Además de introducir roces y pretender construir sobre las ruinas del desprestigio, esta actitud es el germen de despilfarro, producto de la ausencia de políticas institucionales sostenibles, que desconoce la inversión de recursos que supuso diseñar los instrumentos normativos cuya erradicación urgente se reclama.

En el caso de las reformas académicas cuya evaluación y acompañamiento son esenciales para estimar sus efectos e introducir los ajustes que las preserven de desviaciones y deficiencias, no es común que las discusiones sobre temas curriculares ocupen un lugar destacado en la agenda permanente de los organismos directivos, situación que favorece que pequeños pero significativos cambios se introduzcan en los programas por parte de directivos, seguramente bien intencionados, pero contrarios al espíritu de construcción colectiva que debe animar el tratamiento de los temas de interés para la consigna misional más importante de la institución.

La docencia ha dejado de ser una actividad importante para la Universidad. Si bien es cierto que eventualmente aparecen iniciativas aisladas de actualización y formación, no existe una política nítida en materia de acompañamiento y mejoramiento de la calidad de la docencia. En la segunda conferencia mundial de educación superior organizada por la Unesco en 2009, se resaltaron puntos importantes para la proyección de políticas educativas con visión de futuro, destacando puntos como la existencia de un déficit mundial de docentes que incide en la oferta, el acceso y la calidad de la educación.

La tendencia gerencial que se apoderó de las Instituciones de Educación Superior redujo paulatinamente la importancia de la docencia dentro de los compromisos institucionales. Los profesores carecen del reconocimiento que se da en abundancia a directivos y administradores y tanto su opinión como sus recomendaciones languidecen en el limbo de los juicios no vinculantes, eufemismo con el cual se silencia su voz y se minimiza su participación. Por otra parte, la expansión cuantitativa de las ofertas curriculares, combinada con la desregulación laboral de las relaciones contractuales y el tratamiento mezquino de los ingresos de los docentes, ha originado la proliferación de profesores ocasionales y asistentes de docencia, estudiantes de posgrado en práctica, cuya labor no está acompañada de acciones adecuadas de seguimiento, evaluación y orientación. En un entorno institucional que rechazaría como demencial una propuesta de nombramiento de rectores o decanos ocasionales, prospera en cambio la docencia episódica, difícilmente evaluable y muy remotamente comprometida con planes serios y sostenibles de mejoramiento.

La ausencia o insuficiencia de políticas públicas de reconocimiento y estímulo a la docencia universitaria es un factor medular en los propósitos de construcción de modelos de calidad en educación superior. El docente universitario está subordinado a decisiones políticas y económicas situadas fuera de su control y está relacionado con la sociedad, tanto desde el plano local y regional como desde la perspectiva global, y en desarrollo de esas relaciones debe estar atento a sus expectativas y demandas, incluida la rendición de cuentas y la exposición a la evaluación —interna y externa— y la crítica.

Las relaciones de la Universidad Nacional con otros actores del mal llamado sistema educativo no superan algunos esfuerzos de investigación sobre temas educativos realizados en un instituto especializado y la presencia institucional en proyectos de iniciativa gubernamental desarrollados en la modalidad de consultoría. La enorme canti-

dad de información recaudada en los procesos de admisión no se utiliza para ejercicios de investigación que pudieran servir de referentes de mejoramiento a las instituciones de educación media de las cuales provienen los aspirantes. La Universidad no proyecta su acción educativa sobre los multiplicadores naturales del proceso: los profesores, sino que prefiere apoyar iniciativas políticas de preparación de bachilleres en actividades que no pueden evitar asemejarse a cursos preuniversitarios intramurales.

Los esfuerzos de la Universidad por establecer, sostener y fortalecer relaciones con el entorno productivo generan importantes ingresos para algunas facultades y centros de consultoría, pero no producen un impacto sensible en las dimensiones de educación y formación. La docencia y la investigación solamente son objeto de atención en cuanto coinciden con los intereses de algunos sectores de la producción, ya sea para la preparación de trabajadores en tareas específicas, o bien para la solución, con el menor costo posible, de problemas urgentes y coyunturales de sus negocios y empresas.

La gestión curricular en el marco de las relaciones de las instituciones con el mercado pierde toda inocencia; a través de los proyectos, tareas y prácticas profesionales pueden privilegiarse determinados productos, presentarse ciertos aspectos de interés o favorecer algunas destrezas y valores mientras se niegan, deforman u ocultan otros. Por este mismo camino, en el corto plazo, las decisiones curriculares podrían estar determinadas por consideraciones e indicadores basados en relaciones beneficio/costo.

Las iniciativas dirigidas a la dotación y construcción de edificios, adquisición de mobiliario y dotación de ayudas tecnológicas son proporcionales a la disponibilidad de recursos y se reconocen, sin duda, los esfuerzos por mejorar la infraestructura y dotar a la comunidad universitaria de escenarios adecuados para su convivencia y desarrollo. No obstante, pueden señalarse algunas deficiencias en este aspecto. La primera tiene que ver con las opciones de acceso a los recursos físicos y las facilidades tecnológicas, las cuales no están distribuidas con equidad, generando estratificaciones odiosas entre los miembros de la comunidad universitaria. Por otra parte, en relación con el compromiso educativo, puede señalarse que, en general, las decisiones sobre diseños arquitectónicos, espacios para el aprendizaje, mobiliario y facilidades tecnológicas no consultan con las expectativas pedagógicas ni son consistentes con las declaraciones institucionales sobre propósitos de formación, estilos de aprendizaje o estrategias educativas.

El clima administrativo es el reflejo del cambio acentuado del carácter del trabajo de los directivos de las instituciones de educación superior como resultado de la orientación gerencial dominante. Las funciones y el ambiente que rodean a los responsables del manejo institucional se parecen cada vez más a los que conforman la agenda de los ejecutivos del mundo empresarial. Rectores, decanos y directivos universitarios se ocupan cada vez menos de las funciones de liderazgo relativas a la educación y formación de los estudiantes porque su tiempo está dedicado a la gestión. En la era de los gerentes en la academia no se espera que los directivos universitarios generen iniciativas de desarrollo pedagógico, pero no se perdona su fracaso en la búsqueda de recursos financieros.

Los nuevos horizontes de la gerencia académica proporcionan un poderoso instrumento para dirigir las instituciones educativas, a través de legiones de asesores, consultores y delegados que acompañan a los directivos universitarios en la atención de sus nuevas y urgentes responsabilidades que incluyen ahora el *lobby*, la atención de los proveedores, la vigilancia sobre las estrategias de mercadeo de la competencia

frente a los reclamos de servicios y productos por parte de las industrias y los sectores empresariales, tanto locales como multinacionales. La desconfianza en el buen juicio de los profesores y en la capacidad de los estudiantes para intervenir abiertamente en el debate de los asuntos que interesan a su formación conduce a omitir su convocatoria oportuna e informada, subestimar sus contribuciones e ignorar sus críticas.

A despecho de las declaraciones de autonomía que se repiten en distintos niveles de la dirección universitaria, es difícil aceptar que ese atributo consagrado en el papel constitucional tenga algún asidero práctico en la vida de la institución. Gobernada por un cuerpo colegiado presidido por el ministro o ministra de educación, del cual hacen parte varios representantes del gobierno cuyo voto individual tiene en la práctica más peso que el de los representantes elegidos por las comunidades estudiantiles y docentes de la universidad, es difícil aceptar que el gobierno universitario sea un modelo de autonomía. Desde el punto de vista de los recursos, la persistente situación deficitaria, las plantas docentes congeladas y las periódicas escaramuzas laborales en demanda de reconocimientos salariales dignos son expresiones macizas que dificultan creer en un discurso de autonomía institucional. La dirección de la universidad se convierte, entonces, lejos de la autonomía retórica, en una extensión de las imposiciones gubernamentales frente a las cuales solamente el rechazo masivo tiene a veces efectos.

Los conflictos laborales y las alteraciones de orden público cuyos impactos padece periódicamente la comunidad universitaria producen una inocultable mengua en la calidad de los procesos educativos, alteran la programación de actividades curriculares y mutilan los propósitos de formación, lo cual en principio no aparece en las contabilizaciones de daño que esas circunstancias poco felices producen en los balances institucionales.

Con el paso de los años, la institución aceptó con ejemplar docilidad las demandas y consignas gubernamentales a través de las cuales se instó a la Universidad a “hacer más con menos”, camino a través del cual se llegó al grado de deterioro presupuestal, financiero, físico y de planta docente por todos conocido. La sucesión de conflictos que ha encarado la Universidad en los últimos años pone en escena algunas conclusiones:

- La relatividad de la “autonomía” y el riesgo del uso equivocado del concepto.
- La reiterada indiferencia gubernamental frente a las dificultades de la Universidad.
- El menosprecio institucional hacia el aporte de estudiantes y profesores en los debates.
- La escasa sensibilidad social y el amarillismo mediático frente a las vicisitudes de la Universidad.
- La divergencia de intereses y objetivos entre la administración y la academia.
- La precariedad en las comunicaciones.
- La incapacidad de extraer aprendizajes de los errores y experiencias.

Las iniciativas de mejoramiento surgidas de los procesos de autoevaluación y acreditación, tanto la institucional como la de los programas, tienen una fuerte relación con el compromiso educativo de la Universidad. Las reflexiones de las comunidades y las recomendaciones de los evaluadores externos conforman un importante conjunto de referentes, buena parte de los cuales se ocupa de los procesos formativos. Si bien es cierto que institucionalmente se han acordado normas y modelos de

seguimiento de los procesos de ajuste y mejoramiento, también lo es que no se percibe como una política la inclusión de los planes y acciones de mejoramiento como parte integral de los planes de desarrollo de los programas curriculares. No existe un modelo de gestión que garantice que los ajustes y modificaciones introducidos a la estructura curricular respondan a un proceso de seguimiento y evaluación de resultados. Los impactos esperados de los procesos de acreditación no llegan plenamente a las aulas, a todas las aulas, que son los escenarios donde el efecto del mejoramiento debe tener su hábitat.

Los programas de impulso a la movilidad de estudiantes y profesores en el marco de intenciones de internacionalización, así como la suscripción de convenios y acuerdos de cooperación e intercambio académico son importantes logros institucionales que deben ser objeto permanente de evaluación y mejoramiento. Desde el punto de vista del compromiso educativo, puede demandarse una mayor apropiación de los resultados del flujo de estudiantes y profesores, hacia y desde instituciones educativas extranjeras, por parte del conjunto de la comunidad universitaria, de tal manera que algunos elementos derivados del aprendizaje y la experiencia adquiridos por quienes se ven favorecidos por sus méritos académicos puedan irrigarse dentro de los programas y apropiarse en beneficio del conjunto de estudiantes y profesores.

El escenario de partida

Desde el punto de vista normativo la base para el análisis y la propuesta de visión futura puede ser el instrumento que regula actualmente el compromiso de la Universidad Nacional con sus estudiantes, esto es, el Acuerdo 33 de 2007 del Consejo Superior Universitario, mediante el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Ese acuerdo establece principios orientadores que conservan su vigencia en un ejercicio prospectivo que se ocupe de la educación y la formación en la institución. Excelencia académica, formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad, flexibilidad, todo ello inscrito en un espíritu favorable a la gestión para el mejoramiento académico, son un referente atractivo para el proyecto Visión 2034.

El propósito de la educación es facilitar la adaptación de los individuos a su medio y ese es el sentido de la pedagogía entendida como toda actividad dirigida a facilitar esa adaptación, no solamente en las aulas, sino en todo el entorno de control social. Educar es formar la personalidad total a partir de la modelación del carácter y el primer paso para tener éxito en este campo es la formación de la propia personalidad del profesor. La simpatía y el respeto hacia los otros y la amplitud cultural son imprescindibles para toda actividad educativa (Jaramillo, 2001).

La reducción del estudiante a la imagen idealizada de actor económico interesado en maximizar su utilidad y la reducción de las relaciones entre miembros de la comunidad al ámbito simplificado del mercado son conceptos que deben replantearse para recuperar la concepción de humanidad que puede beneficiarse del esfuerzo educativo. La búsqueda de la felicidad, la tolerancia y la solidaridad, la calificación para la participación política y la preparación para abordar la complejidad de las relaciones entre humanos deben ser parte del compromiso central de la educación superior (Palmer, 2010).

Consideraciones para la construcción de escenarios

Una primera aproximación a la construcción de escenarios de acción puede acometerse a partir del análisis de la incidencia que en la propuesta educativa de la Universidad Nacional puedan tener los diez factores que se enuncian a continuación. La definición que se hace de cada uno de ellos es una primera aproximación que permitiría, en una etapa posterior del proyecto Visión 2034, la valoración de su importancia, incidencia y desempeño. Algunos de los factores propuestos pueden coincidir con exposiciones políticas recientes relacionadas con propuestas de desarrollo académico inscritas en proyectos estratégicos para el sector, tanto en el plano nacional (CESU, 2014) como en el ámbito regional (Carta Universia Rio, 2014), lo cual facilitaría su inclusión en un marco de discusión más amplio.

1. Dinámica normativa

La dinámica curricular debe estar acompañada con la respuesta administrativa, de tal manera que las iniciativas de ajuste en los contenidos, estrategias e instrumentos de planeación de enseñanza y evaluación puedan fluir sin restricciones ni rezagos y puedan ser evaluadas de manera permanente con la participación plena de todos los involucrados en el ejercicio formativo.

2. El papel central de la docencia

La calidad de la educación ofrecida por la Universidad Nacional en todos los niveles de su oferta curricular depende esencialmente de la calidad de la docencia que sirve de soporte al compromiso de aprendizaje. La institución y sus docentes tienen una relación de responsabilidades mutuas que apunta permanentemente a la tarea de agregar valor a las personas que concurren a los escenarios académicos en los cuales se desarrolla el compromiso misional de la institución.

3. Articulación con el sistema educativo

Los programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia hacen parte de la oferta educativa nacional y reciben influencia marcada del desempeño de los niveles educativos precedentes. La conexión entre los niveles básicos y medios de la educación colombiana y las ofertas de pregrado y posgrado de la universidad establece un compromiso de formación en el cual todos los componentes del sistema tienen responsabilidades en la formación de las personas.

4. Relaciones con el entorno

La educación ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia tiene sentido y compromiso social y, en consecuencia, sus programas y contenidos se nutren de las experiencias que estudiantes y profesores obtienen de sus relaciones con el entorno representado por instituciones gubernamentales, gremios, sector productivo y organizaciones sociales.

5. Vinculación con las decisiones sobre desarrollo

Las entidades territoriales conforman un escenario dentro del cual se toman decisiones que inciden en el desarrollo local, regional y nacional. Por su naturaleza y su reconocimiento social, la universidad tiene lo necesario para ser consultada en los temas estratégi-

cos para el país mediante mecanismos de participación cuyos efectos deben capitalizarse en beneficio de la actualidad y pertinencia de los contenidos de las ofertas curriculares.

6. La alianza con la tecnología

El compromiso educativo de la universidad incluye la aceptación, evaluación crítica e inclusión ponderada de los instrumentos técnicos ofrecidos por el sector de informática y comunicaciones como apoyo para el proceso educativo, de tal manera que el diseño y la gestión curriculares cuenten con estrategias e instrumentos tecnológicos que apoyen y refuercen la acción docente y faciliten el acompañamiento del aprendizaje por parte de todos de los estudiantes.

7. Infraestructura, dotación, mobiliario y desarrollo pedagógico

Existe una importante relación entre la dotación de infraestructura y equipamiento y las estrategias pedagógicas que conforman el núcleo del compromiso misional. Las iniciativas pedagógicas que alientan el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo y significativo reclaman espacios, mobiliario, dotaciones y equipos tecnológicos de respaldo que concurren en la consecución de los objetivos de formación plasmados en la normatividad institucional.

8. Respaldo administrativo

Las responsabilidades sustantivas de la universidad: docencia, investigación y proyección están soportadas en un andamiaje administrativo de cuya agilidad, transparencia y eficiencia depende, en buena medida, el desempeño institucional. Las funciones y responsabilidades administrativas tienen como compromiso medular la creación y preservación del clima necesario para la formación autónoma, crítica e independiente, a salvo del conflicto con intereses económicos o con lineamientos políticos que puedan enturbiar las relaciones entre los miembros de la comunidad y distorsionar los compromisos de aprendizaje (Schrecker, 2010).

9. Gestión de mejoramiento

Los proyectos y acciones asociados con la calidad de los procesos de aprendizaje definen las áreas de énfasis de los planes de mejoramiento resultantes de procesos de evaluación, interna o externa, y conducen las prioridades y decisiones estratégicas generadas en los órganos de dirección académica de la universidad.

10. Internacionalización

Los esfuerzos institucionales para promover la movilidad de estudiantes y profesores y alentar la participación de la universidad en redes académicas internacionales a través de las cuales fluyen contenidos y programas son una fuente de aprendizaje que facilita la comprensión de valores universales y pone al alcance de toda la comunidad universitaria los productos de la dinámica del conocimiento.

Propuesta de escenarios

El comportamiento de los diez factores enunciados dentro de las estrategias institucionales para atender las dos exigencias centrales del compromiso educativo de la Univer-

sidad Nacional facilita establecer una apreciación global del desempeño institucional. Las dos exigencias mencionadas tienen que ver con la atención de los compromisos universitarios con su entorno social próximo en forma simultánea con los esfuerzos que permitan el ascenso institucional dentro de los escalafones académicos internacionales.

Con base en el comportamiento esperado de los factores pueden establecerse escenarios que reúnen el balance de la acción institucional frente a la sociedad colombiana y las acciones orientadas a fortalecer su presencia internacional. Los criterios de valoración deben adecuarse al nivel de requerimiento respectivo, es decir, se considerarán satisfechos los requerimientos internacionales de acuerdo con las pautas fijadas por la comunidad académica mundial mientras que se entenderán atendidas las expectativas locales de acuerdo con la incidencia de la acción universitaria en la solución de los problemas de la sociedad colombiana y con su contribución al desarrollo.

Tanto la incidencia local de la Universidad en el desarrollo como la presencia internacional de la institución pueden valorarse con escalas que abarquen desde resultados negativos hasta valores satisfactorios que, representados en un plano cartesiano, permiten determinar cuatro escenarios de futuros posibles para la Universidad Nacional dentro del periodo considerado como referente para el proyecto Visión 2034. Tales escenarios se ilustran en la siguiente figura y se describen a continuación:

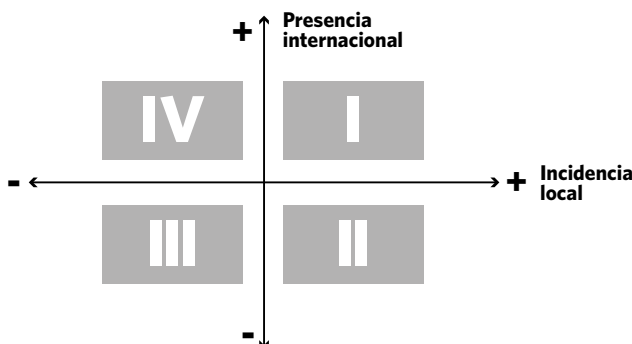


Figura 1. Posibles escenarios para la Universidad Nacional de Colombia

1. Escenario I

De acuerdo con la valoración de los factores propuestos, la Universidad Nacional atiende solventemente las expectativas nacionales de aporte al desarrollo, al tiempo que satisface los estándares internacionales que le permiten ingresar al rango de universidades de clase mundial.

Este escenario se convierte en el deseable y su probabilidad de concreción se definirá a partir del cumplimiento de las acciones concretas propuestas para alcanzarlo. El respaldo gubernamental y el compromiso institucional son esenciales para este propósito.

2. Escenario II

Según la valoración de los factores propuestos, la Universidad Nacional conserva un lugar de privilegio dentro de las instituciones colombianas, pero no alcanza a cumplir los criterios de aceptación que le demanda la élite universitaria mundial.

Este escenario alternativo está sujeto a la disposición gubernamental de respaldar las iniciativas institucionales dirigidas a mejorar la presencia internacional de la Universidad.

3. Escenario III

De acuerdo con la valoración de los factores propuestos, la Universidad Nacional pierde preeminencia dentro del conjunto de instituciones educativas colombianas y no alcanza a cumplir los requisitos impuestos por la comunidad académica internacional.

Este escenario pesimista, producto del bajo desempeño en todos los factores, tiene muy baja probabilidad de ocurrencia considerando la trayectoria institucional y los planes estratégicos que ha formulado, incluido el impacto que pueda tener en la comunidad universitaria el desarrollo de iniciativas como el proyecto Visión 2034.

4. Escenario IV

La Universidad Nacional cede terreno en la satisfacción de las expectativas locales y centra sus esfuerzos en cumplir las demandas y estándares de las universidades de clase mundial. Este escenario alternativo sería el resultado de una gestión sesgada hacia acciones e indicadores de productividad académica de buen recibo en la comunidad internacional, pero alejados de la satisfacción de expectativas locales asociadas con el compromiso de reducción de las inequidades que dificultan alcanzar el desarrollo para el conjunto de la sociedad colombiana.

La acción institucional debería procurar el escenario deseable atendiendo los factores que constituyen el sistema de referencia de esta visión de futuro. Se requieren acciones concretas para materializar los propósitos, pero sobre todo resulta esencial un compromiso de acompañamiento y evaluación permanente de las propuestas específicas que decida acometer la institución, estableciendo periodos de corte y rendición de cuentas a partir de los cuales puedan establecerse los ajustes y correctivos necesarios para alcanzar la condición deseada.

Propuestas de acción y supuestos

Algunas propuestas específicas de acción orientadas a favorecer el propósito institucional se enumeran a continuación, asignadas a cada uno de los factores cuyo desempeño sirve de soporte para la formulación de los escenarios.

1. Dinámica normativa

Las profundas implicaciones de las acciones normativas desarrolladas en la institución sobre la calidad y oportunidad de la tarea educativa ameritan acometer acciones que garanticen la sincronía y la fluidez de las decisiones normativas hacia los escenarios de aprendizaje donde diariamente se desarrolla la acción educativa.

Acciones propuestas:

- Establecer –incluso en el articulado de los instrumentos normativos– responsabilidades exigibles en materia de seguimiento y evaluación de impactos de las decisiones institucionales sobre la calidad y pertinencia de la educación ofrecida por la Universidad.

- Diseñar y aplicar mecanismos de consulta que permitan conocer, y sobre todo tener en cuenta, las opiniones y percepciones de los involucrados en los procesos educativos en relación con las normas que se relacionen con su quehacer.

2. El papel central de la docencia

En cualquier escenario de visión futura que involucre la dimensión educativa figurarán profesores dotados de sólida preparación pedagógica, inscrita en una amplia cultura y conocimiento del entorno socioeconómico, que les permita contribuir al objetivo institucional de formar personas capaces de aprender por sí mismas y de insertarse en el escenario mundial, sin perjuicio de reconocer y contribuir a solucionar las necesidades y carencias de su entorno local. La educación superior debe ver al estudiante como actor en el mundo y, por esa razón, el profesor debe trabajar para aproximar al estudiante con el mundo real y sus complejidades.

El entrenamiento disperso y los planes de estudio sin conexión con la dinámica del entorno, así como los profesores seleccionados con la estrecha visión de sus áreas de interés o las asignaturas a su cargo no contribuyen a la formación de personas críticas que debería ser, en últimas, el propósito de la educación superior. Los estudiantes no solamente deben ser orientados para potenciar sus competencias, sino para que tengan siempre presente que sus acciones generan impacto en la sociedad.

Acciones propuestas:

- Adelantar ante las autoridades gubernamentales los trámites necesarios para garantizar una planta docente suficiente para atender las crecientes necesidades de la Universidad.
- Acotar el tamaño de los compromisos administrativos que distraen recursos docentes y lesionan las responsabilidades educativas de la institución.
- Crear unidades de formación docente y dotarlas con los recursos que garanticen su sostenibilidad.

3. Articulación con el sistema educativo

El abordaje sistémico del conjunto de instituciones educativas colombianas impone un modelo que conecta a la Universidad Nacional con todas las instituciones educativas, independientemente de su nivel y modalidad. El carácter insular de la función educativa universitaria debe superarse mediante acciones que incluyen:

- Integrar a las actividades de formación desarrolladas en los programas de la Universidad a los profesores de educación básica y media.
- Promover e incentivar la participación de los profesores en proyectos de investigación relacionados con la dimensión educativa.

4. Relaciones con el entorno

Para inscribir en un marco de equilibrio y respeto por las expectativas y compromisos de la institución las relaciones de la universidad con las demandas del Estado y el sector productivo, deben establecerse mecanismos que contengan reglas de juego que preserven el interés académico al tiempo que facilitan la presencia institucional en la solución de problemas estratégicos para la economía y el desarrollo nacional.

Acciones propuestas:

- Hacer exigible la divulgación de los resultados de las actividades de pasantía y prácticas empresariales e industriales como parte de una estrategia para asegurar la pertinencia y calidad de las experiencias y aprendizajes adquiridos por estudiantes y profesores que participan en esos ejercicios.
- Hacer exigible la divulgación de los resultados de las actividades de consultoría y asesoría desarrolladas en las facultades, institutos y centros como parte de una estrategia para asegurar la pertinencia, calidad e impacto académico de las experiencias y aprendizajes adquiridos por los profesores y estudiantes que intervienen en esas actividades.

5. Vinculación con las decisiones sobre desarrollo

La pertinencia de la oferta curricular está fuertemente influenciada por la calidad de las relaciones entre la universidad y su entorno. En este sentido, la presencia institucional en las instancias de decisión sobre planes y políticas de desarrollo resulta imprescindible. La incidencia en los programas curriculares de situaciones problemáticas de solución prioritaria para la sociedad debe ser un requisito de pertinencia y una fuente de acción pedagógica orientada a la identificación, análisis y construcción de propuestas de solución para problemas reales de la sociedad en un ambiente favorable para la crítica, como parte de una concepción de responsabilidad social que se nutra de las acciones diarias en las aulas.

Acciones propuestas:

- Poner en marcha y sostener actividades curriculares (seminarios, talleres u otros) basadas en la discusión y evaluación de procesos de planeación y planes de desarrollo de los distintos niveles territoriales.
- Incorporar dentro de las estructuras curriculares actividades basadas en la discusión y evaluación de problemas de interés social y académico (por ejemplo, en materia de movilidad urbana debería experimentarse desde hace tiempo un efecto sensible en contenidos, asignaturas y prácticas dentro de los planes de estudio de áreas de ingeniería, economía, arquitectura, ciencias de la salud y otras).

6. La alianza con la tecnología

Con la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación, el modelo tradicional centrado en la enseñanza debe transformarse en un modelo enfocado en *aprender a aprender*. La influencia de la tecnología en los procesos educativos crece con el paso del tiempo y obliga a las instituciones de educación superior a incluir en sus planes de desarrollo y en su listado de acciones estratégicas el compromiso permanente de actualización y uso crítico de los instrumentos creados a partir de la tecnología de información y comunicaciones.

Acciones propuestas:

- Actualizar los recursos tecnológicos de apoyo para la docencia y hacer exigible su uso intensivo.
- Garantizar que todos los miembros de la comunidad universitaria, indepen-

dientemente de su localización geográfica y su nivel de formación, tengan acceso a los instrumentos tecnológicos de apoyo para el proceso educativo.

7. Infraestructura, dotación, mobiliario y desarrollo pedagógico

Las iniciativas institucionales que apuntan al fortalecimiento de la infraestructura situada en las sedes de la Universidad deben considerar que por la naturaleza de las responsabilidades institucionales, tanto las edificaciones como su dotación y equipamiento contribuyen en forma permanente a los compromisos misionales y, en consecuencia, deben ser tratados como elementos de un sistema físico cuya principal misión es servir de soporte a los procesos educativos.

Acciones propuestas:

- Alinear las políticas de gestión física y adquisiciones con las propuestas pedagógicas y los requerimientos curriculares. Cada edificio, mueble e instrumento tecnológico al servicio del proceso educativo (incluidos los destinados a funciones de bienestar) deben estar vinculados al compromiso pedagógico que los justifica y origina.

8. Respaldo administrativo

La importancia de la administración al servicio de la misión de la Universidad debe medirse con base en la manera como facilita el flujo de los procesos y garantiza la oportunidad y calidad de las acciones educativas. Al margen de las especificidades de su participación en la dirección de la Universidad, la administración debe reconocer su compromiso con las declaraciones misionales básicas y coadyuvar en los procesos educativos a través de una gestión ágil, simplificada y considerada.

Acciones propuestas:

- En el marco de las disposiciones gubernamentales vigentes, procurar la reducción de trámites administrativos y exigir a los responsables de la administración cumplir la desgastada consigna según la cual sus acciones e iniciativas deben estar al servicio de la academia.

9. Gestión de mejoramiento

Irrigar en todos los espacios de formación los efectos de los procesos de autoevaluación y acreditación, de tal manera que en la base de la pirámide de la gestión institucional (las aulas) puedan encontrarse satisfechos todos los factores reconocidos por las comunidades y los evaluadores externos como determinantes de calidad. La acreditación de un programa no garantiza que todas sus actividades educativas sean de alto nivel, en tanto que si todas las actividades educativas de un programa son de alto nivel, su acreditación es una consecuencia inevitable.

Acciones propuestas:

- Verificar en las aulas la satisfacción de las exigencias de calidad y alentar a los estudiantes a verificar el cumplimiento de los compromisos de mejoramiento adquiridos por la institución.

10. Internacionalización

Las aspiraciones institucionales de mejorar su posición en el escalafón mundial de universidades deben estar respaldadas por acciones que garanticen la ampliación y cualificación de la presencia de la Universidad Nacional en el conjunto de instituciones académicas destacadas del mundo.

Acciones propuestas:

- Incrementar de manera sostenible el volumen de participantes directos (en las dos direcciones) de los procesos de movilidad internacional.
- Extender a toda la comunidad universitaria los alcances y logros de programas y convenios mediante la publicación e intercambio de experiencias y aprendizajes por parte de los beneficiarios directos.

Algunas reflexiones de cierre

La preocupación por visualizar el futuro para tratar de incidir en sus impactos y resultados sobre los proyectos sociales aflora periódicamente en diferentes instancias y organismos. El Informe Meadows, *Los límites del crecimiento*, documento con el cual la investigación auspiciada por el Club de Roma hizo público en 1972 los resultados de su trabajo de prospectiva planetaria apoyado en las investigaciones sobre dinámica de sistemas del Massachusetts Institute of Technology (MIT), más recientemente la *Declaración de Objetivos del Milenio* (2015) suscrita por los países miembros de la ONU y los informes anuales *Horizon* sobre prospección de desarrollo tecnológico, constituyen intentos, de diferentes edades y alcances, para la visualización de condiciones futuras que permitan reducir la incertidumbre en la proyección de políticas, estrategias y programas de desarrollo y mejoramiento.

En el ámbito nacional, *Visión Colombia 2019 II Centenario* es un documento fechado en 2005, en el cual se proponen unas metas de desarrollo social y crecimiento económico que advierten sobre la conveniencia de definir un horizonte de planeación de largo plazo que lleve a superar las limitaciones de los planes cuatrienales de desarrollo y genere lo que se denomina en el mencionado documento “líneas de continuidad”. Recientemente, y tal vez atraídos por el *boom* de las declaraciones estratégicas, algunos organismos gubernamentales proponen consignas de conversión de nuestra sociedad en la más educada de la región, consignas cuyos ecos se espera escuchar en 2025, con réplicas hasta 2034.

En la Universidad Nacional, los ejercicios asimilables a la planeación prospectiva incluyen algunas experiencias de facultad (como el ejercicio de prospectiva en la Facultad de Ingeniería realizado en 2000 con horizonte en 2020) y ciertas decisiones administrativas como las que sirvieron de base para diseñar el proyecto 2017, soporte de los concursos de vinculación de nuevos docentes a la Universidad.

Una mención especial merecen dos instrumentos que, al margen de no haber sido concebidos con aspiraciones de tipo prospectivo, constituyen referentes históricos esenciales para un análisis de visión futura de la Universidad Nacional: el Decreto 1210 de 1993, que determina la naturaleza, fines y organización de la Universidad Nacional y señala responsabilidades y oportunidades cuyo grado de cumplimiento vale la pena examinar como contribución para el establecimiento de las bases normativas

de un ejercicio de visión futura; y el Acuerdo 14 de 1990 del Consejo Académico de la Universidad que formalizó en su momento los criterios generales para la organización de los programas de pregrado.

Al margen de las dificultades que se encuentran para la implementación de las iniciativas estratégicas basadas en visiones prospectivas —como algunas de las mencionadas—, es fundamental establecer mecanismos de seguimiento y evaluación como referentes orientadores para evitar que las iniciativas languidezcan y se sumen al largo catálogo de propuestas prospectivas que parecen concebidas más para escapar de las angustias del presente que para mostrar que el futuro puede ser de alguna manera modelado por nuestras decisiones y acciones.

En la decisión de construir una visión compartida de futuro para la Universidad Nacional, resulta esencial la creación de condiciones apropiadas para que todos los estamentos se involucren completamente en ese propósito. Solo así es posible encontrar aliados convencidos, compartir valores y principios, establecer modelos comunes de acción, generar confianza y disipar temores.

Es prudente alentar y reconocer las contribuciones de todos; promover una comunicación abierta y franca, al tiempo que se orienta, acompaña y capacita a todos los miembros de la comunidad universitaria en el ejercicio del irrenunciable compromiso de evaluar críticamente todas las iniciativas, independientemente de su origen. En una construcción compartida de futuro deseable no hay lugar para el autoritarismo o el ocultamiento, todo el espectro debe ser para la transparencia y la autoridad racional ejercida a través del diálogo y la persuasión.

Este conjunto de propuestas se somete a consideración de la organización del proyecto Visión 2034, como insumo para el ejercicio de discusión y participación que, alrededor de este ejercicio, convocará a la comunidad universitaria en los meses venideros. La consolidación de los factores enunciados y la determinación de escalas para establecer su desempeño deben ser objeto de un trabajo de amplia participación.

Bibliografía

CESU. *Acuerdo por lo superior 2034. Recomendaciones de política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

Hacker, Andrew y Claudia Dreifus. *Higher Education*. New York: St. Martin's Griffin, 2010.

Hargreaves, Andy y Dennis Shirley. *La cuarta vía. El promotor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2012.

Jamil, Samil. *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington: Banco Mundial, 2009.

Jaramillo Uribe, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. México D.F: Alfaomega, 2001.

Palmer, Parker J. y Arthur Zajonc. *The heart of higher education*. San Francisco: Jossey - Bass, 2010.

Schrecker, Ellen. *The lost soul of higher education*. New York: The New Press, 2010.

Universia. *Carta Universia Río. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas*. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Río de Janeiro: Universia, 2014.

Yusuf, Shahid y Kaoru Nabeshima (eds.). *Cómo promueven las universidades el crecimiento económico*. Bogotá: Banco Mundial, 2007.

Legados y futuros pedagógicos en la Universidad Nacional

Apuntes para una propuesta de creación de semilleros de docencia en la UN en el marco del componente educativo y formativo del proyecto 2034

JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ¹

No hay mejor educación que el ejemplo, aunque sea el ejemplo de un monstruo (Einstein, 1981:32)

Propósito del documento

Plantear los aspectos conceptuales y esbozar propuestas de acción para adelantar procesos de reflexión, discusión e intercambio, orientados a configurar y consolidar semilleros de docencia, entendidos como núcleos de formación de educadores y de producción de conocimiento acerca de las pedagogías universitarias (las que se viven y las que pueden ser construidas) en la Universidad Nacional de Colombia.

El proyecto Visión 2034 como contexto de la propuesta

La propuesta que aquí se esboza tiene como contexto el proyecto de construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional a 2034. Este ejercicio de carácter técnico-académico y político, construido desde diversas perspectivas y posiciones, con la voz de todos los estamentos de la Universidad Nacional de Colombia y de algunas personas externas. Las ideas que aquí se exponen tienen el propósito de plantear unos lineamientos que permitan la acción planificadora en el campo de las pedagogías universitarias, considerando dicha acción como un proceso de construcción permanente y colectiva y no solamente como unos aportes teóricos, unos criterios o unos indicadores para ser seguidos o alcanzados por profesores y estudiantes.

Estructura del documento

El documento se desarrolla en torno a cuatro aspectos: Los tres primeros tienen un carácter conceptual y analítico y el último propositivo. Se inicia con una reflexión sobre el sentido de la planeación en la universidad pública en tanto institución social, considerando algunos retos que afronta en el panorama del capitalismo neoliberal, la globalización y el contexto colombiano y se plantean unos elementos iniciales que sirvan de horizonte a la Universidad Nacional de Colombia. El segundo aspecto se refiere a la centralidad de la actividad educadora y las tensiones entre la misión formadora históri-

1. Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, e investigador del Programa RED y del Programa Interdisciplinario en Políticas Educativas (PIPE-UN) de la Universidad Nacional de Colombia.

ca de las universidades y las exigencias de entrenamiento instrumental del capitalismo global. El tercero propone algunas ideas acerca de la pedagogía entendida como acción humana realizada a través del encuentro intersubjetivo mediatizado por los conocimientos y saberes, con el fin de construir experiencias formadoras que puedan ser estudiadas, resignificadas y reconstruidas como ejemplos para el trabajo educativo en la Universidad. El cuarto aspecto esboza una propuesta de investigación-acción orientada a estudiar algunas prácticas pedagógicas como fundamento para identificar los legados y proyectar acciones en torno al campo de la docencia universitaria.

El sentido de la planeación en la Universidad

Siguiendo la idea de Boaventura de Sousa Santos en su propuesta de *Una epistemología del Sur*, un conocimiento entendido como ‘condición de posibilidad’ trasciende las fronteras descriptivas, explicativas, predictivas y legales para insertarse en el mundo de la acción humana. “Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local” (Santos, 2009:49).

Por ello, la planeación se entiende en este documento como el ejercicio colectivo que pone en diálogo y tensión dos elementos: las condiciones históricas y los propósitos de una sociedad (Matus, 1980). No es solamente el resultado de ejercicios técnicos de prospección, sino que involucran las “pasiones instituyentes” (Castoriadis, 2005: 31) de quienes se comprometen en la dinámica de proyectar para construir escenarios posibles.

La universidad se considera como institución social y no simplemente como una organización productiva o empresa:

Es muy común considerar que la Universidad es una organización compleja y vincularla a la teoría de las organizaciones. Sin embargo, considero fundamental comprender que la Universidad es una institución social (...) que se ha transformado en diferentes épocas históricas en función de los cambios de sus sociedades. Es decir, si la Universidad no fuera una institución social y no tuviera una relación directa con la sociedad, no tendría pasado y como otras invenciones de la Edad Media, ya habría sucumbido bajo el peso de la Historia (Trindade, 2012: 2).

La universidad es el lugar “de todos los dominios relevantes del discurso que reflejan, en su conjunto, la suma total del conocimiento humano, un verdadero universo de actividades intelectuales” (Wittrock, 1996: 381). Como otras instituciones ligadas a los avatares históricos de cada sociedad, “corre el peligro de perder el *sine qua non* de su existencia: conservar, hacer avanzar y diseminar el conocimiento independiente” (Wittrock, 1996: 364), toda vez que la especialización exponencial en los saberes y las demandas del sector productivo hacen que privilegie los dominios del discurso que son funcionales a la lógica del mercado. Actualmente “... ser universitario no significa pertenecer a un foro donde puedan interrogarse críticamente las condiciones de producción del saber instituido, sino pertenecer a un nodo de saber/poder en el que tan solo se producen conocimientos que refuerzan la operatividad tecnológica del sistema” (Castro y Guardiola, 2002: 187).

Aunque en la actualidad la universidad tiende a privilegiar cada vez más la producción y difusión de unos saberes técnicos que refuerzan “la operatividad técnica del sistema”, y va cobrando una “naturaleza anónima y burocrática” caracterizada por “la distancia que existe entre las afirmaciones retóricas que invocan la realidad de una comunidad de catedráticos, profesores y estudiantes, por un lado y, la misma ausencia de un sentido vivo e intelectual de cohesión y comunidad, por el otro” (Wittrock, 1996: 380), paradójicamente, es tal vez el único lugar que aún puede conservar el conocimiento independiente, sin consideración de su relevancia performativa o de su aplicabilidad técnica.

Esta paradoja abre espacios para avanzar en los análisis y crear condiciones de posibilidad frente a las tres crisis que Boaventura de Sousa Santos (1998) identificaba en la universidad pública de finales del siglo XX: crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional. Sus análisis mostraban que la Universidad:

...lejos de resolver sus crisis, se había puesto en el papel de evitar que estas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se trataba de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependientes) y sin perspectivas de largo plazo (inmediatista) (Santos, 2005: 23-24).

Una década después, Santos concluye que “se ha cumplido, más allá de lo esperado el pronóstico que hice hace diez años” (Santos, 2005: 27), pues la crisis institucional monopolizó la atención y llevó a una falsa resolución de las crisis de hegemonía y legitimidad. Como factores que considera decisivos en la profundización de la crisis, enuncia: la descapitalización de la universidad pública, la transnacionalización del mercado universitario, la devaluación del conocimiento universitario vs. la valorización del conocimiento “pluriuniversitario” de carácter aplicado, el debilitamiento de los proyectos de nación propiciado por el capitalismo global y la gran influencia de la imagen y las pantallas como medios de información, transmisión del conocimiento y comunicación en detrimento de la palabra.

Las propuestas de acción que hace Santos para la universidad pública del siglo XXI giran en torno a “una reforma creativa, democrática y emancipadora” que, en los países periféricos, debe llevarse a cabo por cuatro protagonistas: la propia universidad, el Estado Nacional “siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la Universidad”, los ciudadanos individual o colectivamente organizados y “el capital nacional”. Esta reforma debe enfrentar lo nuevo con lo nuevo, luchar por la definición de la crisis, luchar por la definición de la universidad, reconquistar la legitimidad, crear una nueva institucionalidad y regular el sector universitario privado (Santos, 2005: 55-58).

Ante los procesos de modernización y de globalización económica y cultural que, bajo la lógica de una racionalización conducente al máximo beneficio del capital, han llevado a una destrucción sin precedentes del planeta, a la pauperización de las condiciones de existencia de millones de personas y a la exclusión y genocidio cultural en las naciones del tercer mundo, la universidad se constituye como posibilidad de una “defensa del carácter propio del capital cultural no hegemónico (...) no porque sea valioso

para las comunidades del sur global, sino porque resulta válido para toda la humanidad” (Castro y Guardiola, 2002: 188).

A la universidad, como fuerza de tensión en una sociedad, se le exige pronunciar de manera abierta y explícita su papel en la construcción de la sociedad en la cual se inscribe. La complejidad que permita articular respuestas a los grandes retos y problemas que viven nuestras sociedades implica que no solo se consideren algunos aspectos centrales, sino que se propicien las formas de interrelación que pueden gestarse en el interior de la Universidad y en sus interacciones con los contextos más inmediatos.

El profesor Leopoldo Múnera (2011) analiza que, en el panorama actual, las universidades en América Latina se mueven entre dos polos de tensión: configurarse como generadoras de mercancías cognitivas o como productoras de sentidos sociales y societales y, frente a las demandas que el contexto les hace, buscan adaptarse funcionalmente o asumen procesos de transformación e innovación críticas. Sus análisis permiten plantear algunas preguntas que tienen pertinencia para proponer escenarios posibles en un ejercicio de planeación: ¿Será posible que nuestras universidades puedan producir sentidos sociales y societales, además de formar fuerza de trabajo y producir mercancías cognitivas? ¿Será posible impulsar que ante los retos del capital y el abandono estatal, la universidad no claudique a su autonomía adaptándose funcionalmente a las demandas externas y pueda asumir procesos de transformación e innovación críticas en relación con su entorno?

En un horizonte de posibilidades, se busca que la Universidad Nacional de Colombia se consolide como productora de sentidos sociales y societales, sin desconocer que en ese contexto forme fuerza de trabajo que pueda participar en la producción de bienes y servicios, sin renunciar a su condición humana transformadora. Así mismo, con este ejercicio de planeación colectiva se pretende superar una condición adaptativa funcional avanzando en formas concretas de transformación e innovación críticas.

Los grandes problemas que debe considerar la Universidad Nacional en su reflexión sobre la educación y la formación atañen a las condiciones de agotamiento del planeta, las desigualdades humanas, las posibilidades de construir sociedades más justas, respetuosas y en paz y también aquellas relacionadas con el dominio, apropiación, disfrute y producción del conocimiento por parte de los ciudadanos y de la sociedad como un conjunto. Es necesario propiciar una reflexión que posibilite los diálogos entre Universidad y sociedad y se exploren alternativas para el quehacer cotidiano sin perder el horizonte histórico pasado-presente-futuro.

El “ejercicio técnico-académico y político” de pensar, proponer y construir visiones de futuro implica reconocer las condiciones históricas que configuran un presente y las condiciones de posibilidad para adelantar proyectos colectivos que instituyan el tipo de universidad al cual hoy aspiramos. Para adelantar este ejercicio, es necesario reconocer que “el conocimiento no es producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias [por tanto] todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones” (Gergen, 2007: 218). La incorporación de diversas voces buscando llegar a algunos consensos acerca de la complejidad de la crisis y las concepciones de Universidad constituye un aspecto fundamental para bosquejar propuestas orientadas a reconquistar la legitimidad y crear una nueva

institucionalidad, teniendo como propósito común concretar algunos planes de acción que posibiliten una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública (Santos, 2005: 55).

Para el caso colombiano, se hace necesario reconocer la polarización de nuestra sociedad, la cual se revierte en visiones antagónicas y, a veces irreconciliables, llevando a entender y vivir la crisis de la Universidad, no solo de formas diversas, sino opuestas. Por esta razón, es necesario visibilizar y hacer claridad acerca de estas posiciones, confrontarlas con los intereses que el Estado ha venido manifestando e imponiendo a través de sus políticas de corte mercantilista, y contextualizarlas en las luchas sociales que se debaten entre los intereses del gran capital y las necesidades de un pueblo. Un panorama complejo acerca de la situación y de las posibilidades constituye una línea de base para pensar y proponer planes de acción.

La centralidad de la actividad educadora de la Universidad

La Ley Orgánica, instrumento jurídico que define a la Universidad Nacional como institución de la sociedad y del Estado colombiano, inicia enunciando el carácter universitario autónomo, cuyo objeto es la educación superior y la investigación, como fundamentos para pensar las exigencias sociales y políticas y proponer líneas de acción:

Artículo 1º. Naturaleza. La Universidad Nacional de Colombia es un ente universitario autónomo (...) cuyo objeto es la educación superior y la investigación, a través de la cual el Estado, conforme a la Constitución Política, promoverá el desarrollo de la Educación Superior hasta sus más altos niveles, fomentará el acceso a ella y desarrollará la investigación, la ciencia y las artes para alcanzar la excelencia (Decreto 1210 de 1993).

La universidad es una de las instituciones que las sociedades han creado para cumplir con la misión educadora y lo hace con un énfasis especial: educación superior. El padre Alfonso Borrero, quien fuera director de la Asociación Colombiana de Universidades y estudioso consagrado de la universidad en el mundo, precisa:

La educación superior es un concepto alusivo a las altas calidades de toda educación como hecho individual, social y universal, compatible con los niveles secundario y primario. También estos deben tener el carácter de educación para lo superior y en lo superior (...) los pueblos de maduro desarrollo espiritual propusieron las altas metas de la educación como empeño superior del hombre y la sociedad, a diferencia, en cierta manera, de los propósitos ordinarios de la educación ordinaria o común, limitados al simple entrenamiento para las conductas individuales, sociales y las actividades corrientes del trabajo y de la vida (...) El nivel superior como jerarquía funcional y cronológica es una etapa cimera de la secuencia educativa hoy vigente en el mundo, dividida en tres momentos: el primario o elemental, el secundario y el superior (Borrero, 2006: 6-7).

Como institución educadora, la universidad está obligada a ofrecer a todos sus protagonistas una educación en y para lo superior, y como etapa última está llamada a brindarla con los más altos niveles para alcanzar la excelencia.

Es claro que todos estos términos tienen connotaciones históricas y coyunturales. Sin embargo, algunas características concretas sí se pueden precisar: la universidad como institución que las sociedades han creado y consolidado como el nivel más elevado de la educación en y para lo superior no puede ser reducida a producir “trabajadores preparados para subordinarse a los juicios de otros”, sino que se le exige “producir ciudadanos capaces de articular sus propias visiones a nuestra vida colectiva (...) [Por tanto] resulta esencial desarrollar nuevos modos de intercambio creativo, prácticas que permitan que las amalgamas creativas reemplacen al conflicto y la hostilidad” (Gergen, 2007: 236-237).

Esos nuevos modos de intercambio creativo hacen posibles formas diversas de acción orientadas a la formación de ciudadanos autónomos que se erijan en sujetos de su propia existencia, participen en la construcción cotidiana de la vida en sociedad y vayan más allá de la simple adaptación a las demandas del entorno.

... romper el sello de la lógica conjuntista-identitaria en sus diversos disfraces constituye actualmente una tarea política que se inscribe en el trabajo tendiente a realizar una sociedad autónoma [entendiendo que] la autonomía no es un cerco sino que es una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres autoconstituyentes como heterónomos (Castoriadis, 1998: 1-2).

La autonomía de las sociedades y de los sujetos como ideal histórico plantea ciertas exigencias a la actividad educadora, las cuales se fundamentan en la mayéutica socrática en la cual la acción educativa consiste en acompañar a cada sujeto para que emerjan sus manifestaciones humanas, facilitando procesos emancipatorios que están íntimamente ligados con el rompimiento de las ataduras que impone la ignorancia. Así, cada acto educativo es un acto liberador que, a través del diálogo, interpela a los interlocutores para que cada uno reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y participar en la construcción colectiva de la historia.

Toda acción educativa se lleva a cabo a través de la acción comunicativa y exige una intención que comparten los sujetos de la experiencia, pues no todo acto comunicativo puede definirse como acto educativo aunque, en términos amplios, se acepte que toda acción de un sujeto en relación con sus semejantes performa al otro y lo interpela para entrar en relación intersubjetiva. Los actos educativos exigen que los participantes compartan la intención y el sentido del evento como orientado a “dar a luz” para que emerjan esas manifestaciones en lo superior y para lo superior. En su sentido más profundo, educar no significa enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera; por el contrario, educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad (Rodríguez, 2005).

El encuentro comunicativo intersubjetivo y la intención educadora emancipatoria ponen en primer plano la relación de los participantes como condición para llevar

a cabo experiencias educativas; por ello, el ejemplo es considerado como la forma más auténtica de educar. Sin embargo, solo puede ser considerada como una práctica emancipadora —y no como un simple ejercicio de adiestramiento— si apela a la racionalidad del co-actuante para hacer suya la actuación de manera libre y consciente.

La tradición histórico-cultural que inició Lev Vygotski y continuaron otros pensadores como Alekséi Leóntiev plantea que la actividad humana, entendida como un sistema de relaciones entre los instrumentos y los motivos que se entrecruzan y orientan la actividad global de una sociedad, constituye la unidad de análisis para entender las dinámicas complejas y conflictivas de una sociedad; por tanto, desentrañar el conjunto de reglas y recursos organizados de una actividad en espacios particulares permite a los sujetos y a las colectividades reorientar la acción. La unidad de actividad, la acción y las operaciones se presentan como tres niveles de carácter analítico; así mismo, se consideran tres actividades humanas como nucleares en la vida de la sociedad: el juego, la educación y el trabajo. Cada una de estas constituye un contexto que da las reglas implícitas y recursos para la acción en momentos y espacios concretos de interacción (Wertsch, 1985).

La educación en tanto actividad humana se presenta como campo de estudio y acción de los sujetos y las sociedades en diferentes ámbitos y momentos históricos, “es decir, como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura” (Bourdieu, 1999: 49). Desentrañar las reglas y los recursos para la acción se convierte en la llave que abre la puerta para identificar las condiciones de posibilidad que hacen posible reorientar la acción, tarea que implica caracterizar las diversas fuerzas y luchas puestas en juego para conservar o transformar la estructura educativa; por tanto, no es un ejercicio lineal ni algorítmico, sino que nos exige reconocer nuestra propia posición para ubicar las diferencias y cercanías con otros agentes, de manera tal que podamos entrar en diálogo y llegar a acuerdos.

Como actividad social, la educación se decanta en las acciones educativas que cada sociedad explicita a través de las instituciones educativas, el currículo, la pedagogía y la evaluación (Bernstein, 1990) y en acciones implícitas que se llevan a cabo en las relaciones intersubjetivas institucionalizadas y no institucionalizadas. Toda interacción humana puede tener un “saldo pedagógico” (Mockus, 1997), por tanto, la educación no es responsabilidad exclusiva de las llamadas “instituciones educativas” que en el mundo contemporáneo se identifican con la escuela y la universidad. Otros ámbitos educativos como las familias, las complejas relaciones urbanas (Gómez-Granell y Vila, 2001), los medios de comunicación o los encuentros virtuales se consideran medios y también fuentes de educación. Como ya lo intuía Marshall McLuhan, quien afirmaba que el medio no solamente es el mensaje, sino que el “medio es el masaje” (McLuhan y Fiore, 1967).

Un ejercicio de planeación institucional como el que se adelanta en la Universidad Nacional puede incluir como elemento central el análisis y la exploración de diversas acciones de la actividad educativa: unas de carácter formal y otras no explícitas que pueden ser afectadas por la disposición institucional. El currículo explícito y oculto, las pedagogías, la evaluación, los medios educativos, las dinámicas de acción colectiva o la oferta cultural o recreativa son aspectos considerados desde la perspectiva de las

acciones educativas. En esta propuesta se plantean algunas directrices para entender las pedagogías universitarias en tanto acciones educativas y se esboza una propuesta para analizar algunas experiencias y construir a partir de ellas posibles horizontes de cualificación de la docencia, formación de educadores y producción de conocimiento pedagógico y educativo.

Prácticas pedagógicas y experiencias educativas

La acción más visible de la actividad educativa es el acto pedagógico, el cual se puede entender como la relación intersubjetiva mediatizada por el conocimiento o, como la entiende Paulo Freire, “el diálogo entre los hombres mediatizados por el mundo” (1971: 54). Desde esta perspectiva se hace necesario relativizar la centralidad que se ha venido dando a los procesos de “enseñanza-aprendizaje” como ejes de la práctica pedagógica y poner en primer plano el encuentro intersubjetivo generador de experiencias educativas que se construyen en cada acción.

Cada acto pedagógico es la actualización de una práctica social que encarnan los sujetos que intervienen en él, y se constituye en la única realidad de la que pueden dar fe sus participantes. En términos de Gergen, se trata de “poner en primer plano el intercambio momento-a-momento, entre y en medio de interlocutores, y localizar el significado entre los patrones de interdependencia” (2007: 218). La práctica pedagógica, así entendida, se configura y adquiere identidad por ciertos rituales que realizan los participantes en las diversas situaciones educativas en las que se desenvuelven. No hay algoritmos o guiones previos, tampoco es improvisación absoluta. Dichos rituales se acuñan y transforman según las circunstancias: es la vida que fluye y se recrea en cada acto, no existen “modelos pedagógicos” para ser aprendidos, copiados o replicados, sino experiencias que pueden ser narradas, compartidas, resignificadas y re-creadas por los mismos autores o por otros.

La mayoría de los actos pedagógicos se llevan a cabo en lo que se ha denominado “la clase”. Así, “cada acto de clase es un acto de creación y no una mera repetición de fórmulas orientadas a un objetivo predeterminado, es una auténtica *poiesis* que propicia interacciones humanas de gran riqueza mediadas por el conocimiento, y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida” (Rodríguez, 2004: 9). A estos instantes que crean vida podríamos llamarlos “experiencias”:

... [aquello] que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003: 7).

John Dewey plantea que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, pero no significa que todas las experiencias sean verdaderas e igualmente educativas. Cada experiencia es una fuerza en movimiento y “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las

cuales se ha tenido la experiencia [y] en vez de subordinar esas condiciones a la condición inmediata interna del niño, las ordena definitivamente de modo que pueda producirse un género particular de interacción con esos estados internos inmediatos” (2004: 82-84). Una experiencia puede considerarse educativa si propicia nuevas experiencias en el mismo terreno, por el contrario, “es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (2004: 72).

Los actos pedagógicos y la práctica pedagógica que se construye por la experiencia de los participantes en la actividad educadora de la vida universitaria pueden ser entendidos desde una perspectiva de la pedagogía, entendida como el quehacer pedagógico y el saber sobre ese quehacer. Los saberes que se ponen en juego en cada acto pedagógico y los saberes contruidos por la reflexión, el estudio y el debate constituyen dos caras de la misma moneda: la pedagogía, entendida como el saber del maestro que orienta su acción y el saber resultante de la acción misma. La pedagogía como saber producido sobre el saber hacer es una disciplina de carácter reconstructivo “que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente en un saber-qué explícito” (Mockus y otros, 1994: 16); no es una disciplina normativa ni orientada a la formulación de leyes; por tanto, el conocimiento producido a través de la investigación pedagógica se convierte en fuente de reflexión para otros educadores y no en modelo para ser reproducido. Una práctica pedagógica reflexiva, como lo propone Shön (1983), puede enriquecerse si se vuelve objeto de investigación o, al menos, se aborda desde una actitud investigativa (Miñana, 1999: 2). Los procesos de complejización teórica, el registro riguroso de las acciones y operaciones, la escritura y puesta a debate público abren un campo de estudio en la Universidad Nacional y generan conocimiento de gran valor para la vida universitaria.

La diversidad y complejidad de las prácticas pedagógicas universitarias están relacionadas con la diversidad de disciplinas y profesiones, así como los niveles de formación, con las formas organizativas que adoptan las disciplinas y profesiones en cada universidad, con las relaciones que se establecen entre investigación, docencia y extensión, con las tipologías de las asignaturas (cátedras, seminarios, talleres, clínicas, pasantías...), con las modalidades (presenciales, semipresenciales y virtuales, teóricas, teórico-prácticas y prácticas), con los métodos y medios que utilizan, los contextos en los que se desarrollan, lo que debe hacer el profesor y el estudiante, la relación que se construye entre ellos (Miñana, 2011: 92). Además, las transformaciones exigidas por los cambios acelerados en el conocimiento y en las formas de producción, circulación y difusión hacen que cualquier intento de estandarizar, simplificar o uniformizar sea sencillamente inoperante y obsoleto.

Toda la complejidad de la acción educativa se pone en juego en cada acto que llevan a cabo los sujetos que participan en ella. El estudiante, en condición de “sujeto en formación” que logra su transformación a través de procesos activos, “en la idea de que toda educación genuina es autoeducación y autopoiesis” (Naishtat, 2008:27), es un agente activo sin el cual no es posible llevar a cabo proceso alguno. Cada vez son más jóvenes quienes llegan a la educación superior y los profesores se preguntan cómo seducir a estos chicos que traen capitales culturales diferentes y desiguales, muchas veces lejanos al que se cultiva en la Universidad. Los procesos de incorporación a la cultura académica muchas veces no logran incluir a los jóvenes y el fracaso institucional es cada vez más evidente, no solo porque no logra retenerlos, sino por

la precariedad de la formación que se alcanza a través de la vida universitaria. Estas falencias no solo se encuentran en el terreno académico, sino que muchas veces no se logra avanzar en el crecimiento humano y en los procesos de autonomización y socialización.

Estas tensiones, aunadas a la crisis institucional y a los acelerados cambios en el contexto, demandan educadores con mayores atributos y con una capacidad de resistir y cambiar mucho mayor a la exigida hace apenas dos décadas. “No hay mejor educación que el ejemplo, aunque sea el ejemplo de un monstruo” (Einstein, 1981: 32) y “la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo” (Steiner, 2007: 13), porque “uno no solo ‘enseña’ lo que sabe sino también [y sobre todo] lo que es” (Miñana, 1999: 1).

Ante el embate del cientificismo, la democracia de masas y sus medios de comunicación que nos ofrecen tantas posibilidades de acceder a la información y al conocimiento (Steiner, 2007), los jóvenes requieren de entornos motivantes y personas que los acompañen y les sirvan de ejemplo en sus búsquedas y en sus aventuras tanto intelectuales como humanas. Así, no basta ser profesor, se nos pide ser Maestros:

Hay profesores y hay maestros (...) Los primeros diáfanos, de explicaciones limpias, puntuales, hacendosos, comprensivos, exigentes, justos. De entre ellos, uno, algunos quizás (...) nos dieron, además de su saber, la plenitud de su ser. (...) Ser maestro deriva de espontáneos consensos. No es la asignación de una tarea burocrática. No es un honor de compraventa. Cualquiera sea el dominio intelectual del maestro, algo lo señala como modelo” (Borrero, 2006: 48).

Maestro no será solo quien enseña, sino quien permite y estimula la libertad, aquel que en cada acción pedagógica inventa con sus estudiantes múltiples formas de descubrir el mundo, de afirmarse como sujetos en el encuentro con los otros y de participar activamente en la construcción histórica de la vida en sociedad. “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra”. La forma como el educador se relaciona con el conocimiento, con el mundo, sus estudiantes, sus colegas y la institución invita y seduce porque “enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente” (Steiner, 2007: 173).

“Una sociedad como la del beneficio desenfrenado que no honra a sus maestros es una sociedad fallida. Cuando hombres y mujeres se afanan descalzos en buscar un Maestro, la fuerza vital del espíritu está salvaguardada” (Steiner, 2007: 173). Por ello, reconocer a los Maestros y Maestras que hacen la Universidad y aprender de ellos y ellas es una condición de posibilidad para plantear una educación y formación hacia el futuro, pues las cambiantes exigencias del conocimiento y del medio exigen artífices que promuevan procesos de dominio profundo sobre los principios y los métodos y de apropiación de los secretos de las ciencias, las artes, las tecnologías y las humanidades y los que nos guarda la vida misma. Sin interlocutores que nos abran posibilidades para pronunciar nuestra palabra no habrá educación de calidad, pues el acto pedagógico no puede ser solo de escucha, sino de diálogo y “hablar implica necesariamente un proceso de apropiarse de las palabras de otro y hacerlas, al menos en parte, propias”. La palabra

“se vuelve ‘propia’ solo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento” (Bajtin, 1981: 293 citado por Wertsch, 1999: 93).

Por tanto, apropiarse de las palabras y, sobre todo de las acciones de los Maestros, habitándolas y dándoles sentido propio, se convierte en deseo para quienes tienen la fortuna de compartir con un auténtico Maestro algunos minutos de su vida, pues no basta con ampliar el horizonte de saber, lograr disciplina y promover competencias. Es necesario seducir despertando el fuego del deseo por saber y la pasión instituyente de construir nuevas realidades.

La investigación sobre las prácticas pedagógicas como fundamento para identificar los legados y proyectar acciones en torno al campo de la docencia universitaria

La planeación como momento proyectivo de la acción humana no puede separarse de los legados institucionales, porque son el activo con el que se cuenta para proyectar y construir, ya sea que deban cambiarse las estructuras y las prácticas o que algunas deban conservarse e inventarse otras. “La misión de la Universidad es deberse ante todo a sí misma (...) obedecerse a sí misma como tradición y como proyecto” (Mockus, 1995a: 19). Esta tensión entre pasado-presente y futuro da sustento a los procesos de planeación en la Universidad.

A continuación se esboza una propuesta de investigación-acción orientada a: a) identificar y documentar prácticas que intersubjetivamente son reconocidas como experiencias altamente significativas en los procesos pedagógicos de la Universidad, b) explorar y construir con sus agentes algunas alternativas de formación de educadores universitarios, c) producir conocimientos acerca de las pedagogías universitarias contemporáneas y, d) impulsar la constitución y consolidación de semilleros de docencia.

Justificación

Puesto que la práctica pedagógica es en esencia una acción comunicativa intersubjetiva, cuyo interés es práctico y emancipatorio (Hoyos, 1986), no puede ser reducida a pura estrategia o instrumentación (Mockus, 1995b: 131) y se hace necesario contar con quienes la han venido realizando y de quienes podemos aprender. El reconocimiento de las prácticas pedagógicas de profesoras y profesores, las cuales constituyen experiencias educativas en diversas áreas del conocimiento o búsquedas de innovación, su documentación, la reflexión en torno a ellas y su comunicación a otros docentes se constituye en fuente invalorable para configurar y consolidar diversas comunidades discursivas y de cooperación acerca de las pedagogías universitarias (las que se viven y las que pueden ser construidas) en la universidad.

Existe consenso en la Universidad Nacional y en las universidades públicas en general, que hay una crisis en la docencia, la cual está asociada a diversos factores como la falta de reconocimiento de la labor docente frente a la investigación, la extensión remunerada y la actividad administrativa derivada en parte por el ordenamiento legal del Decreto 1279 de 2002, la sobrepoblación de estudiantes en algunos cursos, la devaluación de la figura del educador entre los jóvenes, el incremento de docentes ocasionales, la responsabilidad que se ha venido delegando a estudiantes de posgrado, la carencia de espacios y recursos, el tradicionalismo de algunos docentes, la falta de

‘competencia pedagógica’ de otros o la ausencia de información válida y confiable acerca de los problemas. Frente a este panorama, tampoco se conoce cuáles son las alternativas que debe fomentar y apoyar la Universidad, pues la ausencia de reconocimiento también está asociada con la falta de investigación y de saber acumulado sobre prácticas que generan experiencias valiosas para los estudiantes, los profesores y la Institución.

La información que brinda la encuesta de evaluación de cursos y docentes no ha tenido mayor relevancia para elaborar un panorama de la vida en las aulas, conocer la problemática con algún grado de certeza, emprender acciones que permitan consolidar un saber institucional y aportar a la práctica cotidiana o al conocimiento global. Tampoco se ha logrado consolidar espacios de trabajo de mediano y largo alcance, pues las acciones institucionales solo ofrecen algunos talleres, seminarios, cursos o tertulias de carácter informativo y coyuntural sin seguimiento ni construcción de tradiciones. Los estudios de profundidad, orientados a superar los datos numéricos y a entrar en la vida de las aulas para conocer su riqueza son pocos, algunos de los cuales se refieren a continuación y sirven como antecedentes de esta propuesta.

Algunos antecedentes

En 1991 y 1992 se realizó el estudio *Calidad de la educación superior. La práctica pedagógica universitaria: una aproximación desde la etnografía del habla*, el cual “analizó el discurso y los patrones interactivos utilizados por los integrantes de varias clases en la Universidad Nacional, con el fin de descubrir los procesos sistemáticos de representación y comunicación propios de este evento pedagógico, los cuales, a su vez, son indicadores de la calidad del proceso de docencia universitaria” (Iriarte y Rodríguez, 1992: i). Se analizaron clases de siete profesores de diversas disciplinas y facultades de la UN en Bogotá, reconocidos por los graduandos como sus mejores profesores. Algunos de los hallazgos indicaban que los profesores de mayor reconocimiento por parte de sus estudiantes manifestaban altos grados de dominio y apropiación del conocimiento que ponían en circulación en el aula; un profundo compromiso con el saber y una comunicación genuina con sus estudiantes en torno al mismo, permitían el disenso, motivaban la participación, lograban atraer la atención de sus estudiantes, aun en condiciones ambientales adversas, y establecían relaciones entre el saber de las aulas y la vida de los estudiantes.

El estudio sobre *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*, llevado a cabo en el año 2000, adelantó una caracterización de la actividad académica y esbozó posibles líneas de trabajo en cinco subcampos educativos, dos de los cuales tienen relación directa con las prácticas pedagógicas universitarias: la enseñanza de las disciplinas y las artes (Hernández y López, 2002) y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Espitia, 2002). Estos dos trabajos presentan análisis de la complejidad de la docencia universitaria y la incorporación de TIC en la vida universitaria (Rodríguez, 2002).

Los trabajos que se adelantan en el Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas a través de la Maestría en Educación y los diplomados, específicamente en las líneas de pedagogía y docencia universitaria y el énfasis en educación en ciencias de la salud, constituyen también importantes antecedentes que deben ser incorporados para una propuesta de investigación y formación en pedago-

gías universitarias. Algunas experiencias y resultados se presentan en el libro *Anfibios académicos: pedagogías, docencia, y evaluación en la educación superior* que analiza la transformación de los roles que experimentan los docentes por cuanto las relaciones entre investigación y docencia conllevan un desdoblamiento epistémico inherente a todos los docentes comprometidos con su trabajo (Jurado, 2011).

El grupo de apoyo pedagógico y formación docente y la escuela de educación médica de la Facultad de Medicina, han realizado procesos de investigación y formación permanente y de posgrado sobre diferentes aspectos de pedagogía y educación, en particular acerca de la evaluación y didáctica en educación universitaria en ciencias de la salud, y han divulgado algunos de sus procesos y resultados a través de diversas publicaciones. Dos ejemplos de su trabajo son: *Competencias en educación universitaria* (Píñilla, 2010) y *Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud* (Sáenz y otros, 2010).

La tesis de Maestría en Sociología de Sonia García, *Transformaciones de la docencia y la investigación debido a prácticas de formación basadas en investigación o investigación formativa. El caso de Sociología de la Universidad Nacional*, aporta nuevos elementos para entender las relaciones comunicativas en el aula de clase universitaria por cuanto el estudio exploró las relaciones entre investigación y docencia y se propuso “analizar las prácticas de formación en modo de investigación o las relaciones docencia-investigación en el espacio del aula”. Además, muestra la relevancia de los contenidos cognitivos de los actos comunicativos, los cuales se refieren a los principios teóricos y conceptuales, a las dinámicas metodológicas, a las experiencias investigativas de los profesores, a los modos de conceptualizar, aproximarse, leer e interpretar los fenómenos y a las posibilidades de acción. Así mismo, desentraña diversas formas de comunicación entre profesores y estudiantes, entre estudiantes y entre todos con el conocimiento, las cuales permiten identificar el gran potencial heurístico de las relaciones intersubjetivas que establecen los agentes mediados por el conocimiento (García, 2012).

En los últimos cinco años, en el marco de las prácticas en Psicología Educativa que se desarrollan en el Programa RED, se han adelantado algunos estudios que abordan tanto las experiencias educativas formales como otras que la Universidad alberga o propicia: con relación a las primeras, los trabajos de Cristian Palma (2009) y Sofía Vargas (2012) exploraron la vida de las aulas en la Universidad y documentaron procesos de construcción intersubjetiva de conocimiento; los estudios de Said Eljach (2012) y Julián Neira (2014) analizaron las dinámicas de grupos estudiantiles y su incidencia en la formación de subjetividades y la construcción de procesos de formación y acción democrática, y el estudio de Javier Rojas (2012) indagó a través de relatos de vida, las experiencias universitarias vividas y los sentidos de ser estudiante de la Universidad Nacional en la producción de subjetividades.

Esta trayectoria, junto a la participación en otros escenarios universitarios de América Latina, principalmente centrada en la evaluación de la docencia (Red Iberoamericana de Investigación sobre la Evaluación de la Docencia – RIIED, auspiciada y liderada por la UNAM en México) y las experiencias y saber producido en el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media - RED, que por más de una década desarrolló un trabajo de investigación cooperativa escuela-universidad orientada a la formación del profesorado a través de la investigación, aportan elementos valiosos para emprender el trabajo que aquí se propone.

Propósitos

Se busca que las prácticas pedagógicas de profesores reconocidos públicamente como ejemplares —Maestros— y las búsquedas de quienes plantean prácticas innovadoras trasciendan la condición de acciones de reproducción o recontextualización del conocimiento (Bernstein, 1990) y se constituyan en experiencias que propicien unas relaciones generativas entre los participantes (Gergen, 2007: 237), haciendo posible la formación de nuevos educadores, la producción de conocimiento pedagógico y educativo y la configuración de comunidades discursivas en torno a las pedagogías universitarias. La doble finalidad —servir de base para la formación de nuevos educadores y construir un saber institucional sobre las pedagogías universitarias— hace que la propuesta pueda ser denominada como “planeación-acción” por cuanto no solamente se hace prospección y se definen “condiciones de posibilidad”, sino que en el acto mismo de documentar y resignificar las prácticas de los Maestros se construye una memoria institucional, se produce nuevo conocimiento y se forman los futuros educadores, haciendo posible el enlace entre tradición y prefiguración de múltiples formas de docencia que respondan a la diversidad y complejidad de la Universidad, a los retos que demanda una sociedad en permanente cambio, a los avances del conocimiento y las tecnologías y al carácter reconstructivo de la pedagogía.

Los semilleros

En el marco de un ejercicio de planeación de mediano plazo como el que adelanta la Universidad Nacional de Colombia, se hace necesario estructurar una estrategia que haga posible la recuperación de la memoria institucional y proyecte la construcción de nuevos escenarios en torno a una de las misiones centrales de la Universidad: la educación superior, la cual se lleva a cabo por diversos caminos, unos con carácter formal y otros menos formales o informales, tal como se da en la sociedad. Sin desconocer el gran valor educativo de las acciones no-formales e informales (Eljach, 2012; Neira, 2014; Rojas, 2012), esta propuesta se centra en las prácticas pedagógicas formales y plantea como vía institucional la creación y consolidación de semilleros de docencia, entendidos como núcleos de formación de educadores, producción de conocimiento e innovación en pedagogías universitarias.

La Universidad y el país han avanzado en la consolidación de semilleros de investigación, hecho de gran importancia que hoy presenta múltiples experiencias y responde a uno de los objetos centrales de la Institución; sin embargo, no hay tradición ni avances en la formación abierta, flexible y diversa que exige la complejidad de su actividad educadora, la cual se realiza de manera central a través de la docencia. La producción intelectual en los diversos campos y sus publicaciones han tomado relevancia para valorar la calidad de las universidades, pero los diversos estamentos de la sociedad las siguen juzgando por la formación que brindan a sus estudiantes, la cual se refleja en el campo laboral, en la producción y creación intelectual de los egresados y en el ejercicio ciudadano.

Los semilleros de docencia pueden configurarse como los semilleros de investigación, que a través de sus convocatorias buscan: “Promover la vinculación y formación de los estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia en el desarrollo de labores de investigación, creación e innovación a través de su participación en proyectos en cualquier área del conocimiento” (Universidad Nacional de Colombia, Vice-

rectoría de Investigación, 2014). Así mismo, la vinculación de los estudiantes puede hacerse con modalidades diversas, tales como involucrar al estudiante en proyectos presentados por los profesores, adelantar proyectos que forman parte de un curso de pregrado o realizar una investigación que sirva como trabajo de grado. La convocatoria para semilleros de investigación del trienio 2013-2015 en la UN se propone apoyar hasta 1.500 estudiantes. ¿Cuáles podrán ser los avances en los procesos educativos de la Universidad si se impulsan los semilleros de docencia con una estrategia semejante a la de los semilleros de investigación?

No se propone crear semilleros de docencia para que se lleve a cabo investigación pedagógica y formación de educadores. Los semilleros deben ser el resultado de procesos colectivamente contruidos que pueden ser institucionalizados en la medida que las prácticas pedagógicas se consoliden como “obras que alcancen una existencia propia” (Bruner 1999: 40-41) porque generan reflexión, producción de conocimiento y formación de nuevos educadores. Las diversas formas de interlocución y cooperación que surjan entre los núcleos que avancen en estos procesos irán configurando comunidades discursivas en torno a las pedagogías universitarias (MacDonell, 1987 citado por Rodríguez, 1997).

A modo de agenda

En sintonía con el proyecto *Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional al año 2034*, el cual “se llevará a cabo por etapas. La primera etapa inició en abril de 2014 y las etapas sucesivas se realizarán hasta diciembre de 2017, cuando se conmemoran 150 años de fundación de la Universidad” (Garzón y otros, 2015: 17), esta propuesta se puede iniciar en el año 2015 y desarrollarse durante los tres años del proceso de planeación con miras a que a finales del año 2017 presente avances específicos en la formación de educadores, la constitución de semilleros de docencia, la producción de conocimiento y la configuración de comunidades discursivas en torno a las pedagogías universitarias. Como ejercicio preliminar, a continuación se esbozan algunos elementos que hagan posible incorporar el tema en la agenda de planeación de mediano plazo y permitan elaborar colectivamente las posibilidades, criterios, participantes, acciones, estrategias y, de ser posible, una ruta de acción.

Para iniciar la reflexión y el debate, podemos abrir con algunas preguntas: ¿Es pertinente y necesario institucionalizar una estrategia de formación de educadores universitarios, generación de conocimiento pedagógico y conformación de comunidades discursivas en torno a las pedagogías universitarias? ¿Existe voluntad política en la Universidad Nacional para promover semilleros de docencia? ¿Quiénes serán los más indicados para iniciarla? ¿Cuáles serán las experiencias más promisorias para iniciar el proceso? ¿Cuáles pueden ser las estrategias iniciales? ¿Qué acciones deben llevarse a cabo? ¿Cuál puede ser la ruta que se siga en un primer momento?

Partiendo del supuesto de que las dos preguntas iniciales tienen respuestas afirmativas, se abre un amplio panorama de posibilidades que permiten avanzar en algunos aspectos más operacionales. A continuación se esbozan unas ideas iniciales, las cuales, como toda la propuesta, se ponen a consideración de los participantes en el proyecto 2034.

¿Quiénes? Esta es una invitación a profesoras, profesores y estudiantes de la Universidad. Los profesores y profesoras pueden venir de dos orillas: aquellos

reconocidos como “Maestros y Maestras”, o quienes propongan caminos innovadores para su práctica pedagógica en diversos campos del conocimiento, modalidades pedagógicas y niveles. Los estudiantes de pregrado o posgrado podrán participar, puesto que las tres figuras que existen en la Universidad para distinguir y apoyar a los estudiantes (Docente Asistente, Monitoría Académica y Estudiante Auxiliar) incluyen los dos niveles y tienen como propósito promover la formación de nuevos docentes, apoyar su formación y contar con su apoyo para actividades de docencia, investigación y extensión.

Las experiencias más promisorias también pueden venir de ámbitos diferentes: de una parte, las que han consolidado ciertos Maestros y Maestras a través de las trayectorias en su vida universitaria y, de otra, las nuevas propuestas, que generalmente no se reconocen como de alto potencial innovador y, por tanto, pasan desapercibidas. Se deben construir criterios amplios e incluyentes que orienten la selección de los participantes y establecer unos requisitos básicos orientados al cumplimiento de los compromisos y luego abrir algunas convocatorias iniciales.

Se propone que el primer año se adelante un proyecto inicial de investigación que: a) explore el potencial de docentes interesados en participar; b) vincule a un grupo pequeño (unos diez docentes) en una dinámica de caracterización y documentación de sus prácticas; c) vincule a un número similar de estudiantes para que adelanten las labores de monitoría, registro, escritura y formación en pedagogía universitaria; d) organice y desarrolle un seminario-taller (puede ser quincenal) para analizar los avances de trabajo de campo e introduzca procesos de estudio, reflexión e interpretación teórica de los hallazgos; e) realice un coloquio al finalizar el año para hacer públicos los avances e invitar a otros docentes a vincularse, y f) organice una publicación que dé cuenta de procesos, resultados y elaboraciones teóricas.

En los años siguientes (2016-2017) se ampliaría en número y diversidad de experiencias que se estudiarían y se avanzaría en la creación, configuración y consolidación de los semilleros de docencia y de las comunidades discursivas en torno a las pedagogías universitarias. Se organizarán colectivos de interlocución y cooperación en torno a temáticas tan disímiles como las alquimias de un laboratorio o un seminario, las relaciones intersubjetivas en el aula o fuera de ella, la figura del tutor como maestro, las prácticas de campo, la docencia en la dirección de trabajos o tesis de grado, la incorporación de dispositivos de información y comunicación al aula, la puesta en escenarios virtuales de algunas experiencias educativas, los procesos de acompañamiento en educación a distancia, u otras que en su quehacer y experiencia propongan los profesores de la Universidad o surjan del mismo proceso.

Con base en los criterios y requisitos de participación, se propone iniciar con dos estrategias: la primera, identificando a profesores y profesoras ejemplares, “Maestros y Maestras”. Aquellos a quienes sus estudiantes —actuales y pasados—, “por espontáneos consensos” (Borrero, 2006), reconocen que han sido decisivos en su formación porque las experiencias vividas con ellos y ellas les ayudaron a hacerse como son hoy, marcaron su manera de ser, configuraron su persona y su personalidad (Larrosa, 2003). La segunda, convocando a profesores y profesoras que estén adelantando algún tipo de innovación en su práctica pedagógica, entendida como la incorporación de algunos aspectos que transforman las relaciones intersubjetivas y las que los sujetos establecen con el conocimiento.

Una vez identificados, invitarlos a participar en el proyecto para caracterizar su práctica, reflexionar sobre ella, resignificarla con algunos aportes teóricos y hacerla pública. En un trabajo que articule dinámicas individuales de cada profesor o profesora participante y dinámicas construidas colectivamente entre los participantes, se diseñará un plan y una ruta de acción para que puedan registrarse, caracterizarse y documentarse las prácticas pedagógicas de un curso, reflexionar sobre ellas y producir un conocimiento inicial sobre las mismas.

Con base en este proceso exploratorio se propone adelantar un trabajo de campo acompañado de procesos de reflexión, análisis e interpretaciones sobre los acontecimientos observados y registrados. Se privilegiarán las narrativas que documenten la riqueza de los encuentros intersubjetivos y las experiencias vividas en la cotidianidad del aula y en las acciones pedagógicas que profesores y estudiantes construyen en torno a los procesos educativos. Se trata de realizar observaciones de lo que está “*in statu nascendi* con todas las dificultades conocidas y con la incertidumbre y la falta de conclusión inherentes a este procedimiento” (Maffesoli, 2005: 155). Toda pretensión de ‘esquematizar o sistematizar las prácticas a partir de categorías previamente establecidas sin tener una vivencia —pasional— y una comprensión de los acontecimientos y de los sentidos que construyen y adjudican los participantes a los actos pedagógicos se convierte en un ejercicio de eliminar lo que se vive y estudiar un cadáver haciendo disecciones que no dan cuenta de las experiencias, sino de fragmentos inertes y descontextualizados.

Los procesos de reflexión y escritura orientados a resignificar las prácticas y desentrañar las experiencias vividas deben ser animados y apoyados con un seminario-taller que cumple una doble función: compartir los avances de las caracterizaciones y explorar pistas teóricas para hallar significados que vayan más allá de las descripciones y narraciones, buscando que la producción pueda aproximarse a lo que Geertz entiende como “descripciones densas”, empresa que se define “por cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada” (2000:20), que involucra análisis rigurosos, interpretaciones de los acontecimientos y un esfuerzo por desentrañar los sentidos que los actos tienen para sus autores.

Para facilitar esta labor, cada profesor/a participante debe contar con la colaboración de uno o dos estudiantes que cumplirían una triple función: apoyar al docente en sus actividades habituales, documentar la experiencia y aprender del Maestro o de la Maestra. La compañía del estudiante en un curso durante un semestre se puede estructurar en torno a las figuras ya establecidas en la Universidad: asistentes docentes, monitores académicos o auxiliares de investigación. También se configuran tres nuevos roles: el compañero que comparte reflexiones con el o la docente, con miras a desentrañar múltiples significados y sentidos de la práctica, el de aprendiz de maestro y el de investigador pedagógico que debe dar cuenta de la experiencia, ya sea que constituya el eje de su trabajo o tesis de grado, o de otro proceso formativo-investigativo.

A partir del segundo año, es deseable que los profesores y profesoras participantes puedan formalizar proyectos de investigación pedagógica y, para que no se convierta en una actividad marginal, sería fundamental que en las facultades, las sedes, la Vicerrectoría de Investigación o Académica o el Instituto de Investigación en Educación se cree una línea de investigación sobre las pedagogías universitarias, la cual puede inscribirse en un campo más amplio de investigación educativa, como se propuso en los

CAI y los PRES². Un capital económico semilla destinado a financiar este tipo específico de investigación, incorporado como parte de la política de desarrollo de la Universidad, dará frutos visibles en el corto y mediano plazo.

A manera de conclusión

Iniciar procesos sistemáticos de investigación de las prácticas pedagógicas universitarias con los mejores profesores de la Universidad y con quienes están planteando innovaciones constituye una vía estratégica para institucionalizar los Semilleros de Docencia como núcleos de formación de educadores, producción de conocimiento e innovación en las pedagogías universitarias. Aprender del ejemplo de los Maestros y explorar nuevas experiencias educativas tendrá efectos duraderos en sus protagonistas, enriquecerá la vida académica, formará educadores, aportará elementos valiosos para la inducción de nuevos docentes de la Universidad, generará conocimiento pedagógico y educativo y promoverá la conformación de comunidades de interlocución y cooperación en torno a las prácticas pedagógicas.

Así mismo, una forma de planeación situacional y estratégica que desentrañe el conjunto de reglas y recursos organizados de la actividad educadora de la Universidad brinda condiciones de posibilidad para reorientar la acción, proyectarla hacia nuevos contextos y momentos e incorporar innovaciones con el fin de auto-conservarse y auto-recrearse. En el mismo proceso de planeación podemos crear las condiciones materiales para que los escenarios posibles se puedan dar.

2. En el documento PUI, CAI/PRES y *Agendas de conocimiento: ejemplos de pensamiento estratégico permanente para la investigación en la Universidad Nacional de Colombia frente a problemas nacionales y públicos*, que se encuentra en la tercera sección de este volumen, se menciona qué son los Campos de Acción Institucional (CAI) y los Programas Estratégicos (PRES) (nota de los editores).

Bibliografía

Bakhtin, Mikhail. *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981. Citado en Vigotsky y la *Formación Social de la Mente*, editado por James Wertsch, 1985.

Bernstein, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.

Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1999.

Borrero, Alfonso. "Conferencia VI. Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior" en *Simpósio Permanente sobre la Universidad*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2006.

Bruner, José Joaquín. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1999.

Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Castoriadis, Cornelius. "La cuestión de la autonomía social e individual" en *Contra el poder* # 2, Madrid, junio, 1998.

Castro, Santiago y Óscar Guardiola. "Universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural". *Nómadas* 16: 183-191.

Colombia. Presidencia de la República. Decreto 1279 de 2002.

Dewey, John. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

Einstein, Albert. "Educación y educadores", en *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets, 1981.

Eljach, Said. *Procesos Educativos en Subjetividades Políticas: las Acciones Colectivas como Espacios de Encuentro Inter e Intrasubjetivos*. Trabajo de Grado para optar al título de psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/tesis-de-grado/>

Espitia, Uriel. "Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información" en *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*, editado por José Gregorio Rodríguez. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Studio 3, 1971.
- García, Sonia. *Transformaciones de la docencia y la investigación debido a prácticas de formación basadas en investigación o investigación formativa. El caso Sociología de la Universidad Nacional*. Tesis de Maestría en Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Garzón, Carlos, Carlos Miñana y Elizabeth Bernal. "Proyecto Visión 2034: Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia a 2034" en *Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*. Volumen 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2015
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Gergen, Kenneth. "El construccionismo social y la práctica pedagógica" en Kenneth Gergen. *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*, compilado por Ángela María Estrada y Silvia Diazgranados. Bogotá: Unian-des, 2007.
- Gómez-Granel, Carmen e Ignacio Vila. *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Hernández, Carlos Augusto y Juliana López. "Enseñanza de las disciplinas y las artes" en *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*, editado por José Gregorio Rodríguez. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Hoyos, Guillermo. "Jurgen Habermas: conocimiento e interés" en *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1986.
- Iriarte, Genoveva y José Gregorio Rodríguez. *Calidad de la educación superior. La práctica pedagógica universitaria: una aproximación desde la etnografía del habla*. Informe de Investigación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Inédito, 1992.
- Jurado, Fabio (coord.). *Anfibios académicos: pedagogías, docencia, y evaluación en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia y sus lenguajes*. 2003. Conferencia ubicada en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Maffesoli, Michel. *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Matus, Carlos. *Planificación de situaciones*. México. Fondo de Cultura Económica, 1980.
- McLuhan, Marshall y Quentin Fiore. *The Medium is the Masaje*. New Cork: Bantam Books, 1967.
- Miñana Blasco, Carlos. "Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad". *Revista Ciencia Política* 12 (2011), 77-108.
- Miñana Blasco, Carlos. *Pensar la docencia como proyecto. Hacia una docencia más reflexiva*. IV Congreso de Profesores de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1999. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>
- Mockus, Antanas y otros. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.
- Mockus, Antanas. "La misión de la Universidad" en *Reforma académica*. Documentos, Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica. Bogotá: UNC, 1995a.
- Mockus, Antanas. "El lugar de la pedagogía en las universidades" en *Reforma académica*. Documentos, Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría Académica. Bogotá: UNC, 1995b.
- Mockus, Antanas. "Ciudad y educación: buscar siempre un saldo pedagógico". *Educación y ciudad* 1 (1997), 6-13.
- Múnera, Leopoldo. "La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades". *Revista Ciencia Política* 12 (2011), 6-40.
- Naishtat, Francisco. "Las Luces in memoriam. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria" en *Genealogías de la Universidad contemporánea*, editado por Francisco Naishtat y Perla Aronson. Buenos Aires: Bibles, 2008.
- Neira, Julián. *Sentidos subjetivos sobre la democracia y prácticas educativas en procesos de Acción Colectiva*. Trabajo de Grado para optar al título de psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/tesis-de-grado/>
- Palma, Cristian. *Acción y voz: construcción de sentidos de sí mismo en el aula universitaria*. Trabajo de Grado para optar al título de psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/tesis-de-grado/>
- Pinilla, Análida. "Competencias en educación universitaria". *Educyt* 2 (2010): 6-18.
- Rodríguez, José Gregorio. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - IDEP, 2004.
- Rodríguez, José Gregorio (investigador principal). *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Rodríguez, José Gregorio. "Educar y ser maestro: mucho más que enseñar". *Educación y cultura* 68 (2005).
- Rodríguez, María del Mar. "Las comunidades discursivas y el cambio educativo". *Heuresis* 1 (1) 1997. Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIShttp://www2.uca.es/HEURESIS>
- Rojas, Javier. *Construcción de sentidos críticos en el contexto universitario*. Trabajo de Grado para optar al título de psicólogo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/tesis-de-grado/>
- Sáenz, María L.; María L. Cárdenas y Édgar Rojas. "Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud". *Revista Salud pública* 12 (3): 425-433. 2010.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur*. México: Clacso y Siglo XXI, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM, 2005.
- Santos, Boaventura de Sousa. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre - Uniandes, 1998.
- Shön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1983.

Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. México: Siruela - Fondo de Cultura Económica, 2007.

Trindade, Héglio. *La Universidad en perspectiva: desafíos latinoamericanos*. Conferencia pronunciada en la Cátedra Manuel Ancizar de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2012.

Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría de Investigación. Convocatoria "Programa Nacional de Semilleros de Investigación, Creación e Innovación de la Universidad Nacional de Colombia 2013-2015", 2014 Disponible en:: <http://www.investigacion.unal.edu.co/index.php/mapa-servicios/convocatorias/388>

Universidad Nacional de Colombia. Normatividad. <http://www.unal.edu.co/estatutos/estud/>

Vargas, Diana Sofía. *Interculturalidad y procesos de subjetivación en el espacio universitario*. Trabajo de Grado para optar al título de psicóloga. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/tesis-de-grado/>

Vattimo, Gianni. *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra, 1990.

Wertsch, James. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

Wertsch, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós, 1985.

Wittrock, Björn. "Las tres transformaciones de la universidad moderna" en *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

La Universidad Nacional de Colombia en el sistema educativo colombiano: hacia el año 2034

FABIO DE JESÚS JURADO VALENCIA Y SILVIA ALEJANDRA REY GONZÁLEZ¹

No es posible prever el funcionamiento de la Universidad Nacional en el año 2034 como un ente aislado del sistema educativo colombiano en su conjunto. La universidad hace parte del sistema que comprende la educación inicial, básica, media y terciaria o superior, así como los programas sobre la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación alternativa. Todo sistema presupone una sincronía, esto es, un funcionamiento armónico de sus componentes; un reto de Colombia es cómo lograr un sistema educativo coherente, altamente cualificado, hacia el año 2034. Por más que la universidad se trace grandes metas innovadoras, será imposible alcanzarlas si el sistema educativo no se cohesiona a través de la articulación entre los distintos niveles en un proyecto educativo de largo aliento, sostenido, holístico.

La articulación del sistema educativo comienza desde la base: 1) la educación en la familia y la educación para la primera infancia, con un ciclo de educación inicial completo (pre-jardín, jardín y transición) en el sector público, y 2) la educación primaria con un acento en el lenguaje como proceso comunicativo integrador de los saberes escolares fundamentales. Si el primero de estos ámbitos es orientado desde las características propias de la educación de los infantes, como es el desarrollo de la interacción oral y la escucha, la experiencia emocional con el arte, el descubrimiento del entorno y el cuidado del cuerpo de acuerdo con proyectos pedagógicos específicos, entonces la educación primaria podrá fluir con el mismo espíritu de búsqueda de los niños para seguir aprendiendo a la vez que juegan.

La constitución de equipos pedagógicos en cada ciclo (transición, primero y segundo, por ejemplo), con la autonomía del equipo pedagógico y sin perder de vista el compromiso familiar con los procesos escolares de los hijos, constituye la mejor garantía de la calidad de los aprendizajes, si bien estos no se construyen exclusivamente en la escuela. La comunicación entre los equipos pedagógicos de cada ciclo da lugar a la articulación y a la prospección de los aprendizajes según sean los proyectos pedagógicos de aula y los acuerdos entre los docentes. La lectura y la escritura en la educación primaria se enlazan con el fortalecimiento de la oralidad y contribuyen a la aprehensión de los principios éticos inherentes al desarrollo intelectual de los niños. Aquí es decisivo el enfoque con el cual se abordan las tres vías de la comunicación y el aprendizaje: la lectura, la escritura y la oralidad, además de la lengua de señas y el braille para las comunidades sordas e invidentes; se trata de fortalecer de manera temprana las habilidades comunicativas para que luego en la educación superior no sea necesaria la programación de cursos compensatorios o remediales en lectura y escritura.

1. Profesor (j) Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y Magister en educación egresada de la UN. Ambos integrantes del Grupo de Investigación en Evaluación, Instituto de Investigación en Educación de la UN.

De igual forma, se lograrán mayores impactos en los aprendizajes alcanzados en los niveles superiores cuando se consiga incluir el arte (pintura, danza, música, teatro, cine) en los procesos de formación de la comunidad de infantes, no solo porque contribuye al desarrollo de las distintas competencias que se requieren, además de las comunicativas (ciudadanas, cooperativas, cognitivas) para configurar el tejido social humano capaz de autorregularse, autodefinirse y renovarse de acuerdo con las exigencias y las lógicas de su tiempo.

La legislación educativa en torno al currículo, las pedagogías y la evaluación es el resultado de discusiones profundas en la comunidad de los investigadores en educación y de los maestros innovadores. Sus fundamentos están a tono con la escuela flexible y autónoma que se promueve en todos los países del mundo; sin embargo, en la praxis de las aulas prevalece la subestimación hacia las filosofías que subyacen en dicha legislación. Esto se observa en la universidad cuando los estudiantes de los primeros semestres no logran entronizar ágilmente con las gramáticas de las carreras elegidas y revelan grandes dificultades para leer y escribir desde dichas gramáticas.

A la falta de consistencia entre lo que se declara en la legislación y las prácticas pedagógicas de las aulas se agrega el limitado número de años de escolaridad y la congestión de los tiempos y los espacios cotidianos de las escuelas en el sector público. Parece no haber tiempo ni condiciones infraestructurales para que los niños y los jóvenes accedan con versatilidad a las competencias fundamentales que exige la sociedad contemporánea; tampoco los docentes tienen los tiempos necesarios para trabajar en equipo, desde estrategias colaborativas, y realizar los balances sobre los horizontes y los aprendizajes de sus estudiantes. Los afanes burocráticos, los formatos de control y la ausencia de concertación en torno a la evaluación del desempeño neutralizan las iniciativas innovadoras de los docentes o las hacen más lentas cuando se persiste en ellas².

Además de la debilidad en la base del sistema educativo, también en el peldaño previo a la universidad (el ciclo de educación media) Colombia tiene grandes vacíos que tendrá que solucionar para lograr la articulación con la educación terciaria. Existe un aislamiento entre el ciclo de educación media y la educación posterior porque, a diferencia de la mayoría de los países del mundo, en Colombia no existe una educación media diversificada desde la cual los jóvenes puedan fortalecer las competencias generales y avizorar las rutas posibles de las profesiones. En países como México se le llama preparatoria a este ciclo porque se trata de preparar a los jóvenes para saber elegir los campos de énfasis en la educación para el trabajo o en la educación tecnológica o profesional-universitaria. Es también lo que existe en otros países con los liceos, cuyos programas y espacios están destinados exclusivamente a la educación de los jóvenes, quienes inician las rutas afines a sus expectativas y deseos acompañados por sus docentes.

Una educación media diversificada asumida directamente por los colegios, sin confundirla con los programas compensatorios/agregados de la “articulación con la educación superior o con el Sena”, constituye la decisión más poderosa para que los jóvenes construyan identidad en el acto de seguir aprendiendo, en el horizonte político

2. El estado del arte sobre las innovaciones y las investigaciones de los docentes en Bogotá, realizado por el Grupo de Investigación en Evaluación, es un referente al respecto, lo mismo que el balance que ha hecho Compartir alrededor del premio nacional al que convoca cada año.

y social de un país que, en el año 2034, ofrecerá oportunidades y opciones educativas. Si el joven en el ciclo de la educación media diversificada elige como énfasis las humanidades, o las artes o las ciencias físicas y naturales, y fortalece las competencias comunicativas (lectura crítica, escritura decantada y capacidad para deliberar oralmente), entonces la universidad o los politécnicos recibirán en mejores condiciones intelectuales a los aspirantes a cursar una carrera que se enlaza —sin que sea taxativo— con el énfasis del ciclo de la educación media: los jóvenes se inician de manera general en un campo y pueden entronizar más rápido con los códigos de la universidad.

Paralelamente, el Estado ha de prever que muchos jóvenes querrán cursar carreras cortas (es la tendencia en el siglo XXI) y será necesario considerar la fundación de politécnicos posmedia e incluso la reestructuración de los programas de educación superior a partir de los ciclos o establecer un enlace más genuino con el Sena, como otra opción de la educación posmedia. El Sena podría apoyar al ciclo de educación media proporcionando su experiencia y ofreciendo educación abierta, pero no como ocurre hoy, pues esta institución lleva los programas de formación técnica a los colegios sin considerar los perfiles de los proyectos educativos institucionales y los ideales de los jóvenes.

De otro lado, la concesión de créditos académicos para la educación superior, estando el joven todavía en la educación media, recalca en una política demagógica que como tal confunde a las familias. El criterio fundamental aquí es la versatilidad en las oportunidades para los jóvenes y la asunción de la responsabilidad directa de las instituciones educativas con el ciclo de la educación media; un ideal a largo plazo en Colombia es el colegio de educación media, exclusivo para los jóvenes, con rectores que se concentran en esta etapa y quienes, junto con los docentes, han sido formados para ello, lo cual implica también la transformación de los modelos de formación de los docentes y los directivos.

Una transformación que implicará a su vez hacer un seguimiento analítico a los modelos pedagógicos utilizados por los docentes en el nivel de educación superior, con el fin de garantizar los niveles de acomodación a las expectativas de aprendizaje de los jóvenes que hayan logrado alcanzar los niveles educativos previos (educación básica y media, aún por construir); es cuando los docentes se arriesgan a investigar e innovar desde las problemáticas identificadas en los contextos propios de las comunidades académicas que atienden.

Hacia la transformación de la educación superior

La transformación de la educación superior tendría que considerar el enfoque por ciclos en los planes curriculares de las carreras, para aproximarse a los sistemas educativos de otros países, pero sobre todo para responder adecuadamente a las expectativas de los jóvenes y a las prioridades del país. Hoy se observa la tendencia en el mundo a que los jóvenes escojan carreras cortas y puntuales que los habilitan de manera rápida para el trabajo, a la vez que continúan con la formación en las empresas o en las entidades donde ejercen una profesión. Casi el 70% de los jóvenes de Alemania o de Francia optan por carreras en oficios calificados y en formación técnica, mientras que casi el 30% opta por continuar hacia arriba, hasta los posgrados. Los nuevos paradigmas tienen que ser objeto de estudio en Colombia para la definición de las políticas públi-

cas sobre la educación superior, pero sin cerrar las oportunidades, sino ampliándolas y diversificándolas; una planeación al respecto implicará determinar qué número de profesionales requerirá el país cada dos décadas.

Un compromiso prioritario es la calificación y acreditación de las profesiones disminuyendo las distancias salariales entre los titulados universitarios con carreras largas y los titulados con carreras cortas. Este es un tema en el que será necesario profundizar, pues unos y otros son profesionales en un ámbito de formación y la idoneidad, más que el nivel institucional de certificación, es lo que debe orientar los criterios para el reconocimiento salarial; al menos este es el criterio que subyace en el enfoque de competencias, tan invocado hoy en todos los escenarios de la vida³.

Un dato catastrófico en Colombia nos muestra que casi el 50% de los jóvenes que logran ingresar a la educación superior abandona los estudios al llegar al cuarto o quinto semestre de las carreras. Aquí también se requiere de una investigación en profundidad sobre las causas, si bien podemos intuir el afán de los jóvenes por vincularse al mundo del trabajo y acceder a la independencia familiar. La reestructuración por ciclos, con dos ciclos de pregrado, eliminaría el dato alto de la deserción porque los jóvenes podrán ser certificados con el ciclo 1 cuya orientación para el trabajo respondería a sus expectativas; un porcentaje menor seguramente continuará en el trayecto hacia el título profesional universitario de pregrado o elegirá otra ruta en un abanico de posibilidades que el sistema educativo debe ofrecer a partir de la educación media. Esto se corresponde con lo que se ha legislado en torno a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, si bien la calidad de estos programas es muy desigual y es grave que sea la única opción de los jóvenes en regiones tan vulnerables socialmente como la Orinoquia, la Amazonia y la zona suroccidental del Pacífico, en donde la universidad ha de tener programas académicos que respondan a las necesidades de cada región hacia el 2034; sedes y satélites en las regiones más desprotegidas ha de ser un compromiso político de la Universidad de la Nación. Tres mil instituciones de educación para el trabajo funcionan a lo largo de la geografía del país, con niveles de calidad que no responden al talento potencial de los jóvenes. Para poner topes altos de calidad, se requiere que las universidades emblemáticas del país se posicionen en dichas regiones.

El tema sobre los ciclos en la educación superior no es nuevo en Colombia: en el año 2003, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) publicó el libro *Formación por ciclos en la educación superior*, con la autoría de Mario Díaz y Víctor Manuel Gómez, quienes plantean:

Frente a la necesidad de aprovechar la formación permanente y de corto plazo para poder afrontar las nuevas exigencias del trabajo y de “vida” que impone la sociedad actual, la formación profesionalizante de largo plazo resulta incapaz de plantear e integrar respuestas inmediatas o de corto plazo. Por lo tanto, se requieren transformaciones profundas en las estructuras de los sistemas de educación superior que replanteen las formas de estratificación, de diferenciación, de acceso y de certificación, así como los procesos cognitivos y socia-

3. Al respecto es ilustrativo lo que PISA señala en *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida* (2013).

les intrínsecos a la formación. En este sentido, la educación por ciclos resulta ser una poderosa alternativa no sólo para responder a la aparición de un gran número de actividades, sino también para superar las inequidades educativas (2003: 18).

Se trata en el fondo de la flexibilización del sistema atendiendo a la diversidad, a las diferencias y las opciones de los jóvenes, quienes tomarán decisiones según sean sus expectativas; así, una relación entre el ciclo de educación media diversificada y su articulación con el primer ciclo en la educación superior o con programas no universitarios, pero con calidad, podría aminorar los niveles de tensión y de frustración que prevalecen en los jóvenes colombianos.

Lo relevante del enfoque por ciclos es la movilidad y la toma de decisiones por quienes participan ya sea en programas específicos de la educación para el trabajo o en la educación superior o en ambas; en cada ciclo finalizado se acredita al estudiante, con especial énfasis en la competencia laboral y con la oportunidad, si así lo quisiera, de continuar después con los créditos acumulados o validando u homologando cursos del programa; así, si el ciclo tecnológico es de dos años, se espera que con dos o tres años más (depende de la carrera) pueda titularse en una ingeniería, por ejemplo, si quisiera continuar. Entonces, el enfoque por ciclos permanece desde la educación básica hasta la educación superior y en la educación para el trabajo. Sin embargo, alcanzar este propósito presupone ajustar los niveles de la educación básica para que los jóvenes no accedan tan tempranamente a la universidad y, sobre todo, propiciar condiciones afectivas y cognitivas para saber elegir las rutas.

Cabe insistir aquí en las rutas abiertas hacia las oportunidades. Seguramente, como ocurre en la mayoría de los países del mundo, un alto porcentaje de jóvenes bachilleres optará por el ciclo inicial o por programas de educación para el trabajo con oferta amplia calificada y en adelante la formación estará centrada en cursos de actualización y en la formación continua en el ámbito laboral/profesional. En Colombia, sobre todo en las grandes ciudades, permanece la imagen de bajo estatus de las carreras cortas en la formación de técnicos, tecnólogos y oficios calificados, porque la calidad es muy desigual, como ya lo anotamos. En Norteamérica y Europa, por el contrario, es natural la tendencia de los jóvenes a seleccionar programas posmedia vinculados con los estudios cursados en el ciclo de educación media y con las necesidades laborales del país. Los reconocimientos salariales en el caso de Colombia, ojalá progresivamente mejores, para los técnicos, los tecnólogos y las ocupaciones calificadas (acreditadas), irá transformando el estatus, pero se requerirá de al menos una década si se empezara desde ahora con procesos de acreditación y de ajuste a la calidad de las ofertas en la educación posmedia. La fundación de instituciones posmedia, como los politécnicos y de universidades de carácter público en donde no las hay, con la ampliación de cupos en las que existen, puede contribuir a construir la confianza en el Estado.

La formación docente en la educación básica, media y superior

Todo lo anterior dependerá de la cualificación y transformación de los programas de la formación de los docentes para los distintos niveles del sistema. Para la educación

inicial, básica y media será necesario distinguir los perfiles de la formación según los niveles y los ciclos: programas de formación para la educación inicial (primera infancia y educación pre-escolar) con sus especificidades, considerando que la formación de los futuros docentes desde la Normal y su articulación con las licenciaturas en educación inicial puede garantizar la idoneidad e identidad con la profesión para trabajar con los niños. Aun podría considerarse un énfasis en la formación integral para los docentes de la educación primaria, orientando las investigaciones de los futuros docentes según dos o tres ciclos, pero sin perder de vista dicho carácter integral y articulado entre los ciclos con un acento en el lenguaje (lenguaje de la matemática escolar, de las ciencias naturales y sociales escolares, lenguaje de la educación artística escolar, entre otros).

En relación con la formación de los docentes para la educación secundaria y media, la Universidad Nacional ha venido configurando una propuesta en contraste con la formación en las licenciaturas de las facultades de educación. Se trata de articular la formación disciplinar fuerte con la formación pedagógica en dos vías interdependientes: paralelamente a la formación disciplinar, los estudiantes interesados en los temas de la educación orientan el componente flexible de las carreras (el 20%) hacia cursos y seminarios en educación y pedagogía, además de la experiencia de monitorías en proyectos de extensión e investigación en educación; de otro lado, al finalizar la carrera, los estudiantes deciden si la ruta de la educación es la que los atrae y entonces establecen el enlace con el programa de la Maestría en Educación; cuatro más dos (4 + 2) es el nombre que se le asigna a esta modalidad. Un obstáculo para lograrla plenamente lo constituye el valor de las matrículas de las maestrías, pues el estudiante tiene que acoplarse a otro régimen: el de la universidad privada de los posgrados en la universidad pública de los pregrados; la mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional no puede pagar el equivalente a dos mil dólares de matrícula por cada semestre en la maestría. Es este también un punto álgido en el sistema educativo colombiano que tendrá que resolverse hacia el año 2034: gratuidad en los posgrados para quienes no tienen cómo pagarlos.

Referentes para fortalecer el aseguramiento de la calidad de la educación superior

Entre todos los países del mundo, Colombia es el que más universidades tiene, pero a la vez es el país más desigual en la calidad de la oferta posmedia. Los sectores más pobres hacen grandes esfuerzos para acceder a la universidad, porque avizoran que la educación superior es la mejor posibilidad para ascender socialmente. Pero las universidades públicas no tienen la infraestructura ni el recurso profesoral para atender la alta demanda (un promedio de 70.000 aspirantes se presentan cada semestre a la Universidad Nacional y solo ingresa el 10%). Entonces, los jóvenes (entre 15 y 17 años) solo tienen como opción el ingreso a las corporaciones o instituciones universitarias privadas cuyas certificaciones tienen poco prestigio. Al respecto, en un informe entregado al MEN por el Instituto de Investigación en Educación⁴ se señaló la importancia de considerar la

4. UNAL-MEN. Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración y articulación. Informe Final. Bogotá: MEN, 2014.

acreditación obligatoria de todas las universidades para depurar sus perfiles y redefinir su pertinencia. Entre algunos de los aspectos se destaca:

1. Las tesis, trabajos de grado e informes de pasantía o de prácticas ameritan un estudio muestral, pues podría proporcionar señales sobre los niveles de autenticidad y de desarrollo de punta de las investigaciones de los estudiantes y sus tutores; paralelamente, permite caracterizar los perfiles de los docentes asesores de dichas actividades académicas; es prioritario acometer esta tarea con el ánimo de promover la autoevaluación de las instituciones y asignar una valoración a la calidad de las tesis y los trabajos de grado en pregrado y posgrado, como productos académicos que deben responder a las preguntas planteadas en el ámbito específico.
2. Para el nombramiento de los pares académicos es necesario dar prelación a la producción académica y de investigación, además de los títulos de Maestría y Doctorado; solo quienes mantienen un ritmo de investigación y producción científica intensa tienen los criterios sólidos para saber leer los implícitos de los discursos, orales y escritos, que componen los referentes para la evaluación/acreditación de programas e instituciones; un criterio puede ser haber publicado al menos dos artículos en revistas indexadas en el año anterior al que es nombrado como par, o haber publicado un libro como resultado de una investigación liderada por el grupo de investigación al que pertenece el par.
3. En la perspectiva de las recomendaciones que el grupo de trabajo de la Universidad Nacional de Colombia plantea en este documento, se invita a profesores y directivos universitarios a analizar de nuevo las reflexiones de Díaz y Gómez en torno a la *Formación por ciclos en la educación superior* (2003). En consecuencia, se propone la articulación entre la educación media (3 años, el último de los cuales inicia al estudiante en la gramática de una modalidad: ¿Humanidades? ¿Artes? ¿Ciencias? ¿Tecnologías? ¿Educación Física y Deportes?...) y la educación terciaria, cuyos ciclos acreditan y certifican porque orientan hacia las posibilidades de la movilidad laboral; la formación en competencias generales es un eje transversal en cada uno de los ciclos.

Un balance sobre la investigación en educación en la Universidad Nacional

Los resultados de las investigaciones en educación adelantadas por profesores de la Universidad son un insumo para ayudar a fundamentar las políticas públicas con las cuales ha de transformarse el sistema. Es de gran importancia, entonces, identificar los saberes producidos por dichas investigaciones. Ya en el año 2002, el profesor José Gregorio Rodríguez, de la Facultad de Ciencias Humanas, había coordinado el balance (1995-2000) sobre los grupos de trabajo en educación, la trayectoria en investigación en educación de algunos profesores, los proyectos y programas en pedagogía surgidos de distintas unidades académicas, los alcances de la extensión con énfasis en educación y la producción académica en el campo de la educación. El estudio reportó 49 grupos

distribuidos en todas las facultades. Entre los subcampos se identificaron cinco grandes temas: 1. Educación básica y formación del profesorado; 2. Educación superior y sociedad; 3. Enseñanza de las disciplinas; 4. Evaluación, y 5. Medios y nuevas tecnologías. El estudio concluyó:

Un total de 228 profesores, pertenecientes a 11 facultades, 56 departamentos, 5 institutos, 2 centros y 1 museo, adelantan trabajos en el campo de la educación. El 66% lo hace a través de la elaboración de materiales pedagógicos universitarios, el 48% con propuestas de innovaciones pedagógicas para la Universidad, el 40% con la coordinación de prácticas y pasantías en contextos educativos y el 36% con la dirección de tesis en temas educativos. Asimismo el 59% de los profesores han llevado a cabo investigaciones en temas educativos, el 54% han elaborado propuestas curriculares en el campo de la educación y el 36% han elaborado propuestas de innovación en evaluación educativa. El 25% de los profesores han elaborado materiales pedagógicos para educación básica y media y el 28% han hecho propuestas de innovaciones pedagógicas para este nivel (Rodríguez, 2002: 237).

Así, hasta el año 2001, cuando se funda el Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, las preocupaciones de los profesores hacia los temas y problemas de la educación se mantuvieron en la Universidad. Cinco años después de este estudio, el profesor Rodríguez lo reactualiza con una mayor especificidad en los grupos, aunque diferenciará los grupos concentrados en educación y los grupos que además de educación investigan en otros campos o que derivan el tema de la educación de investigaciones desarrolladas en diversas disciplinas y profesiones. En este segundo estudio se identifican 30 grupos que el autor clasifica en tres categorías: a) Grupos con trabajo consolidado específicamente en educación (14 grupos); b) Grupos con algunos proyectos en educación o asociados con la educación (13 grupos), y c) Grupos de investigación con aplicación en el sector educativo (3 grupos). En esta última categoría, la investigación no se realiza directamente en educación pero sus desarrollos, señalan los investigadores, se pueden aplicar en educación.

En el transcurso de los meses de septiembre a noviembre de 2014 realizamos un estado del arte sobre las investigaciones en educación en el tramo de los años de 2010 a 2014⁵; de nuevo, se observa la permanencia de las tres categorías señaladas por Rodríguez: grupos que investigan estrictamente en educación; grupos que combinan investigaciones en educación con otros campos y grupos cuyos productos aportan indirectamente a la educación.

De acuerdo con el reconocimiento, actualización y visibilización de los grupos de investigación y creación artística del país, realizado por Colciencias, así como de los nuevos grupos durante los años 2011 y 2012 (convocatorias 542 y 548), además de los resultados de la convocatoria 640 de 2013 *Reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico y/o innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema*

5. La profesora Silvia Rey realizó el trabajo de búsqueda documental y clasificó la información según los hallazgos en la plataforma virtual de la Universidad Nacional de Colombia, además de información complementaria proporcionada por la División de Investigación Sede Bogotá.

nacional de ciencia, tecnología e innovación, la Universidad Nacional de Colombia reporta 943 grupos de investigación, 100 de los cuales se reconocieron sin categoría y 399 no fueron reconocidos.

En la plataforma GrupLac de Colciencias aparecen registrados 647 grupos de investigación de la Universidad; el 56% pertenece a la Sede Bogotá y el resto a las demás sedes (Medellín, Manizales, Palmira, Amazonas). Dentro de los grupos de la categoría Ciencias Sociales, aparecen registrados 19 que pertenecen a la subárea Ciencias de la Educación⁶.

Asimismo, en el portafolio de los grupos de investigación reportados por Hermes (plataforma de registro de grupos y proyectos de investigación de la Universidad Nacional) aparecen 40 grupos que abordan los problemas de la educación desde disciplinas específicas⁷.

Conclusiones

Los proyectos elaborados por estos grupos son una señal de las dinámicas recientes de la investigación en educación en la Universidad Nacional. Son proyectos desarrollados desde un campo disciplinar o profesional (de acuerdo al énfasis), que derivan hacia problemas de la educación o hacia análisis puntuales, como la enseñanza de una categoría o de un modelo en un ámbito disciplinar o profesional.

Un estudio en profundidad de los resultados de estos proyectos puede mostrarnos propuestas para afrontar los desajustes del sistema educativo en todos los niveles; se observa, sin embargo, una dispersión entre estos proyectos, lo cual amerita un trabajo de caracterización para identificar convergencias y tendencias. Es un reto para la universidad promover estados del arte de las investigaciones no solo en educación sino en todos los campos. Un estado del arte revela las corrientes de pensamiento y los logros de la investigación a la vez que contribuye a que los futuros investigadores puedan identificar la investigación de punta y afrontar nuevos problemas.

Se observa que en la mayoría de estos casos los trabajos se concentran en las regulaciones académicas de la universidad, lo cual es revelador de la preocupación por

6. Educación ciudadana, ética y política; Diseñadores de ambientes de enseñanza aprendizaje (DAEA); Grupo de investigación en evaluación; Estudios del discurso; Profile (profesores de inglés como lengua extranjera); De las concepciones a las prácticas pedagógicas; Linguae-comunicación, bilingüismo y traducción; Historia de la práctica pedagógica en Colombia; Programa red: programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media; Grupo de apoyo pedagógico y formación docente; Grupo de investigación en educación popular y procesos comunitarios; Grupo de estudios en educación media y superior; Lexi - lenguas extranjeras e investigación; Grupo de desarrollo académico e investigación en educación y pedagogía- Fodacep; Grupo de investigación "Pedagogía de la autonomía y desarrollo del pensamiento"; Grupo de investigación en enseñanza de la química; Grupo corpus; Grupo de estudios sobre trabajo académico; Nuevo aprendizaje de las lenguas.

7. Entre los que se encuentran: Sede Bogotá: Ciencias médicas y de la salud (Equidad y seguridad alimentaria y nutricional; Salud y cuidado de los colectivos; Ocupación y realización humana; Promoción de la salud y la actividad física); Ciencias Naturales (Biología molecular de virus; MIDAS: grupo de investigación en minería de datos); Ciencias Sociales (Derechos colectivos y ambientales - GIDCA; Grupo de investigación en teoría de la regulación; Estudios sociales de la ciencia, la tecnología y la medicina; Grupo de investigación en educación virtual - Unvirtual; Cognición y lenguaje en la infancia; Cognición, prácticas y aprendizaje; Socialización y crianza; Unidad de arte y educación; Observatorio de procesos de desarme, desmovilización y reintegración - ODDR; Grupo de investigación en enseñanza de la historia). Sede Medellín: Grupo inteligencia artificial en educación; Grupo sistemas inteligentes web - Sintelweb; Grupo de investigación audiovisual interdisciplinario; Grupo computación científica. Sede Manizales: Cultura de la calidad en la educación; Grupo pensamiento ambiental; Grupo administración y gerencia del talento humano; Grupo de investigación sobre economía evolucionista e institucional; Grupo de aplicaciones y herramientas web; Grupo de ambientes inteligentes adaptativos - GAIA.

la situación de la educación superior: la producción académica de los estudiantes de maestría y doctorado, el problema sobre el examen de admisión a los pregrados, el uso académico de las plataformas digitales, entre otros. En general, la Universidad ha logrado avanzar en su misión, pero requerirá de una mayor organización de sus acervos investigativos y académicos para asignarle sentido pertinente a su visión.

Bibliografía

De Freitas, Luiz. *Ciclos, seriação. Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

Díaz, Mario y Víctor Manuel Gómez. *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá: Icfes, 2003.

Díaz, Mario y Víctor Manuel Gómez. *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes, 2002.

Grupo de Investigación en Evaluación y MEN - CNA. *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia-Convenio Andrés Bello, 2013.

OECD. *Longer term strategy of the development of PISA*. Reykjavik: Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2005.

OECD. *Learning for tomorrow's world. First Results from PISA 2003*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2004.

OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2003.

Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*, editado por Juan Carlos Sáez. Santiago: Noreste, 2011.

Rodríguez, José Gregorio. "La investigación en educación en la Universidad Nacional y su relación con los contextos nacional e internacional". *Cuadernos del Seminario en Educación 9* (2007). Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, José Gregorio. *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá-*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

Seibold, Jorge. "La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación 23* (2000).

Vasco, Carlos. "Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón". *Al Tablero 19* (2003).



**Lo nacional y lo público de la
Universidad Nacional de Colombia**

De tiempos pasados, de tiempos futuros. La extensión universitaria en 1994 y en el 2034.

LUZ TERESA GÓMEZ DE MANTILLA¹

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en el que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural... Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extra presupuestales. En este caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los excluidos y discriminados.”

Boaventura de Sousa Santos (2005) *La universidad en el siglo XXI*.

Algunas consideraciones sobre la universidad y lo público

La Universidad Nacional de Colombia es hoy una compleja institución, organizada en un modelo de sedes propiciado para garantizar su **presencia nacional** —en cuanto universidad del Estado que es—, que ha estado comprometida a lo largo de sus casi 150 años de historia con el desarrollo de campos disciplinarios, artísticos y profesionales acordes a las exigencias de crecimiento en el país. Su vida institucional productiva, social, científica y artística le ha exigido avanzar en dicha senda, entregando para la posteridad una comunidad académica diversa, incluyente frente a un sinnúmero de variadas cosmovisiones y posturas, tal y como corresponde a su condición de *universitas* (pluralidad y laicidad). Desde luego, hay que decir que estas miradas que integran lo ontológico de la Universidad, aun cuando distintas entre sí, encuentran un horizonte de sentido, para su labor presente y futura, en lo que podríamos llamar con Adela Cortina una “ética mínima” (1993). Se trata, pues, de hacer evidentes algunas orientaciones compartidas, expresadas como deber ser, concretamente como teleología; una especie de “contrato social” universitario, no tácito sino expreso, que nos permita ser institución y emprender en consecuencia acciones colectivas.

1. Profesora titular, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá.

Estos mínimos (u orientaciones) son muy precisos. Responden a nuestra historia y a nuestro deber ser. No hay que buscar demasiado para encontrarlos, dado que nos han definido por más de catorce décadas de existencia, siendo así que emergen reiteradamente en las discusiones que han tenido lugar en nuestra comunidad. Ellos están contenidos en las propuestas estratégicas de la Universidad, en los planes de desarrollo (particularmente los generados en las tres últimas décadas), en las conclusiones de los claustros y las colegiaturas² nacionales acerca de las formulaciones sobre el “deber ser” de los departamentos y las facultades, y en muchos otros textos que ponen en evidencia una teleología. Todos ellos, de forma más o menos precisa, dan cuenta de los siguientes parámetros:

1. Somos una universidad pública del Estado colombiano y por ende nos debemos a la sociedad colombiana;
2. La tarea central de una universidad es la creación de conocimiento, algo para lo cual le es preciso formar estudiantes con un alto grado de idoneidad, profundidad y espíritu indagador, curioso y propositivo, dando paso a una consolidación de los distintos campos profesionales y disciplinares en que se han de desenvolver, y propiciando una circulación de sus cualificados conocimiento y técnica en los ámbitos nacional e internacional; y
3. En un país como Colombia, desmembrado por la guerra y la corrupción, así como por la pérdida del sentido moral, la Universidad Nacional debe constituirse en baluarte de la ética, y en consecuencia formar ciudadanos.

Hagamos un poco de historia señalando algunos nodos significativos en el sentido señalado. Sería bajo la rectoría de Guillermo Páramo Rocha (1993-1997) que adquiriría expresión material tal concepto de **universidad del Estado**, sustentado en la política de **sedes de presencia nacional**, y representado hoy día en una suerte de presencia institucional mediada por el trabajo académico en ocho sedes. Estas sedes, con su diversidad, representan una de nuestras fortalezas más notables. Ahora bien, antes de esto, resulta menester aludir a la reforma académica de principios de los años 90, liderada por el entonces rector Antanas Mockus, en la cual el sentido de lo público, como elemento directriz de las discusiones acerca del papel de la Universidad, adquiere un marcado realce. Al respecto, en el artículo *La Universidad Nacional, universidad del Estado*, se lee lo siguiente:

Si una sociedad concibe su forma de organización como su propio producto, la legitimidad de esa organización descansa en el grado en que la sociedad se reconoce en ella. (...) A la Universidad, como Universidad del Estado, corresponde además de educar y pensar, *encontrar salidas a los problemas de la sociedad; su tarea es fundamental para la definición y para el cumplimiento del proyecto social* (...). La Universidad Nacional no es sólo pública porque la sociedad invierta en ella y porque sea un lugar de encuentro entre personas pertenecientes a distintos estratos sociales; la Universidad Nacional se des-

2. Los claustros y las colegiaturas son dos mecanismos de consulta de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia que surgieron en 1999 (en la rectoría de Víctor Manuel Moncayo) y se formalizaron con el Acuerdo 013 de 2001 del Consejo Superior Universitario. A través de estos mecanismos se convoca a la comunidad universitaria para la discusión del Plan de Desarrollo que se construye cada tres años, al inicio de un período rectoral (nota de los editores).

empeña como Universidad del Estado cuando se ocupa de los problemas que son prioritarios para la sociedad en su conjunto y no sólo piensa en producir profesionales, sino que reflexiona sobre el *tipo* de profesionales que a largo plazo necesita el país y se empeña en formarlos. La Universidad es la Universidad del Estado cuando se interesa por lo urgente pero se concentra en lo importante, cuando le da prioridad a lo estratégico, al largo plazo, a lo público, sobre lo coyuntural (Mockus, 1995) (la cursiva es mía).

Lo público, si tenemos presente que implica mucho más que la mera relación con el erario, supone para su realización una serie de presupuestos, a saber:

1. La condición de **igualdad** de todos los implicados en su disfrute, circunstancia que además involucra una participación **equitativa**;
2. La condición de **alteridad** o, en otras palabras, la posibilidad para cada quien de reconocerse como interlocutor de los otros, gestando en esa medida una formación de lo individual mediante el sentido que le brinda lo colectivo;
3. El ejercicio de la **civilidad**, concerniente a la condición de ciudadano(a), donde dicha ciudadanía se hace posible al tenor del desarrollo de procesos de integración funcional, ética y simbólica (Gómez, 2000: 51-66).

Así como de los distintos actores de la sociedad colombiana se exige que sean tributarios de un sentido de responsabilidad frente a lo público, habría que mirar qué tipo de responsabilidad compete a nosotros en cuanto intelectuales, universitarios y miembros de esta Universidad Nacional de Colombia (en últimas universidad pública). ¿Qué tienen que hacer los intelectuales para consolidar lo público, ser agentes de palabra, de discurso y de concepto? Sin duda, una tarea inapelable en esa vía es la de formarnos con la **mayor rigurosidad** en nuestras respectivas disciplinas, profesiones y artes, siendo esta nuestra principal arma para legitimarnos como representantes de lo que podría ser la **conciencia crítica** del país. Para tal efecto, es preciso que nosotros: i) seamos capaces de superar esa pretendida inexistencia de interlocutores sociales válidos que piensen y posibiliten lo público, para llegar a decir con criterio que, si bien somos universitarios, en primer lugar somos colombianos y aportamos al fortalecimiento de nuestra Nación; ii) nos compete comprometermos con la comprensión y transformación de la problemática nacional, en donde la superación de la situación **inequidad** se convierta en una prioridad, y iii) debemos actuar como **ciudadanos**, es decir, ejercer nuestra **ciudadanía**, y de su mano esgrimir la razón mediante un ejercicio argumentado que genere un vínculo estrecho con la realidad nacional, superando así la **anomía** y el individualismo (condiciones sin lugar a dudas presentes hoy día).

Se trata, con todo, de que lo público, como manifestación de lógicas e intereses multiformes, alcance expresión en una búsqueda de lo colectivo; que no niegue lo individual, pero sí que nos permita hacer frente a esa nefasta condición de indefinición, de provisionalidad, de cambio de programa con cada nuevo director que asume la tarea. Paralelamente, es necesario evidenciar el papel significativo que debe desempeñar una institución pública de educación superior frente a la dramática realidad de un pueblo sin razón propia y sin conceptos. Debemos esforzarnos por cambiar el contenido de nuestras reflexión y de nuestro quehacer con relación a lo público, teniendo como certeza que a la par de la construcción simbólica se están sentando las bases de una ética

y un complejo normativo ligados a la práctica. En palabras de Gabriel Restrepo (2002), nuestro papel tal vez deba ser el de **intelectuales tramáticos** (transdisciplinarios, transinstitucionales, transmediáticos), capaces de situarse en los bordes y pliegues de saberes, instituciones, territorios y medios de expresión; dotados con lo necesario para “tejer una trama” sólida que articule con armonía universidad y sociedad.

Recientemente, la Universidad Nacional de Colombia ha emprendido un ejercicio de prospectiva, con el cual pretende alcanzar su fortalecimiento institucional para los próximos veinte años. Tal actividad es a todas luces importante y oportuna, no solo como propuesta estratégica propia, sino en especial como ejercicio emprendido en virtud del principio de **autonomía universitaria**. Es claro que la Universidad Nacional necesita ser pensada, y que esta condición de reflexividad ha de ser permanente e instaurarse como tarea insoslayable de nuestro quehacer cotidiano. De otro lado, producir **concepto universitario** exige, por la propia ontología de la Universidad, de la discusión colectiva, de la confrontación de posturas legítimas y legitimadas mediante el debate.

En suma, los ejercicios de prospectiva son necesarios, y atendiendo a esa intención habrá que pensar en la mejor manera de estructurar nuestras proyecciones y formular nuestras metas. Sin embargo, no resulta menos cierto el hecho de que toda “previsión” (incluso si es a corto plazo) nunca parte de la nada, sino que más bien opera en función de la historia sobre cuyos hombros se sustenta. No hay anticipo del futuro sin conocimiento del pasado, mucho menos sólidas esperanzas sobre el devenir sin el invaluable apoyo de un sentido histórico bien formado. Si la proyección aludida da cuenta de un periodo de veinte años —contados desde el 2014—, otro tanto cabría hacer en nuestra mirada hacia lo acontecido en materia de extensión universitaria. ¿Qué pasaba en 1994? Si la sana lógica hoy ha impulsado a pensar en el 2034, ¿esta elección para iniciar nuestra retrospectiva veinte años atrás resultaría ser tan solo un capricho de la autora? Confiemos en que no del todo, y confiemos además en que esta re-visión nos ofrezca ante todo una lectura de la génesis presente, base del futuro que pretendemos construir.

Veinte años atrás

En 1994 se producen en el Programa Interdisciplinario de Apoyo a la Comunidad de la Sede Bogotá (PRIAC) una serie de sucesos afortunados. Por una parte, confluyen allí profesores de todas las facultades de la sede, quienes coordinaban en este espacio las **prácticas universitarias** que habrían de ser desarrolladas en distintos sectores de Bogotá. Por otra, el programa fungía a su vez como sitio de encuentro de estudiantes de distintas disciplinas que, en cumplimiento de labores académicas o por simple interés personal, participaban en procesos de acompañamiento a comunidades en condición de vulnerabilidad. Esta circunstancia en torno al PRIAC, un tanto anecdótica si se quiere, pone sobre la mesa lo que se ha dado en llamar **extensión universitaria**. ¿Qué decir sobre ella? ¿Es acaso algo eminentemente accesorio a lo “propiamente” universitario? Pues bien, cabría señalar que han sido las dos últimas décadas del siglo XX un periodo de intensa reflexión sobre el alcance de la extensión, fruto de la cual ella llegó a ser concebida como **función universitaria**. Es en esos veinte años de debate y trabajo que en la Universidad Nacional de Colombia se reivindica el contenido académico de esta

función, conceptualizándose su carácter ontológico en el contexto de la consolidación de nuestra Universidad del Estado.

Estas reflexiones, surtidas en diversos ámbitos de discusión (reuniones interse-des, encuentros nacionales de extensión, trabajos interinstitucionales y otros eventos colegiados), quedaron planteadas en varios documentos e informes, en los cuales fue formulado un conjunto de derroteros relativos al quehacer de la Universidad en su vínculo con el país. Algunas de las conclusiones arrojadas sobre el particular fueron las siguientes:

1. Teniendo como base las reflexiones de Basil Bernstein sobre el papel que debe cumplir la universidad en el mundo contemporáneo, se ratificó la importancia de **articular los contextos instruccionales** (docencia), **innovativos** (investigación) y **ético regulativos** (extensión), superando así la tradicional “secuencialidad” con que se han abordado estas tres funciones universitarias. De hecho, la extensión adquiriría el carácter de promotora de “una revolución copernicana” en la concepción que se tiene sobre la Universidad Nacional de Colombia, dándose marcado realce al vínculo con la realidad nacional.
2. Fue reivindicada para la extensión el papel de **función creadora de logos**, tanto para la Universidad misma como para la sociedad. Una extensión que no genere conocimiento, que no garantice la apropiación de la problemática nacional para el concepto, no podría ser entendida como función universitaria *stricto sensu*.
3. Es preciso **recontextualizar** el concepto de extensión en su vínculo con las otras funciones universitarias, conduciéndola por tanto a: i) revertir sus frutos directamente sobre la docencia universitaria de pregrado y posgrado y ii) estar vinculada **necesariamente** con proyectos de investigación. Este recontextualizar supondría a su turno un **reconceptualizar**, dado que “extensión” denota “un algo” que se proyecta, se extiende o se prolonga, pero que en modo alguno se ve alterado en su encuentro con la realidad. Se llegó a sugerir el empleo del concepto de **integración interactiva**, el cual resultaría más acorde a la hora de entender que la universidad también recibe saber (de la Nación, de la sociedad civil, de los contextos en los que interactúa y recrea sus conocimientos).

Las discusiones de entonces mostraban cómo en la Universidad Nacional de Colombia la extensión se había establecido siguiendo las leyes del mercado, llegándose incluso a marcar una dicotomía insalvable que aún hoy se mantiene: **extensión solidaria y extensión remunerada**. La primera como negación de lo económico, la segunda expresión palmaria de la ley de oferta y demanda (convirtiendo a la Universidad en vendedora de bienes culturales según una racionalidad de mercado de la cual se hace cada vez más dependiente). Se señalaba en ese momento cómo esta separación era a todas luces inconveniente, debiéndose más bien entender una y otra en el marco de una **política general**, regida por los principios de planeación prospectiva, estratégica y articuladora de las diferentes modalidades de la interacción universitaria con los planes de desarrollo de facultades y departamentos. Aludiendo a Pierre Bourdieu y sus indicaciones sobre la producción artística, se trataría de la coexistencia de dos campos antagónicos: ‘la economía anti-‘económica’ (...) que prima la produc-

ción y sus exigencias específicas, [y] la lógica ‘económica’ (...) que (...) otorga la prioridad a la difusión, al éxito inmediato y temporal” (2011:214).

Tomando distancia de lo anterior, y entendiendo la extensión como dimensión constitutiva de la tarea académica de la universidad, ella tendría como propósito establecer procesos continuos de **interacción e integración** con los agentes sociales y comunitarios, pudiendo además gestar procesos de largo aliento de acumulación/renovación. Es en este ciclo largo y dinámico en donde se fragua el carácter académico de la extensión universitaria, del cual depende en gran medida su visibilidad y su potencial para establecer vínculos renovados con la sociedad.

4. La determinación de políticas universitarias debe articularse con los procesos de construcción de **política nacional**. La universidad pública debe recuperar su vínculo estratégico con la sociedad para garantizar el ejercicio de su función de *intelligentsia*, algo que demanda tanto de la construcción de **comunidad académica deliberante** como del respeto de las diferencias. Habría de orientar las políticas universitarias de tal manera que trasciendan a las políticas nacionales.
5. Desde su fundación, la estructura de la Universidad ha guardado una rigurosa calificación de sus agentes y de sus funciones, privilegiando el sentido de la dirección centralista que ha concentrado decisiones y recursos. La propuesta de una nueva estructura administrativa postula la descentralización administrativa de las sedes —así como de las facultades— en la definición de políticas y acciones. En ese sentido, la diversidad gestada con el desarrollo **de sedes de presencia nacional**, en lugar de tenerse como elemento desintegrador, ha de ofrecernos una identidad enriquecida con la diferencia, pero que no pierde el norte de una política integradora.
6. Un análisis acerca de las **prácticas universitarias** demostró condiciones bastante limitadas para su desarrollo, poniendo en entredicho su connotación de “universitarias”. Se propuso que, como toda labor universitaria, la práctica de extensión debe generar conceptos, y por lo mismo vincularse a procesos investigativos, ya sea por medio de los proyectos de los **planes de desarrollo**, ya sea como parte de **programas universitarios**. Además, debería orientarse a las temáticas señaladas en las directrices estratégicas de los departamentos y carreras, privilegiando el trabajo interdisciplinario y la coordinación interinstitucional y articulando recursos humanos y económicos suficientes para su desarrollo efectivo.

Como resultado de una investigación sobre la función de extensión en la Universidad Nacional, fueron encontradas entonces más de cuarenta formas de concebir la extensión, desde asistencias, asesorías, consultorías y servicios en el área de salud, pasando por ensayos industriales, publicaciones, encuentros, congresos, talleres, cursos de educación continuada, la propia investigación y la divulgación. Correlativo a lo anterior se observó: i) la inexistencia de políticas generales de la Universidad en relación con la extensión, situación que se hace extensiva a las distintas sedes y facultades; ii) el carácter subsi-

diario o complementario que se le asigna a la extensión en la Universidad y la concepción de “aplicación” o de “proyección” que se le endilga al conocimiento; iii) una rígida estructura de clasificaciones que determina significativos elementos de poder dentro de la universidad, según se esté vinculado principalmente a las funciones administrativas o de investigación, relegando la labor extensiva a la iniciativa personal (sin que otorgue reconocimiento académico ni condiciones apropiadas para su desempeño).

7. Se planteó una política de **programas universitarios** con la que: i) fueran señaladas las temáticas de la mayor trascendencia nacional; ii) se recogieran los recursos tanto conceptuales como humanos y económicos, generando la responsabilidad ética de construir **universidad de Estado**; iii) se garantizara el sentido de la **acción a largo plazo**; iv) se asumiera el reto de elaborar colegiadamente el ejercicio simultáneo de las tres funciones universitarias; v) se consolidaran **programas nacionales**, vinculados a su vez con comunidades académicas internacionales; vi) se les asignara una condición interdisciplinaria e interinstitucional a la función de extensión; y vii) fueran formulados con el concurso de los sectores implicados en cada una de las problemáticas.

Planteados los puntos anteriores, y a raíz de un análisis detenido de los problemas más significativos del país, el PRIAC formuló cinco áreas para su posible desarrollo, viables para su aplicación en las líneas de profundización planteadas para los programas de pregrado con la reforma liderada por Antanas Mockus. Estas áreas eran:

- Paz y convivencia ciudadana.
- Cultura, diversidad e identidad nacional.
- Región, territorio y planificación.
- Calidad de vida y medio ambiente.
- Sector agroalimentario y recursos naturales.

En la década de los 90, sin duda influenciados por el espíritu de la Constitución de 1991, el trabajo colegiado propició un cambio en la concepción asistencialista del programa, insistiendo concretamente en que la esencia de la actividad universitaria era la creación de conocimiento. De esta manera era reivindicado el carácter académico de la extensión, merced entre otros a la posibilidad de movilizar a la comunidad académica en torno al debate sobre el papel de la Universidad. Esta afortunada circunstancia tuvo incidencia en la reforma académica de entonces, al igual que en el diseño de algunos de los programas curriculares de la Sede Bogotá, convirtiéndose en un referente para pensar los vínculos universidad-sociedad.

Este tránsito de prácticas académicas con diferentes sectores sociales a la formulación de **proyectos de investigación-docencia-extensión** tuvo como sustento la conformación de grupos interdisciplinarios, enfocados en los bloques temáticos de:

- Cultura, comunidad y vida.
- Sociedad, Estado y escuela.
- Fomento de la participación de menores trabajadores en Ciudad Bolívar.
- Educación artística popular.
- Vivienda en sectores populares.

- Consultorio y observatorio municipal.
- Estrategias de apoyo social a la tercera edad.

Como lo señalábamos previamente, la rectoría de Guillermo Páramo desarrolló una concepción de Universidad de Estado (expuesta en el Plan de desarrollo del periodo 1995-1998) en la que la función de **extensión** adquiría un papel privilegiado. Ella encontraba conexión con la **Reforma académica** impulsada por Antanas Mockus (primero como vicerrector académico y posteriormente como rector), en la cual se hacía énfasis en este aspecto de la **integración** universidad-sociedad, indicándose a la postre cómo la Universidad “No solo debe cumplir su función pedagógica e influir sobre el contexto en que se encuentra. Debe ser capaz de aprender de su entorno, de multiplicar sus posibilidades de análisis y enriquecerse con las miradas de otros” (Mockus 1995).

Posteriormente, bajo la rectoría de Víctor Manuel Moncayo, se construye el plan de desarrollo *UN Compromiso Académico con la Nación Colombiana 1999-2003*, precisamente valiéndose de la estrategia de la **presencia nacional**. El equipo de dirección de la Universidad impulsó un encuentro nacional de todas las sedes para pensar el plan de desarrollo, lo cual determinó la construcción de los denominados *Campos de Acción Institucional* (CAI). Estos fueron: i) seguridad alimentaria; ii) ambiental, iii) cultura y comunicación; iv) educación; v) espacio y territorio; vi) Estado y sociedad; vii) salud; viii) tecnologías de frontera; ix) derecho, ética y justicia, y x) desarrollo científico. Correlativamente a estos campos se plantearon *programas estratégicos* (PRES), centrados en problemas nacionales y orientados hacia la búsqueda del beneficio social y la contribución al desarrollo del país. En este plan, la extensión se posicionaba como función universitaria, mostrando en tal sentido que “la Universidad asume como compromiso esencial afianzar, ampliar y profundizar su presencia nacional” (UNC, 1999).

Allí el carácter nacional era abordado en el sentido del papel central que debía ocupar la Universidad en la construcción de la unidad nacional, entre otros a través del “análisis de los problemas nacionales y la formulación (...) de soluciones a los mismos” (UNC, 1999: 7). A su turno, lo público era visto a la luz del privilegio en la atención de dichos problemas por encima de intereses particulares y la rentabilidad económica perseguida por estos. Tenía, pues, todo esto fundamento en la integración de las funciones de formación, investigación y extensión, afirmándose en tal vía que “el caso de la extensión es similar al de la investigación (UNC, 1999).

De cualquier modo, en ese momento no había lugar a omitir el hecho de que la extensión no contaba con una organización que, además de permitirle articularse con las demás funciones universitarias, le brindara unidad. Parecía ser más el caso de una pléyade de actividades sin mayor ligazón entre sí, muy al estilo de lo indicado previamente sobre las más de cuarenta actividades cobijadas bajo su espectro. Había, en ese orden de ideas, necesidad de una **política de extensión universitaria**, en modo alguno asistencialista, y en cambio sí destinada a mejorar la calidad de vida de los colombianos. De esta política de extensión se exigía precisar cómo y en qué campos la Universidad se iba a comprometer con el desarrollo y la democratización del país, algo que implicaba, en primera instancia, el definir un concepto comprensivo de extensión que superara la diversidad de nociones que sobre ella circulan en nuestra comunidad académica. Y es que, como se indica en el plan mencionado, la extensión

“resulta enriquecedora, puesto que la práctica, los métodos, la información ganados en esa experiencia le sirve de contraste para reafirmar o renovar el saber académico” (UNC, 1999: 48-49).

Ya en lo atinente a la estrategia de **presencia nacional**, el plan de desarrollo mencionado señalaba:

Más allá de una perspectiva meramente geográfica o territorial, esta estrategia busca ligar expresamente a la Universidad con un proyecto nacional equitativo y de desarrollo sostenible, en el cual la democracia y la paz se asienten sobre soluciones de justicia social, para lo cual la Universidad privilegiará la promoción del cambio cualitativo y de cobertura del sistema educativo, en permanente diálogo con las transformaciones e innovaciones del mundo científico-técnico y haciendo partícipe a la comunidad de los resultados de su quehacer académico (UNC, 1999: 42).

La **reestructuración orgánica** de la Universidad propuesta por la administración de Víctor Manuel Moncayo dio estatuto a la extensión proponiendo el trabajo colegiado en la definición de sus políticas. Gracias a ella, cada una de las sedes contaba con una Dirección Académica que se componía de tres divisiones: Programas Curriculares, Investigación y Extensión³. La política mencionada llevó la discusión hasta su consolidación en el Acuerdo 004 de 2001 del Consejo Superior Universitario, en el cual se ratificaba una vez más la extensión como función universitaria. Cabe hacer mención del amplio debate que en diversas instancias (grupos de profesores, Consejos de Directores de Facultad, hasta el propio Consejo Académico) se dio con ocasión de la discusión del Acuerdo, en especial en lo que concierne al papel de los profesores de la Universidad Nacional como directores de los proyectos de extensión. Con todo, era claro que esta reglamentación en sí misma no aseguraba que las transformaciones se desarrollaran en la perspectiva señalada. De allí la necesidad de afianzar, mediante los procesos de discusión colegiada y ampliamente participativa, la orientación definida por el Acuerdo. Con ese propósito se diseñaron y desarrollaron tareas de autoevaluación académica e institucional de la función.

La autoevaluación de la función de extensión era parte integral del proceso de autoevaluación institucional emprendido por la Universidad, y además constituía un componente del Plan Global de Desarrollo (1999-2003). En este marco de referencia se encontraban expresados los principios de autonomía universitaria y crítica académica; se reconocía una orientación sistémica y comunicativa que propendía por integrar, para todos los casos, los distintos niveles e instancias de la organización institucional, y se definía un enfoque participativo, flexible y organizado en su desarrollo. La autoevaluación se proponía, igualmente, fortalecer, en tanto fundamentos institucionales, la calidad de los procesos académicos y el sentido de compromiso y responsabilidad social inherente a esta Universidad pública y nacional. Contemplaba, a su vez, el diseño de herramientas y mecanismos propios para la evaluación de la gestión académica de la

3. Allí se insistía en la importancia de gestar la integración con diferentes sectores nacionales, los cuales estuvieran en posibilidad de aportar con su conocimiento a la Universidad. Se planteaba a su vez en el acuerdo la necesidad de que existieran programas estratégicos que articularan las funciones misionales de la Universidad a la compleja y problemática realidad del país.

extensión en relación con su **complejidad**, su **pertinencia** y su **relevancia**, en el orden institucional, académico y social, de tal manera que se superara los modelos instrumentales de evaluación que, en escenarios de oferta y demanda (propios del mercado de bienes y servicios), propenden por garantizar la eficiencia económica en la asignación de recursos o la simple difusión de conocimiento científico-tecnológico.

Este ejercicio colectivo no tenía antecedentes en cuanto a su envergadura y orientación. Implicaba la puesta en escena de un programa que debía ser concertado en los diferentes niveles de la organización académica de la Universidad, básicamente con el propósito de avanzar en la construcción del sistema de evaluación, de generar metodologías adecuadas al proceso, de construir indicadores mínimos de medición de la función, etc. Todas estas herramientas, si bien ligadas a un sentido pragmático, resultaban necesarias para afianzar el proceso colectivo de reorientación y fortalecimiento de la extensión.

Más tarde, la División de Extensión de la Sede Bogotá, en el marco de los *Programas Estratégicos*, propuso como elementos clave de su política los *Núcleos universitarios de promoción y desarrollo*, inscritos en el componente flexible de la formación curricular, y vinculados con los trabajos de grado, pasantías y prácticas académicas de los estudiantes de últimos semestres. Se trataba de **núcleos** de reflexión intervención-interacción con diversos actores sociales, de naturaleza pública o privada, inclinados por el abordaje de enfoques inter y multidisciplinarios, que buscaban responder de manera flexible y planeada a diversas problemáticas de la sociedad. Estaban constituidos por estudiantes y profesores en función de asesoría docente y conjugaban la participación de otros actores de la sociedad, buscando siempre la articulación de la investigación, la docencia y la extensión.

Allí se propusieron seis líneas de investigación-extensión prioritarias:

- Ordenamiento territorial;
- Proceso de descentralización;
- Desarrollo sociocultural;
- Desarrollo familiar y personal;
- Medio ambiente y desarrollo agropecuario, y
- Apoyo a procesos para la construcción de paz y la convivencia.

Lo anterior supuso entablar vínculos estratégicos con alcaldías y municipios, apoyo en la formulación de planes de desarrollo, entre muchas otras tareas. En este sentido, la labor de extensión debía poder orientar líneas de acción —no sujetas a la demanda coyuntural— con posibilidades de incidir en las dinámicas académicas y sociales. Estos espacios fueron definidos como programas de extensión, los cuales a la postre, y a partir de la trayectoria y experiencia del PRIAC (y como resultado de una gestión estratégica y prospectiva), permitieron que la sede de Bogotá definiera temas estratégicos, así como relaciones institucionales y sociales pertinentes.

Los programas respondieron a la modalidad de megaproyectos articuladores de investigación, formación y extensión, según lo contemplaba el *Acuerdo 004 de 2001*. Los cinco programas (Iniciativas universitarias para la paz, Apoyo interdisciplinario a la comunidad, Red Bogotá Salud y calidad de vida, Observatorio de política social y calidad de vida, y el Grupo de estudios sobre el envejecimiento) respondían, cada uno de ellos, a una problemática nacional específica, convirtiéndose a su vez en estructura de sopor-

te de proyectos de alcance más particularizado (tanto en el ámbito universitario como en relación con la sociedad). Después de seis años, estos programas se consolidaron como un importante escenario de aporte a los procesos de formación de estudiantes de diversas disciplinas y profesiones, gracias a la oferta de cursos de contexto, materias electivas y líneas de profundización, así como al vínculo de un número considerable de estudiantes con los diversos proyectos en calidad de pasantes y practicantes. Con ocasión de estos programas, se gestionaron y formalizaron convenios con entidades del orden nacional e internacional, tanto de carácter gubernamental como no gubernamental.

En el marco de consultorías y convenios de cooperación, que vincularon estudiantes y profesores de diferentes facultades, se adelantaron once investigaciones, dando lugar a la publicación de seis libros y diversos artículos. Fue desarrollado un modelo de gestión académica alrededor de la consolidación de grupos interdisciplinarios y de gestión académico/social, con diversas instituciones y organizaciones de orden local, regional o nacional. En no pocas ocasiones se recibió apoyo de entidades internacionales para el desarrollo de muchas de estas tareas, incluidas las de investigación. En suma, esta serie de resultados fue el fruto de un trabajo **colectivo e interdisciplinario**, enriquecido ampliamente por la discusión entre docentes y la formación integral de estudiantes, que tornó los programas de extensión en referentes de consulta a nivel distrital y nacional, convirtiendo además sus reflexiones en obligado punto de partida en eventos de análisis de la realidad nacional.⁴

Siguiendo con este relato, cabe señalar que ya a comienzos de los años 90 la División de Extensión de la Sede de Bogotá (hoy Dirección de Extensión de la Sede Bogotá) —y después la Coordinación Nacional de Extensión— adelantó una intensa relación interinstitucional para garantizar un proceso de reflexión permanente sobre la función, participando activamente en la consolidación de una Red Nacional de Extensión en la que concurrieran las distintas universidades del país (tanto públicas como privadas). Con el decidido apoyo y soporte de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), la Red funciona hasta hoy, a través de nodos regionales y la orientación de un Comité Nacional.

Uno de los temas importantes en los que se ha insistido frente a esta Red ha sido precisamente el de la tensión que media entre la extensión solidaria y la remunerada. Las discusiones llaman a superar la dicotomía entre lo rentístico y lo asistencialista, al tiempo que abogan por que se brinde mayor claridad acerca del carácter académico de la función. Así, “La extensión universitaria, cuya orientación trasciende cualquier finalidad rentística o asistencialista, se compromete en la conformación de redes académicas y sociales que permitan estrechar los vínculos entre la universidad colombiana y el sector estatal, los sectores populares, las organizaciones sociales, los gremios y el sector productivo, entre otros”.⁵ Podemos decir que esta mirada, compartida por las univer-

4. Cabe señalar que, a pesar de estos logros, a los programas se les suspendió todo tipo de apoyo institucional, y sin mediar discusión académica con los docentes vinculados a ellos, ni ningún tipo de evaluación, la Dirección Académica de Sede emitió comunicación a los decanos de las facultades —estas últimas consideradas como las más idóneas—, informando la decisión de trasladar dichos programas a aquellas. Si bien no se conoce ningún acto administrativo, ni deliberación de los órganos decisorios de la Sede con respecto a su destino, la desidia institucional y la absoluta negativa de las directivas de la Sede a asumir públicamente el debate llevaron a una muerte lenta de los programas, perdiendo así un valioso patrimonio institucional.

5. Asociación Colombiana de Universidades, II Encuentro Nacional de Extensión Universitaria: Compromiso Social de la Educación Superior, (Bogotá: 2 al 4 de octubre de 2002).

sidades colombianas, fue liderada por la Universidad Nacional, básicamente como una manera de generar política pública.

Habría a su vez que hacer mención del importante esfuerzo realizado por el profesor Rafael Malagón Oviedo en lo tocante a la evaluación de la función de extensión. Él, siendo coordinador nacional de extensión en el año 2001, propuso la construcción de un modelo de indicadores para la función de extensión, a la vez que impulsó la construcción de un **sistema de información sobre la extensión universitaria**. Al respecto, aludía Malagón a la **interacción e integración** social de la Universidad, de la cual destacaba los atributos de: i) continuidad; ii) sistematicidad (conformación de redes); iii) coherencia (organización racional); iv) congruencia; v) oportunidad, y vi) pertinencia. En ese sentido, toda actividad de extensión, independientemente de su naturaleza, habría de verse permeada por estos elementos, y en consecuencia aportar en lo siguiente:

1. Conformar acumulados académicos y culturales que incidan en la renovación reiterada de la formación y de la investigación.
2. Identificar e interpretar el contexto social en que tiene aplicación el programa de extensión correspondiente, particularmente sus problemáticas.
3. Conformar una trama académica, que vincule la experiencia pedagógica, la investigación y la misión y la visión de la Universidad.
4. Hilvanar el sentido de la experiencia en extensión, relativa a la apuesta ético-política de los proyectos puestos en marcha.
5. Construir un entramado funcional de las relaciones sostenidas con los distintos actores.
6. Elaborar una estrategia general del proyecto o del programa a ser aplicado.
7. Tener siempre presente los momentos de evaluación y seguimiento.
8. Revisar resultados.

Es legítima la necesidad de organización de la función de extensión que se propusieron las subsiguientes direcciones en la Universidad. Sin embargo, cabe señalar que esta postura derivó en algunos casos en decisiones administrativistas y desarticuladoras. Es paradójico que, al concentrar en la Vicerrectoría de Investigación tanto la función de investigación como la extensión, este proceso hubiera llevado a una mayor desintegración entre ellas; cada una se administró de manera independiente en las distintas sedes de la Universidad, instaurando en la última década compartimientos estancos. La función de investigación, definitiva para consolidar nuestra institución como instancia de conocimiento, acaparó la reflexión y los recursos, mientras la extensión fue vista apenas (en la mayoría de las facultades) como una importante tarea para la autofinanciación⁶.

Casi una década después se formula un nuevo estatuto de extensión, marcado esta vez por la ausencia de una amplia discusión al respecto dentro de los sectores universitarios implicados: el *Acuerdo 036 de 2009* del Consejo Superior Universitario (que actualmente rige la función de extensión). En dicho Acuerdo sorprende el hecho de que en todo el articulado y en los antecedentes no se mencione que este estatuto está

6. Como excepción puede verse el Informe de gestión sobre la función de extensión en la Facultad de Ciencias Humanas durante el periodo 2006-2008. Este da cuenta del establecimiento de temas estratégicos en Inequidad y pobreza (10 convenios), Diversidad y multiculturalidad (5 convenios), Conflicto armado y la violencia política (13 convenios), Violencia intrafamiliar (25 convenios) y Prácticas educativas y pedagógicas (27 convenios).

destinado a una **universidad pública**. ¿Dónde está este adjetivo constitutivo de nuestra esencia universitaria? ¿Dónde se refundió? ¿Estaremos ante un caso de *epistemicidio*, denunciado ya por Boaventura de Sousa Santos? ¿Puede ser este Acuerdo “aplicado” en cualquier universidad privada? ¿Dónde estaría la diferencia? ¿En dónde afina una universidad pública su condición de legitimidad?

El Acuerdo en mención, al caracterizar las diferentes etapas de la extensión en la Universidad Nacional, alude a tal conjunto bajo el mote de **gestión tecnológica**. Este fue, ciertamente, un concepto debatido y cuestionado en el Consejo Académico dado su carácter administrativista, el cual tiende a desconocer el sentido de una universidad pública. No hay que perder de vista que, además de hacer gestión, la Universidad debe privilegiar la creación y circulación de conocimiento, la generación de capital cultural, la apropiación de los valiosos capitales sociales de nuestra diversidad cultural y el respeto por los capitales simbólicos de los diferentes grupos que conforman la Nación colombiana. En la literatura especializada se habla con frecuencia de “gestión” para designar un proceso dirigido a la identificación y análisis de información disponible, o a la planeación y control de acciones para desarrollar activos de información. El complejo integrado de datos e información es reconocido en las llamadas “ciencias de la información” como conocimiento, por lo que la confusión consistiría en querer equiparar la información con conocimiento, invisibilizando así el carácter compresivo, simbólico y de sentido que concierne a este último.

En el Acuerdo 036 se mantiene el empeño por sostener la falsa dicotomía entre **extensión remunerada y no remunerada**, siendo que la extensión universitaria es una sola (y sin adjetivos adicionales, que vendrían de bulto). Ella exige ser articulada con la docencia y con la investigación, por lo que —hay que reiterarlo—, siendo universitaria, debe consecuentemente generar conocimiento. No podemos negar que la extensión moviliza en todas sus formas capital económico, componente insoslayable de la sociedad moderna. Los buses en los que son transportados los practicantes a los sectores marginados de las ciudades —para poner tal vez un ejemplo extremo— tienen costos económicos; el tiempo de los y las docentes para atender esta labor es remunerado. No hay actividad académica que no tenga en nuestra sociedad un componente económico, por lo que, más que satanizar esta condición económica, se alega en pro de situarla en su justo lugar. Sería conveniente recordar que hay otras formas de economía, además de la monetaria; que hay otros sistemas de circulación de capitales que revierten directamente hacia la universidad lo derivado de las actividades de extensión; formas de capital cultural, social y simbólico que “remuneran” de distinto modo —y de tanta o mayor importancia que lo eminentemente monetario— a los docentes y estudiantes que participan en las diversas acciones de extensión adelantadas en la actualidad.

En ninguno de los puntos del Acuerdo 036 fue tenido en cuenta el proceso adelantado en la Universidad durante las tres décadas que precedieron a su promulgación. Coloca la **responsabilidad empresarial** como una de sus metas estratégicas (en el marco de la Ley de Ciencia y Tecnología), además de que se inclina sin reparos por pregonar acerca de “aumentar la productividad y la competitividad” y de “crear instrumentos de financiación y seguimiento que hagan posible la administración eficiente de los recursos de extensión”. Por ejemplo, en su artículo quinto, que hace referencia a las modalidades de extensión, indica que: “la extensión se lleva a cabo con ayuda de los procesos académicos propios de la naturaleza de la Universidad”. ¿Qué es la extensión entonces?

¿No es un proceso académico? ¿No es una función ontológica de la Universidad? ¿En dónde quedan los **proyectos y programas estratégicos de iniciativa universitaria**, que con recursos de la Universidad se orientarían a la solución de los profundos problemas de nuestro país?

Efectuando una mirada de conjunto del recorrido aquí propuesto, se puede señalar que los procesos institucionales se ven impulsados, frenados o reorientados de acuerdo a las políticas y acciones de las distintas administraciones que han dirigido a la Universidad. Puede decirse, siguiendo los programas y los documentos que a partir de la segunda rectoría de Marco Palacios fueron emitidos, que la dirección de la Universidad no ha fortalecido la función de extensión con un sentido académico profundo, y en cambio la incrustó en la condición de generadora de recursos. En ese orden de ideas, se observa que los CAI y los PRES, tan importantes como lo fueron, dejaron de funcionar. La extensión fue ubicada en el campo de gestión de las modalidades —y no en el de los problemas nacionales—, dándose prioridad a la educación continuada y la consultoría, y privilegiando las formas de autofinanciación de la Universidad. El PRIAC, un programa a nuestro modo de ver emblemático para la extensión universitaria, se desarticuló y confinó en el pueril esquema de proyecto individual. Los proyectos más puntuales y de dirección individual han venido siendo priorizados, restringiéndolos al aislamiento de las facultades y restándoles precisamente ese carácter de coordinación interdisciplinaria del cual gozaban. Adicionalmente, y esto debe resaltarse como algo grave, se ha venido dando al traste con las relaciones interfacultades e interse des, las cuales permitían conocer, circular y articular importantes procesos de integración universitaria en las regiones. Mientras en las orientaciones de política académica general no se valore adecuadamente el papel de esta tarea ontológica de la Universidad, las acciones que lleguen a ser desplegadas para su desarrollo quedarán limitadas a planos instrumentales, sin que resulte posible que la comunidad académica fortalezca su compromiso con los problemas de la Nación.⁸

7. Lo acaecido en la Universidad Nacional coincidió en algunos de sus puntos con lo ocurrido en otras universidades latinoamericanas. En estas, su acción social, que empezó a llamarse "extensión universitaria" a finales de la década del 50, se postuló con el fin básico de estimular y promover el desarrollo social en sus países. El discurso desarrollista de la época reivindicaba la función social de la universidad en la perspectiva de atender problemas relacionados con pobreza, desempleo, déficit de vivienda, asistencia médica y odontológica, servicios de saneamiento básico, etc. En buena medida se trataba de llevar servicios a la comunidad relacionados, igualmente, con la capacitación y la educación de adultos, con programas de alfabetización, asesoría jurídica y demás. Sin embargo, esta función de articulación con las realidades latinoamericanas se fue orientando no en pocos casos a la venta de servicios y la consecución de recursos. Al respecto véase Gómez y Figueroa (2011: 109-146).

8. Debe destacarse aquí el esfuerzo desplegado por la Vicerrectoría de Investigación en el periodo 2008-2012 para formular el proyecto "Agendas de conocimiento". Este proyecto buscó recoger experiencias anteriores de investigación en la Universidad en campos importantes del saber, propendiendo por integrar procesos investigativos en las distintas sedes. Constituyendo una metodología propia, el proyecto mostró la capacidad de investigación de la Universidad en diferentes áreas, algo revelado mediante el seguimiento de los grupos de investigación y sus producciones, el panorama internacional del campo y las políticas gubernamentales. Este trabajo resulta encomiable. Sin embargo, en relación con la integración de las funciones universitarias, cabe señalar algunos aspectos que podrían ratificar, a pesar de las virtudes señaladas, que la función de extensión universitaria continúa teniendo un carácter subsidiario. A saber: i) si bien se menciona la importancia de la relación entre investigación, extensión y docencia, la que resulta descrita, analizada y potenciada es la de investigación (grupos, proyectos, productos, temas, escenarios, retos prospectivos); ii) la extensión se cree caracterizada al presentarse las políticas o las entidades en las que se han establecido proyectos de esta categoría (extensión), pero los cerca de 9.000 proyectos de extensión desarrollados no aparecen sistematizados y registrados en sus campos respectivos; iii) los sectores sociales con los que las agendas deberían ser construidas brillan por su ausencia; iv) es una *reflexión universitaria* (valiosa sin duda) que se *extiende y se proyecta* a la sociedad, y podrá vincularse con la realidad nacional, pero por ahora no formula la condición de integración, y v) los vínculos de estas agendas con programas de pregrado y posgrado están refundidos, por lo que parece pertinente preguntar: ¿qué concepción de *integración universitaria* está siendo manejada?

Ahora bien, lo acontecido en la Universidad Nacional es en parte un espejo de lo que está sucediendo en otras universidades latinoamericanas (PIPE-UN, 2010). Así, pues, en el XI Encuentro Iberoamericano sobre Extensión Universitaria, desarrollado en Santafé (Argentina), donde participaron más de 2.000 universitarios del continente, dos tendencias se hicieron evidentes: aquellas que clasifican la extensión según sea remunerada o solidaria, y las que aportan a la solución de problemas nacionales. Desde luego, la extensión aporta importantes recursos a la universidad por concepto de asesorías y consultorías, por lo que sería absurdo oponerse abiertamente a ello. Empero, es preciso resaltar la otra tendencia, aquella que aporta a la solución de problemas nacionales utilizando el conocimiento universitario, generando redes de contacto con entidades públicas y privadas que brindan recursos humanos y económicos para el desarrollo de distintos programas orientados por esta senda.

En la historia de este recorrido —contada a saltos— es preciso resaltar algunos procesos estratégicos que la Universidad Nacional ha imbricado con su problemática y discontinuidad. Uno particularmente complejo es el de la inexistencia de información confiable sobre la función de extensión. En las últimas décadas, la institucionalización de la extensión ha exigido de las sedes y de la comunidad en general realizar ingentes esfuerzos para articular los datos dispersos, crear bases de datos y consolidar indicadores. El camino ha sido arduo, y aunque bastante se ha trabajado al respecto, aún no se cuenta con herramientas certeras de medición de la extensión.

La mirada hacia los veinte años anteriores no es de añoranza por el pasado. Es solo la condición de conciencia de alguien que, habiendo conocido el proceso de primera mano, se sorprende del desconocimiento que dentro de la Universidad Nacional impera acerca del desenvolvimiento de la extensión. Esto llega a un punto tal que hoy día, cual si se hubiera perdido la memoria de lo debatido y consensuado, discusiones acerca de la conceptualización de la función o sobre la falsa dicotomía **extensión solidaria vs. extensión remunerada** siguen allí, como temas reiterados en un discurso que, a punta de amnesia colectiva, mantienen una cuestionable vigencia. Se ha perdido el trabajo de evaluar y sistematizar la función, al tiempo que con cada nueva dirección de extensión —tal vez guiado por su eventual desconocimiento de lo construido previamente, o puede que por hacer gala de una pretendida calidad “adánica” o “évica”— parece como si simplemente se hiciera borrón y cuenta nueva.

A propósito de la convocatoria de la Dirección Nacional de Planeación y Estadística para pensar estratégicamente nuestra Universidad para los próximos veinte años —seguramente en el marco de la discusión propuesta también por el Ministerio de Educación Nacional a fin de trazar líneas de acción hacia el 2034—, desarrollé en la reflexión que antecede una somera presentación acerca del recorrido de la función de extensión. A partir de la preocupación por las dinámicas universitarias, que como lo narra esta historia, reinventan las políticas, los entes administrativos y las tareas, considero que en las próximas dos décadas podría suceder lo mismo, de manera tal que en ese entonces se encontraría la institución con dramáticas situaciones como la pérdida de recursos públicos; debates, estrategias y programas sin implementarse, y, más grave aún, la desarticulación de la Universidad Nacional con el país en ese definitivo proceso que requiere la etapa de posconflicto, el cual involucra la superación de la inequidad, la reconstrucción de la trama social y el desarrollo científico, estético y ético.

Veinte años hacia adelante

El acontecimiento que hoy me induce a rememorar y escribir (el cual es a su vez punto de encuentro de tiempos coyunturales y estructurales) es la nueva política pública estratégica concebida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), orientada a la postre a establecer nuevos contornos para la educación superior en el país. En la última semana de julio de 2014 se presentó formalmente el plan *Acuerdo por los superior 2034* (CESU 2014), en cuyo cuerpo, luego de ser recogido un análisis del marco normativo vigente, así como de los organismos y sistemas relacionados con la educación superior, hace una caracterización por demás poco halagüeña de la realidad presente (según este documento, el Estado colombiano solo invierte el 0,4% de su PIB en ciencia y tecnología, porcentaje a todas luces alejado del entre 2% y 5% destinado para el mismo propósito por Estados Unidos, Brasil y ciertos países asiáticos y europeos [Dinero 2013]), a la vez que pone de presente los bajísimos índices de acreditación (apenas 11,5% de las instituciones educativas del país se encuentran acreditadas, en tanto que solamente el 8% de los programas de pregrado, el 3% de las maestrías y el 6,8% de los doctorados alcanza dicha condición).

En el documento en cuestión son señalados ocho problemas nodales, relativos a la situación de un complejo sistema universitario que no puede ser evaluado más que por cuenta de la postulación para tal fin de las mismas instituciones educativas (la institución educativa elige si se acredita o no). Este sistema resulta a su vez incongruente en lo que concierne a la superación de todos aquellos problemas detectados, entre otros debido a que los recursos para atender esta necesidad son marcadamente exiguos (CESU 2014: 100). En ese contexto desesperanzador se menciona el “compromiso con la sociedad”, desprendiendo de ello el concepto de **innovación social**. Este, consecuencia de la aplicación del enfoque de ciencia y tecnología, supondría una ruptura con lo existente (¿acaso percibido como nefasto?) y, en general, con lo pasado (¿acaso no ha dejado huellas sólidas y valiosas para proseguir?). En últimas, sería este concepto la personificación del anhelo de superación de la crisis social y política del país.

Ante la situación de pobreza extrema que arrastra Colombia —señala el documento—, se debe postular una política pública que tenga un rostro social diferente... que exhorte al Gobierno y a las instituciones de educación de todos los niveles a retornar al ser humano, que potencie sus valores y posibilidades. ¿Pero cómo hacerlo en el marco de un panorama tan abrumador? Tal escenario complejo es caracterizado como:

- El limitado ejercicio para mejorar la difusión social del conocimiento por parte de las instituciones de educación superior (IES), problema relacionado con su función de extensión o proyección social y su intervención en el entorno.
- La escasa cooperación entre la mayoría de IES en Colombia, la ausencia de mecanismos de asociación y de uniones estratégicas interinstitucionales y multilaterales, y la falta de priorización de áreas y líneas de investigación impiden un ejercicio coordinado para el aprovechamiento de recursos financieros dedicados a la ciencia, tecnología e innovación (CTI). Asimismo, la visión restrictiva de algunas IES que tienden a considerar a Colciencias, o a las entidades del sector público, como únicas o principales fuentes de financiación de estas actividades.
- La falta de planeación de la inversión para las acciones de ciencia, tecnología e innovación sincronizada con las necesidades prioritarias del país lleva al descono-

cimiento de áreas estratégicas para la destinación de los recursos, lo que resulta en el desarrollo de proyectos de reducido impacto (CESU, 2014: 103).

De los puntos anteriores se desprende la particular concepción sobre la función de integración con la sociedad que es manejada por el documento del CESU, la cual, en resumidas cuentas, puede ser entendida en los términos de: a) difusión; b) extensión; c) proyección social, y d) interacción con el entorno. Si se mira con cuidado estos conceptos, se encontrará que todos ellos colocan a la Universidad en la condición de entidad productora de un conocimiento que se *extiende e impacta* la realidad, pero que poco o nada muta en el transcurso de dicha interacción. ¿Acaso la Universidad permanece inalterada en sus sucesivos encuentros con la realidad sobre la cual conceptualiza? ¿Al igual que hace veinte años, habrá que insistir en que los conceptos con los cuales es designada la función universitaria no son inanes, resultando ciertamente indicativos acerca de la manera como es concebida la Universidad y la extensión misma?

De otro lado, es preciso hacer mención del Plan Global de Desarrollo 2013-2015, que fija el año 2034 como punto culmen hacia el que se orienta su ruta estratégica, y además postula la “calidad académica” y la “autonomía responsable” como las metas que han de ser alcanzadas. En un sugestivo esquema se muestran los programas que deberían ser adelantados, presentando adicionalmente el desarrollo regional como otro de los aspectos que integran su deber ser. Una lectura superficial evidencia que este desarrollo regional es vinculado con la consolidación de las sedes de **frontera**, otrora llamadas **de presencia nacional**, lo cual es circunscrito dentro del alcance de cinco metas específicas; a saber:

1. **Proyectar** la Universidad Nacional, de manera tal que llegue a convertirse en la primera institución de educación superior del país en alcanzar el carácter “de clase mundial”;
2. **Consolidar** el liderazgo de la Universidad en el sistema de educación superior del país;
3. **Dotar** a la Universidad de una infraestructura física y de soporte adecuada para el cumplimiento de su misión institucional;
4. **Consolidar** el sistema de bienestar universitario, de manera tal que facilite el desarrollo de las actividades académicas, y
5. **Mejorar** la gestión administrativa y la cultura organizacional.

Las instituciones tienen el deber de hacer estos ejercicios de prospectiva, y, ciertamente, para las comunidades académicas resulta importante contar con derroteros de este tipo. Con todo, hay que decir que las cinco tareas propuestas hacen explícita, cual “epifanía negativa” (Sontag 1984), aquello que no aparece (y por lo mismo **aparece** y se manifiesta merced a su silencio): la pérdida flagrante del sentido público de nuestra Universidad, en cuanto universidad pública de la Nación colombiana. Ninguna de las tareas propuestas allí da cuenta de este aspecto; de hecho, ellas más bien parecen propias de una universidad privada, e incluso de una empresa preocupada por mejorar sus instalaciones y las condiciones de su personal.

En esta sociedad globalizada es esencial estar articulados a redes, tener presente los procesos interactivos e integrar el trabajo universitario al ámbito mundial. No

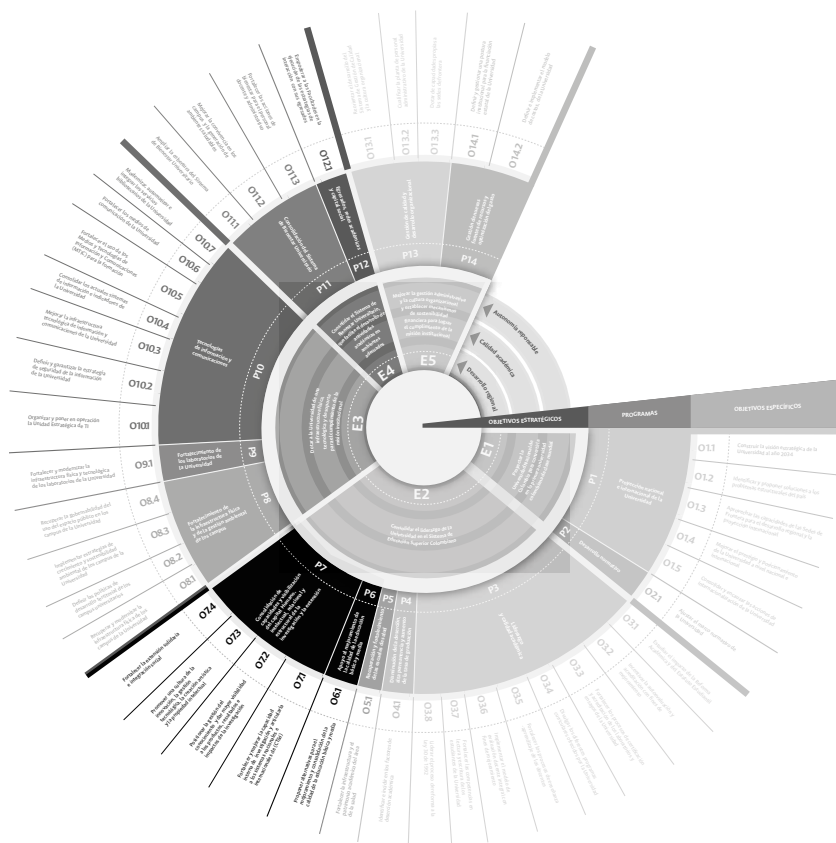


Figura 1. Estructura del Plan Global de Desarrollo 2013-2015. La parte resaltada (P6 y P7 [fuera del original]) constituye la función concerniente a Extensión Universitaria.

obstante, los propósitos atinentes a una institución como la nuestra —si es que nos atenemos a la ontología de la “Universidad Nacional de Colombia”— exigirían tener en consideración nuestro escaso desarrollo tecnológico como país y lo irrisorio de la inversión que realizamos en ciencia y tecnología (0,4% del PIB); el déficit de vivienda, que para 2012 ascendía a 1.647.093 unidades (Portafolio 2014a); saber que casi el 7% de la población urbana y que más del 50% de la población rural colombianas no cuentan con acceso a acueductos, y que en conjunto cerca del 27% no cuenta con alcantarillado (Unicef 2014); que solo el 49% de la red vial nacional se encuentra en buen estado (Beleño 2010); recordar que muchos de nuestros campesinos cultivan sus tierras a pérdida y en condiciones de marcado retraso, y que para 2013 el 36,6% de los colombianos se encontraba en situación de pobreza (Portafolio 2014b). Las tareas estratégicas de la Universidad no deberían ser meramente endógenas —como parece mostrar el plan—, sino que además deberían apuntar a una integración con la sociedad colombiana en lo que concierne a la solución de los problemas que aquejan a esta. Se trata de una labor concomitante a una institución que se sostiene con recursos estatales y que tiene el carácter de pública. Su estrategia cultural, para no ir muy lejos, debería consistir en ayudar a solucionar, sobre la base del desarrollo en ciencia y tecnología, efectiva y prontamente la inequidad, así como la desintegración funcional, ética y simbólica (Beriaín 1996) que hoy en día nos embarga. Es verdad que en el Plan se propone “Identificar y proponer soluciones a los problemas estructurales del país”, pero resulta curioso que este objetivo esté precedido por el interés de que sea la Universidad Nacional la primera del país “de clase mundial”. ¿Por qué no pensar primero nuestra *alma mater* como “universidad de clase nacional”? ¿En qué medida esta “internacionalización” de la institución que defendemos ha de ayudarnos a resolver de mejor manera los problemas de los ciudadanos colombianos? ¿No será que ese rótulo de “clase mundial” se adquiere precisamente por la calidad con que logremos generar soluciones efectivas frente a esas sempiternas problemáticas del país?

Hay evidentemente un cambio en el discurso (Gómez 2005), el cual por contera pone a circular ciertos conceptos de manera privilegiada: clase mundial, capital humano, gestión ambiental, gestión tecnológica, desarrollo organizacional, promoción de la cultura de la innovación⁹. Algunos como gestión tecnológica, capital social y proyección social ya habían sido sometidos a escarnio en la Universidad; sin embargo, con el paso del tiempo se han reinstaurado en el discurso institucional, tal vez como prueba de que una nueva lógica empieza a ser aceptada, y por ende naturalizada.

El programa P7 del Plan alude a una “consolidación de capacidades y visibilización del capital humano, intelectual, relacional y estructural de la investigación y la extensión”, mientras su componente 07.4 tiene como eje “fortalecer la extensión solidaria e integración social”. Insisto: si la extensión es función universitaria, debe generar conocimiento, razón por la cual los adjetivos más adecuados al respecto podrían ser, por ejemplo, integración filosófica, lingüística o tecnológica, dependiendo del campo del conocimiento que ligue la investigación de los pregrados y posgrados de todas las áreas universitarias.

9. No aparece, verbigracia, una política con perspectiva de género, para recordar la diversidad existente en la Universidad. Nada dice de la población discapacitada, tampoco se menciona a los afrodescendientes ni a los indígenas. No se encuentra una política que fortalezca el debate académico y el pensamiento colombiano en los diferentes campos.

Con la lectura que se ha hecho del estatuto y la historia de la función de extensión universitaria he querido evidenciar falacias y argucias. A lo largo de estas páginas me he tomado la libertad de retomar algunos de los programas propuestos con el ánimo de fortalecer la discusión y de poner en marcha la indispensable reflexividad (que debería ser una de las características propias de todo proceso universitario). Este ejercicio, a decir verdad, propicia a su vez la posibilidad de proponer. ¿Qué sucedería si, verbigracia, describiéramos una tarea esencial de la siguiente forma?:

Diseñar programas estratégicos que articulen programas de investigación docente, tesis de posgrado y trabajos de grado con proyectos de extensión (integración) universitaria que contribuyan de manera ostensible al desarrollo de ciencia y tecnología (en campos como el crecimiento infraestructural, programas de salubridad y medio ambiente, educación artística, memoria y apoyo a las víctimas del conflicto, entre otros), en articulación con sectores públicos y privados que aporten en la etapa del posconflicto.

Es apenas una elucubración de mi parte, al fin y al cabo. Desde luego, es preciso comprender que un plan, para no perder la condición de tal, sea formal, puntual y preciso. Empero, el que aquí se analiza resulta tan lacónico (por no decir pacato) que no permite entender a primera vista a qué se alude con identidad universitaria, omite mencionar a la comunidad académica — ¿será que ya no existe? —, tampoco define el lugar que le compete a la Universidad en la sociedad y ni siquiera establece una jerarquía entre los programas planteados. Su orientación, en últimas, bien podría recibir el adjetivo de instrumental y funcionalista.

Este es el contexto que se coloca para nuestro futuro inmediato: solo veinte años, con “nuevas evaluaciones” en 2018 y 2024. Pero podría pasar, como efectivamente aconteció dos décadas atrás, que en el 2054 los profesores continúen debatiendo acerca de si la extensión es solidaria o remunerada. Esperemos que no, aunque para ello es preciso plantear algunas tareas estratégicas futuras, centradas particularmente en la mal llamada extensión universitaria:

- 1.** Colocar como punto de partida de la política pública la realidad del país.
- 2.** Articular las funciones universitarias de investigación y extensión con programas estratégicos que den respuesta a problemáticas sociales.
- 3.** Articular la Universidad a la sociedad civil mediante procesos abiertos de participación y ciudadanía.

La Universidad está llamada a ser un agente definitivo en la construcción del posconflicto, lo cual empieza precisamente con la superación de la inequidad. ¿Aludo acaso a algo innovador, y tal vez potencialmente desafiante frente a lo que hoy se estilaba? Tal vez el siguiente cuadro me ayude a sostener lo contrario, el cual fue construido sobre la información suministrada por documentos y procesos reales, atinentes tanto a la Universidad Nacional como a otras cuatro universidades públicas latinoamericanas, como resultado de la indagación sobre el quehacer universitario en ellas Alesal (PIPE-UN, 2010). Como puede observarse en la tabla 1^o, cada programa implementado para la Universidad Nacional o atinente a ella, así como aquellos propios de las universidades públicas más representativas de Argentina, México, Brasil y Chile, presenta elementos comunes con los demás en relación con la necesidad de pensar lo público y con la definición de

10. Construida específicamente para las finalidades de este artículo.

Universidad Nacional de Colombia				Otras universidades en América Latina												
	Núcleos de acción institucional (1999)	Campos Académicos de Investigación (CAI), Programas estratégicos de investigación (PRES), (Rectoría Morcayo) Año 1999-2003	2009, Colombia, Colciencias (Ley 1286)	Agendas del conocimiento: 2004-2012 (rectoría Wasserman-Mantilla)	UBA - CONICET	Universidad de Chile - CONICYT	México - CONACYT	Universidad de São Paulo, Brasil - CCT	Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) - XI Congreso Santafé - Argentina (2011)							
PRIAC 1993-1994																
Sector agroalimentario y recursos naturales.	Ordenamiento territorial	(d)	Estado y sociedad.	(d)	Ciencias básicas	(f)	Ciencia y tecnología de materiales y minerales	(p)	Biocombustibles	(h)	Tecnologías de información y comunicación	(k)	Soberanía y seguridad alimentaria	(a)		
	Proceso de descentralización	(d)	Tecnologías de frontera	(f)	Investigaciones en energía y minería	(h)	Tecnologías de la información y las comunicaciones	(k)	Divulgación y valoración de ciencia y tecnología	(f)	Materiales avanzados	(p)	Energía eléctrica, hidrógeno e energías renovables	(h)		
Cultura, diversidad e identidad nacional			Desarrollo científico	(f)	Biociencia	(n)	Energía	(h)	Ciencias agrarias, ingeniería y de materiales	(c)	Tecnologías de información y comunicaciones	(k)	Área portadora de futuro biotecnología e nanotecnología	(g)		
	Desarrollo sociocultural	(e)	Seguridad alimentaria	(a)	Ciencia y tecnología agropecuarias.	(c)	Biociencia	(n)	Desarrollo científico y tecnológico	(f)	Agroenergía	(g)	Petróleo, gas, carvão mineral	(h)		
Región, territorio y planificación			Salud	(g)	Desarrollo tecnológico, industrial y calidad	(m)	Ciencias agrarias y desarrollo rural	(c)	Ciencias agrarias, ingeniería y de materiales	(c)	Biociencia	(g)	Insusos para a saúde.	(g)		
			Cultura y comunicación	(b)	Ciencia y tecnología de la salud	(g)	Desarrollo organizacional económico e industrial	(m)	Ciencias biológicas y de la salud	(g)	Diseño y procesos de manufactura	(m)	Amazonia e semirrido	(f)		
Calidad de vida y medio ambiente	Desarrollo familiar y personal	(e)	Espacio y territorio.	(d)	Ciencia y tecnología del mar	(f)	Salud y vida	(g)	Ciencias biológicas y de la salud	(g)	Investigación y desarrollo en salud	(m)	Biodiversidad e recursos naturales.	(f)	Promoción de los derechos humanos	(e)
			Ambiental.	(f)	Estudios científicos de la educación.	(f)	Artes y culturas	(b)	Ciencias biológicas y de la salud	(g)	Formación de capital humano avanzado.	(m)	Programa especial	(f)		
Paz y convivencia ciudadana	Medio ambiente y desarrollo agropecuario	(f)	Educación	(f)	Ciencias sociales y humanas	(d)	Hábitat, ciudad y territorio	(d)	Sociales y humanidades	(e)	Infraestructura y desarrollo urbano y rural	(m)	Programa nuclear	(f)	Rescate de los saberes ancestrales	(b)
			Derecho, ética y justicia	(f)	Fomento a la formación de investigación.	(f)	Ambiente y biodiversidad	(f)	Ciencias biológicas y de la salud	(g)	Defensa nacional e seguridad	(f)	Programa nuclear	(f)		
	Apoio a procesos para la construcción de paz y la convivencia	(d)					Construcción de ciudadanía e inclusión social	(e)								

Tabla 1. Programas estratégicos universitarios en cinco países de Latinoamérica por proyectos.

acciones estratégicas con incidencia en sus respectivos contextos nacionales. De hecho, resulta bastante curioso encontrar que entre uno y otro programa las equivalencias abarcan incluso la similitud de proyectos de alcance más específico (representadas con colores y letras que demarcan esa similitud). Por otro lado, es importante señalar que esta reflexión, aun cuando ha hecho palmarias las inconsistencias de las políticas y los problemas en la implementación de los programas, también hace evidentes **líneas estratégicas** que vale la pena conservar; como esta postura reiterada a lo largo de dos décadas, independiente de las distintas administraciones que ha habido en nuestra Universidad, que postula áreas de investigación y extensión a todas luces indispensables para el desarrollo nacional (si bien la identificación de las temáticas es solo uno de los pasos a seguir en la implementación de los programas estratégicos).

Estas propuestas no son algo del pasado. En la presente administración de la Universidad se ha planteado no perder el norte definido con las **agendas de conocimiento**, cuya vigencia puede determinar **focos de pensamiento universitario** de gran calado (seguimiento a los diálogos de paz, funciones misionales, minería responsable, arte y cultura, gran Caribe, seguridad agroalimentaria, etc.). No obstante, es preciso insistir que el proceso no puede tan solo señalar aquellos **focos** y conceptos. En ellas se hace insoslayable el vínculo con las entidades gubernamentales relacionadas con las respectivas temáticas, junto con los sectores sociales allí involucrados, además deberían dar paso al diseño de estrategias de acción para implantar proyectos concretos que trasciendan la *episteme*. Una última consideración quiere señalar la coincidencia de los intereses de las universidades latinoamericanas en temáticas similares, lo que exigiría del establecimiento de redes de reflexión e interacción conjunta para formular programas estratégicos universitarios con un sentido latinoamericano. Podríamos empezar procesos de internacionalización con una consolidación de lo latinoamericano, aunque no sin antes conocer a fondo e integrar las ocho sedes de la Universidad.

Una reflexión final

En los esquemas institucionales de las universidades colombianas, a pesar de los esfuerzos de los últimos años, la extensión universitaria ocupa todavía un lugar residual y secuencial frente a eso “realmente sustantivo” representado por las labores de formación y de investigación. Ejemplos de ello son la ausencia de reflexión sobre la extensión en relación a la pertinencia y calidad de las universidades y la manera precaria como sus procesos y resultados se vinculan al campo académico. Adicionalmente —y tal vez como una muestra de cierta inercia sobre la manera en que viene funcionando la extensión y la forma en que es evaluada—, los indicadores para evaluar la función de extensión en las instituciones de educación superior se reducen a los siguientes:

- Rentas propias / total de ingresos.
- Ventas de servicios en el gasto corriente.
- Ingresos generados por extensión / total de ingresos.
- Ingresos generados por educación continuada / total de ingresos.
- Ingresos generados por asesorías y consultorías / total de ingresos.

Los implícitos de estos indicadores respecto a la función de extensión ciertamente pueden ser resumidos de la siguiente manera: i) el papel de la extensión consiste

en ser un mecanismo de financiación de las instituciones de educación superior; ii) los resultados de la extensión universitaria no son académicos sino financieros, y iii) la extensión tiene poca o ninguna relación con las otras funciones universitarias. En tal sentido, estos enfoques tradicionales de evaluación de la función dejan sin resolver por lo menos los siguientes puntos:

- ¿Puede una política académica de extensión orientarse por las reglas del mercado, producción de ciclo corto, racionalidad instrumental, etc.?
- ¿Cómo articular convenientemente las tareas de extensión a las de formación e investigación en la universidad?
- ¿Cuál es el aporte de la extensión a la investigación y la formación en el marco de construcción de capital cultural y académico?

¿Se pueden administrar las tensionalidades inscritas en la relación universidad-sociedad, a propósito de las tareas de extensión, sin la existencia de mecanismos, recursos, reconocimiento académico, lineamientos de política, etc.? Tal parece que no. De cualquier modo, la salida a la que se apela en la actualidad para paliar esta serie de carencias (la venta de servicios de extensión, en una secuencia de creciente autofinanciación) somete la comunidad universitaria bajo el yugo de agentes particulares que, utilizando diferentes estrategias (entre ellas las del mercado), obligan a que la Universidad trabaje en el ciclo corto e instrumental para la producción de bienes simbólicos. Estas fuerzas no operan exclusivamente desde afuera, sino que también lo hacen desde dentro de la propia comunidad académica.

Como ya se mencionó, una política universitaria de interacción e integración con las comunidades nacionales debe reconocer el carácter profundamente singular de la extensión, que es el de vincular conocimiento y acción social. En ese sentido, interacción e integración obedecen a un momento constitutivo y trascendente de la comunicación entre la universidad y la sociedad, orientado por finalidades éticas con expresión concreta en las distintas prácticas universitarias. Así, la interacción podría definirse a partir de los siguientes atributos:

- **Continuidad**, relacionada con la permanencia de los vínculos entre la Universidad y los actores externos;
- **Sistematicidad**, inherente a la conformación de redes académicas y sociales;
- **Coherencia**, expresada en la armonización de planes, programas y proyectos;
- **Congruencia**, oportunidad y pertinencia (Malagón 2001).

Volviendo al concepto de **intelectual tramático**, hay que decir que este también se encuentra en la esencia del ciudadano, que a su vez interviene en la formación de la universidad, especialmente la universidad pública. Las acciones de intelectual y ciudadano se imbrican en la construcción de un sistema democrático de la universidad; uno y otro son dimensiones sobre las que se fundamenta la práctica universitaria. La construcción de ciudadanía pasa por el reconocimiento de la autonomía, la constitución de capacidades interpretativas y comunicativas susceptibles de conjugar los distintos mundos de la vida social y política, pero, principalmente, por la construcción de un **sentido de lo público** (como ética que funda el accionar). Estos referentes se reconocen en las múltiples experiencias docentes desarrolladas en el campo de la extensión universitaria, circunstancia que invita a entender que la información impartida por estos (como formadores)

requiere del conocimiento construido mediante la investigación, y que a su vez una y otra función pasan por la interacción con diferentes actores sociales”¹¹.

De cualquier modo, un componente de **pertinencia social** se convierte en elemento transversal a la discusión sobre la extensión universitaria. Ella alude al grado en que los procesos de extensión contribuyen al logro de determinados objetivos sociales, económicos, políticos o culturales, definidos como prioritarios o estratégicos para la sociedad¹². En ese orden de ideas, no se estaría aludiendo a un criterio autorreferido, tampoco a la política institucional ni mucho menos al entramado académico de la Universidad, sino que más bien se estaría haciendo referencia a los problemas y necesidades del contexto social en el que se ubica la totalidad de la interacción universidad-sociedad. Tal punto de vista exige recoger elementos que contribuyan a la construcción de opinión pública, a la conformación de legitimidad social, a la transferencia de tecnologías, al establecimiento de vínculos y convenios con organizaciones sociales, instituciones y organizaciones comunitarias. A su vez permite: i) indagar por la participación en las redes o grupos de coordinación inter-institucional en las sedes de la UN, en Colombia y en América Latina; ii) atender al reconocimiento y valoración del trabajo académico de extensión en la sociedad; iii) otorgar una cierta congruencia entre propósitos y necesidades y problemas sociales; iv) dar continuidad a las acciones en pro del establecimiento de vínculos con los diferentes actores y sectores sociales, y principalmente, v) aportar a la solución de problemas sociales y a la formulación de políticas públicas.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, casi que como mecanismo de supervivencia, las universidades latinoamericanas han buscado vincularse a la solución de los grandes problemas de sus países respectivos¹³, si bien en este proceso el seguimiento de lineamientos nacionales —y concretamente de aquellos fijados por organismos internacionales— ha estado a la orden del día. Lo cierto es que en toda la región se ha podido observar, como vimos previamente, un cambio en el discurso universitario, que de estar marcado en los años 90 por elementos como el sentido de lo público, las políticas de Estado y los problemas nacionales, ha pasado a incluir consideraciones como la rentabilidad, la competitividad y el impacto (todas propias de contextos mercantiles y financieros). Vemos cómo una suerte de “responsabilidad social”¹⁴ universitaria se plantea como horizonte de la manera como nuestra institución debería replantear su papel frente a la sociedad, siguiendo para el efecto un enfoque mucho más pragmático, y en esa medida más inmediatista.

En igual sentido se observa hoy día un mayor énfasis en los componentes científicos y tecnológicos, lo cual pone a la universidad latinoamericana en una encrucijada que la confronta con el retraso infraestructural de los países de la región, por una parte, y la necesidad de insertarse en las lógicas del mercado y a las redes internacionales de

11. Un análisis de las implicaciones mutuas de esta triada se encuentra en Gómez (1996).

12. Pese a que en la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* no hay una mención explícita de la extensión universitaria, es importante señalar que el artículo sexto expresa que la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen: “Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente”.

13. Véase Tabla 1: Programas estratégicos universitarios en cinco países de Latinoamérica por proyectos.

14. Concepto extractado del papel de las empresas frente a su entorno.

conocimiento, por otra. No así, allí nuevas formas de concebir la articulación docencia-investigación-extensión son puestas de relieve, particularmente en lo que concierne a su réplica en leyes de ciencia y tecnología. Queda entonces algo pendiente por responder: en este nuevo escenario, ¿la Universidad Nacional de Colombia propone, o simplemente escucha a la sociedad y responde a sus preguntas? La disyuntiva queda abierta; sin embargo, no hay motivos para pensar que su planteamiento suponga una barrera que impida enriquecer la función de extensión (dotada, entre otras, de la virtud de tender puentes de doble vía entre la proposición de soluciones y la atención de los reclamos de la ciudadanía). Es aquí donde aparece la importancia de los Programas de Iniciativa Universitaria (Gómez y Figueroa 2011: 141), que antes que simplemente contribuir con recursos financieros para la Universidad, entran a ser punta de la lanza de la salvaguarda de la legitimidad social y la autonomía de esta última.

El epígrafe de este texto habla de los **compromisos éticos y desarrollo de ciudadanía**, elementos necesarios para la definición de un sano equilibrio entre la producción de conocimiento y la manera como este circula, sin sucumbir ante las redes del mercado o el cortoplacismo de proyectos puntuales. Se trata, en últimas, de ratificar el sentido de una universidad pública que puede investigar sobre la religión, tener una carrera de lenguas clásicas, una fuerte escuela de física y matemáticas, disponer de complejos laboratorios para el estudio genético y a su vez elaborar profundos estudios sobre el creciente proceso de desindustrialización nacional. Son tareas estas (y muchas más) imprescindibles en un país que necesita de pensamiento fundando en todos los órdenes de su vida productiva, social y política, que requiere no perder el norte de su agenda investigativa. Para que ello sea así es preciso abandonar esas entregas sin restricciones a la ley de oferta y demanda; en efecto, pero también lo es el participar en los importantes procesos de desarrollo en las comunicaciones, en la constitución de redes internacionales y en lo que Boaventura de Sousa Santos llama una **globalización contrahegemónica** (UNC 1999: 45) (que mantiene la idea de un proyecto de nación con nuevas formas de asociación y globalización alternativa). Se habla aquí, en síntesis, de proyectos en los que debe comprometerse de lleno tanto la Universidad como el propio Estado.

Hace algunos años se veía en la Universidad Nacional una especie de vergüenza por la “venta de servicios”, la cual parecía convertir a los tradicionales interlocutores de la Universidad en potenciales compradores de conocimiento. Hoy estas timideces han desaparecido y se habla sin ambages de los “clientes” (como podía verse en una de las propuestas de reforma al Acuerdo 004). Las formas sutiles se han perdido, sencillamente ya no se está para esa suerte de remilgos; sin reparo se transformó el concepto de **intelectual** al de **joven emprendedor empresarial**. La mano invisible del mercado ya no tiene que ocultarse; está ya de cuerpo presente e impone su fuerza. Ante ello no hay otra opción más que insistir en que la Universidad, como **bien público**, debe justamente orientarse hacia el fortalecimiento de lo público y no de los intereses privados.

El desmonte de la política de interacción e integración universitaria y el tránsito hacia una política funcional de servicios regulados por la lógica del mercado implica un costo académico, pero también un costo social. Algunos preguntarán: ¿Debe la universidad hacerse cargo, dentro de los límites que le confiere su identidad, de los problemas álgidos de la Nación colombiana (en concordancia, claro está, con sus capacidades)? ¿La inserción creativa en la llamada sociedad del conocimiento nos exime de la responsabi-

lidad de pensar nuestros contextos locales y nacionales? Pues bien, estos interrogantes ganan vitalidad a la hora de reconocer las condiciones inherentes a nuestro país: una de las naciones más inequitativas del planeta. Pensar en la extensión universitaria no es desgastar nuestras energías en algo accesorio a los procesos de enseñanza e investigación; pensar en la extensión es retomar las riendas de una de nuestras principales misiones: otorgar a esa sociedad a la que nos debemos, como intelectuales, profesionales, académicos y ciudadanos, lo mejor de nosotros mismos y mucho más. No somos tan solo la Universidad Nacional de Colombia; somos también el país mismo, convertido en manifestación presente, pensado como futuro más digno para todas y todos.

Bibliografía

- PIPE-UN. *Autonomía y legitimidad de las universidades públicas latinoamericanas: investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Colciencias, 2010-2012.
- Asociación Colombiana de Universidades. *II Encuentro Nacional de Extensión Universitaria: Compromiso Social de la Educación Superior*. Bogotá: 2 al 4 de octubre de 2002.
- Beleño, Isis. "Vías frenan competitividad en Colombia". *UN Periódico*. Sec. Infraestructura, 11 de diciembre de 2010.
- Beriain, Josetxo. *La integración de las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos, 1996.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 2011.
- Consejo Nacional de Educación Superior. *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Medellín, 2014.
- Cortina, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993.
- Dinero. "Falta inversión en ciencia y tecnología". Sec. País, 18 de septiembre de 2013.
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa. "Ciudad y civilidad". *Papel político* 11 (2000).
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa. *De la extensión a la interacción. El reto de la Universidad Nacional*. Bogotá: Kimpres, 1996.
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa. "El cambio en el discurso en la Universidad Nacional ¿Un epistemicidio?". *Realidades Sociológicas* 2005.
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa y Sandra Patricia Figueroa Chaves. "La extensión universitaria en cinco universidades públicas latinoamericanas: topos y tipos". *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Santafé: 22-25 de noviembre de 2011.
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa y Sandra Patricia Figueroa Chaves. "Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas". *Ciencia Política* 12 (2011): 109-146.
- Gómez de Mantilla, Luz Teresa y Rafael Malagón Oviedo. *La extensión. Función universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.
- Malagón Oviedo, Rafael. *La construcción de un modelo de indicadores para la función de extensión*. Bogotá: Sistema de Universidades Estatales, 2001.
- Mockus, Antanas "Universidad Nacional. Universidad del Estado". *Documentos reforma académica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995.
- Portafolio. "El déficit de vivienda bajó en Colombia". 13 de abril de 2014.
- Portafolio. "La pobreza en Colombia se redujo en el 2013". 21 de marzo de 2014.
- Restrepo Forero, Gabriel Adolfo. *Peregrinación en pos de Omega: sociología y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- Sontag, Susan. *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix Barral, 1984.
- Santos, Boaventura de Sousa. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM, 2005.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Unesco, 9 de octubre de 1998.
- UNICEF. *El agua potable*. <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/el-agua-potable/> (Fecha de consulta: 15 de agosto de 2014).
- Universidad Nacional de Colombia. *Afiche Plan Global de Desarrollo 2013-2015*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.
- Universidad Nacional de Colombia. *Plan Global de Desarrollo 1999-2003: "UN compromiso académico y social con la nación colombiana"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas. *Programa de extensión y educación continua. Informe de gestión 2006-2008*. Bogotá: Coordinación de Extensión Facultad de Ciencias Humanas (Gladys Santacruz Martínez), 2008.
- Universidad Nacional de Colombia - Oficina de Planeación. *Plan de Desarrollo 1995-1998*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994.

¡Volver a los fundamentos!

Lo nacional y lo público de la Universidad Nacional de Colombia

CARLOS ALBERTO GARZÓN GAITÁN¹

“Si una sociedad concibe su forma de organización como su propio producto, la legitimidad de esa organización descansa en el grado en que la sociedad se reconoce en ella. El Estado, entendido como expresión de la voluntad de soberanía de una sociedad capaz de defender su propio proyecto y el patrimonio de un territorio y una riqueza material y cultural, se legitima ante todo como medio para la realización del proyecto social. A la Universidad como universidad del Estado corresponde, además de educar y pensar, encontrar salidas a los problemas de la sociedad; su tarea es fundamental para la definición y para el cumplimiento del proyecto social” (Guillermo Páramo Rocha, 2001:91).

La Universidad Nacional de Colombia es un ente universitario autónomo del orden nacional, “cuyo objeto es la educación superior y la investigación, a través del cual el Estado, conforme a la Constitución política, promoverá el desarrollo de la educación superior hasta sus más altos niveles, fomentará el acceso a ella y desarrollará la investigación, la ciencia y las artes para alcanzar la excelencia” (Decreto 1210/93, art. 1).

El carácter nacional de la Universidad hace referencia a que tiene como ámbito de proyección el territorio nacional, a que hace partícipes de los beneficios académicos a los distintos sectores sociales que conforman la Nación, y a que se le ha otorgado un papel central en la construcción de la unidad nacional mediante el estudio y enriquecimiento del patrimonio cultural, natural y ambiental del país, el análisis de los problemas nacionales y la formulación independiente de soluciones a los mismos (Moncayo, 1999:7).

Es una institución cuya esencia es una comunidad académica organizada que gira en torno al conocimiento como bien público; es un lugar de apropiación, reproducción, ampliación y desarrollo del conocimiento y la cultura universal, piensa lo local en el contexto de lo global, lo regional en el marco de lo nacional y lo particular desde el concepto, desde lo simbólico, desde lo abstracto; por eso la Universidad tiene carácter nacional, pluralista, poli clasista y laico.

Lo público involucra dos dimensiones: lo estatal y lo comunitario o común, partiendo del presupuesto de que lo público también es un producto social que complementa a lo estatal e incluso ante su debilidad o ausencia lo reemplaza.

Lo nacional y lo público de la Universidad Nacional se pueden abordar desde dos perspectivas: lo que estos dos conceptos significan para ella como institución y lo que estos implican en el ejercicio misional.

¹ Profesor y Director Nacional de Planeación y Estadística de la Universidad Nacional de Colombia.

El carácter público de una institución le genera derechos, pero también deberes que se materializan a partir de los fines institucionales. La misión básica de la Universidad es gestionar el conocimiento como bien público orientado al bien común mediante procesos académicos y formar ciudadanos íntegros al más alto nivel que estén dispuestos y en capacidad de transformar la sociedad colombiana y que aporten sus conocimientos y capacidades para eliminar la desigualdad.

Lo nacional y lo público en la institución

El papel central de la educación en el indispensable proceso de socialización y en la apropiación y el desarrollo del saber socialmente necesario, y el hecho de que la ciencia y la cultura sean factores fundamentales para la supervivencia y el desarrollo de la sociedad, pone en evidencia que la universidad del Estado es un asunto de interés público. La sociedad no se une solo alrededor del territorio. Ella construye y comparte un universo simbólico. Y la cultura, el tejido de significaciones que une a los miembros de una sociedad y la instala en el concierto de las demás sociedades, debe ser también objeto de cultivo. La nuestra es una sociedad donde coexisten diversas culturas: hay una historia, una lengua, un imaginario colectivo que comparte una gran parte de la población, pero somos, y así lo señala la Constitución Nacional, un país pluricultural y multiétnico. Nuestra amalgama social debe ser construida, por tanto, sobre el reconocimiento y la protección de la diversidad cultural. Esta delicada tarea compromete ante todo a la Universidad, a quienes han accedido al discurso basado en el reconocimiento, y en el respeto de la diferencia, que permite comprender la Universidad y orientarla (Páramo, 2001:92).

Lo nacional y lo público deben reflejarse en los procesos y requisitos de admisión, en los procesos de gestión del conocimiento y creación de valor, y en la graduación.

La igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad es un objetivo a lograr porque las capacidades y dotaciones iniciales de las personas que aspiran a ingresar a ella son tremendamente diferentes en un país como Colombia: las condiciones socioeconómicas de las familias tienen alta dispersión, los niveles de escolaridad de los padres y en especial de las madres de los estudiantes que aspiran es baja; los ingresos de las familias son desiguales, la calidad educativa de los niveles de formación previa es heterogénea y diferenciada por regiones, por género, por jornadas, por el carácter de las instituciones. Incluso, si se evalúan otras dimensiones de la inteligencia como la espacial, lingüística, intrapersonal, interpersonal, la musical, corporal kinestésica (Gardner, 1983), naturalista y existencial también se ven afectadas por los procesos formativos previos a la universidad, como la capacidad de expresión, las capacidades sociales, la posibilidad de construir capital social; el dominio de una segunda lengua, el contacto y control de las nuevas tecnologías disponibles también es diferenciado.

El hecho de que toda esta dispersión se enfrente a un proceso único de admisión a la educación superior que filtra a sus aspirantes mediante un examen de admisión no resuelve las inequidades en el acceso. Ningún examen de admisión, por perfecto que sea, las va a resolver; solo un proceso posterior de calidad y eficazmente orientado logrará reducirlas. Eliminar las múltiples dimensiones de la desigualdad debe

ser el valor agregado de la Universidad, pero este propósito solo puede lograrse si se avanza en ciertos rasgos culturales de la sociedad y en la formación de calidad en todos los niveles educativos, lo cual implica trascender la Universidad.

Ya está suficientemente argumentado por los economistas que la educación universitaria **no es** un bien público puro, dado que los bienes públicos deben cumplir dos condiciones: la no rivalidad y la no exclusión. Las tasas de admisión, las coberturas brutas por región, los resultados de las pruebas Saber 11, la matrícula por estrato, por género, por quintil de ingreso, la graduación por estrato y los años de escolaridad de la fuerza laboral así lo confirman.

Lo público en este proceso de selección implica transparencia, publicidad en los criterios, objetividad en la evaluación y trato equitativo. La fórmula para atender las inmensas desigualdades previas, ante la poca capacidad del sistema de educación universitario de atender la demanda existente, son las acciones afirmativas positivas para población vulnerable. Una vez los estudiantes son admitidos, todos deben tener derecho a la misma calidad, a la permanencia y a la graduación en función de su responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes.

Lo público en los procesos internos en la búsqueda de eliminar la desigualdad social

Lo público se ejerce todos los días a medida que se va construyendo en un ejercicio complementario entre lo estatal y lo común de la sociedad. Lo primero que se construye en la universidad es la comunidad académica que se fortalece en el accionar colectivo, haciendo explícitos sus saberes y sus maneras de hacer las cosas. La aceptación de corrientes de pensamiento diversas, el acceso a las comunidades académicas mediante reglas de selección objetivas, la evaluación de pares y la aceptación racional del disenso y de la controversia son características propias de lo público y su adecuada gestión permite consolidar dichas comunidades.

Otra expresión de lo público es la construcción permanente de consensos, nada más difícil de lograr en comunidades especializadas, con visiones diferentes, muchas veces incluso antagónicas y altamente politizadas. Los liderazgos tienen que ser contruidos con base en el razonamiento argumentado; apelar a la autoridad o a la jerarquía orgánica puede significar una gran pérdida de esfuerzo y de tiempo; la construcción de unidad de voluntades implica un largo camino de diálogo, de discusión y persuasión.

Lo público también se expresa en la transparencia de las decisiones adoptadas por la dirección; los “por qué”, los “para qué” siempre aflorarán como cuestionamientos permanentes. Las reglas del juego han de ser siempre explícitas, los procesos y mecanismos de la toma de decisiones han de ponerse sobre la mesa, el interés común ha de primar, estar explícito y debe poder ser percibido por la ciudadanía; la poca paciencia de un dirigente puede convertirse en enemiga de los procesos de formación que deben acompañar una toma de decisiones sabia. Su contrapeso puede ser la confianza, pero construir confianza requiere varios años de demostración de liderazgo, objetividad, inteligencia y grandes capacidades de comunicación para el diálogo y la discusión.

Lo público implica la construcción de referentes objetivos de ciudadanía, ética y moral (Múnera, 2001) aceptados colectivamente que permitan la regulación de las relaciones entre actores del proceso de formación. Tal vez esta es una de las deficien-

cias en el imaginario colectivo de la comunidad académica de la universidad y por eso se diluye la frontera entre lo permitido y lo prohibido, entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo legal y lo ilegal. La ilegitimidad declarada por sectores de la comunidad, como supuesto de todo lo que proviene de la institucionalidad, se extiende indebidamente al juicio de que todo comportamiento de individuos o grupos internos y externos debe ser aceptado porque estas conductas van en contra del establecimiento.

Un prototipo difuso de ciudadano no permite establecer lo comúnmente aceptable. “La norma jurídica reposa sobre este proceso de objetivación y universalización de principios morales, para darles un respaldo coactivo en nombre de la colectividad” (Múnera, 2001:11).

Una de las desviaciones del concepto de lo público se da cuando individuos o pequeños grupos se apropian indebidamente del espacio público al pretender extender la definición de “bienes de unión de uso público” con los “bienes fiscales o bienes de unión”. El espacio público es “el conjunto de inmuebles públicos y los elementos arquitectónicos y naturales de los bienes privados, destinados por su naturaleza, por su uso o afectación, a la satisfacción de necesidades urbanas colectivas que trascienden, por tanto, los límites de los intereses individuales de los habitantes” (Ley 9/1989).

No hay que confundir bien público² con bien fiscal; el bien fiscal es propiedad pública pero no de uso común³. La Ciudad Universitaria y los demás campus de la Universidad en todo el país son bienes fiscales y como tales deben ser gestionados por los responsables de administrarlos. La gestión de los bienes fiscales implica su adecuada provisión, su gestión institucional, social, cultural y la garantía de calidad, la cual incluye el paisaje, los bienes muebles y el ambiente sano, para asegurar su impacto positivo sobre la calidad de vida de las personas que utilizan ese hábitat.

Una vez surtidos los procesos de formación de los individuos y colectivos, lo público, al momento del egreso de los estudiantes, está contenido o incorporado en el impacto social de su actividad, que depende de la calidad de la formación recibida como ciudadanos y como profesionales. Al decir de Antanas Mockus Šivickas (1983:82), son “individuos portadores de racionalidad que dominan la gramática fundamental de las ciencias” y capaces de “conservar una distancia crítica con los paradigmas de su disciplina, una actitud relativista ante la comunidad académica a la que pertenecen”.

Como todo derecho implica un deber, el deber derivado del derecho a la educación superior debe ser que los egresados de las universidades públicas contribuyan, a

2. La clasificación de los bienes estatales entre bienes de uso público y bienes fiscales viene dada inicialmente por el artículo 674 del Código Civil, el cual denomina a los primeros como “bienes de la Unión”, cuya características principal es que pertenecen al dominio de la República. Seguidamente, establece que cuando el uso de estos bienes pertenece a los habitantes de un territorio como las calles, plazas, puentes, etc., se llaman “bienes de la Unión de uso público” o “bienes públicos del territorio”. Finalmente, cuando estos bienes se encuentran en cabeza del Estado, pero su uso no pertenece generalmente a los habitantes, se llaman “bienes fiscales” o, simplemente, “bienes de la Unión”. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-314-12.htm> Consultado el 16/06/14 a las 15:00.

3. Por estar bajo la tutela jurídica del Estado, los bienes de uso público y los bienes fiscales son objeto de protección legal frente a eventos en los cuales los particulares pretendan apropiarse de ellos. Por eso, para evitar estas situaciones, la misma Carta Política señala en su artículo 63 que todos los bienes de uso público del Estado “son inalienables, inembargables e imprescriptibles”, en razón a que están destinados a cumplir fines de utilidad pública en distintos niveles: los bienes de uso público tienen como finalidad estar a disposición de los habitantes del país de modo general y los bienes fiscales constituyen los instrumentos materiales para la operación de los servicios estatales. De este modo, al impedir que los particulares se apropien de los bienes fiscales “se asegura o garantiza la capacidad fiscal para atender las necesidades de la comunidad” <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-314-12.htm> Consultado el 16/06/14 a las 15:00.

lo largo de sus vidas, a “ampliar la circulación pertinente del conocimiento” (Mockus, 1983:176) y a eliminar la desigualdad social.

Lo nacional y lo público en lo misional

La otra dimensión de lo público de la Universidad se objetiva en lo misional. Siguiendo con Antanas Mockus Šivickas:

El secreto de la Universidad es el entreveramiento entre la acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o reorganización racional de la acción humana. Lo esencial —de la Universidad— es esa capacidad de conectar tradición e innovación, dogmatismo y racionalismo, arraigo y desarraigo, en relación con las disciplinas y las profesiones que se derivan de ellas (Mockus, 1983:54).

La universidad y específicamente la universidad pública “requiere como condición de eficacia de un pluralismo cualificado por la discusión y confrontación permanentes”. “La diversidad —de saberes, de disciplinas— multiplica las posibilidades de interpretación a la vez que las somete a ciertas exigencias de coherencia interna y contrastación externa” (Mockus, 1983:49) desde una mirada inter y transdisciplinaria. Por eso, la universidad pública no puede ser confesional ni alineada con determinadas creencias, sin importar su naturaleza o contenido; debe ser abierta a todas las corrientes de pensamiento y preservar su carácter multidisciplinario, el cual es una de sus principales fortalezas, y, como institución, no debe tener identidades políticas únicas o excluyentes, así estas sean de izquierda o de derecha.

Antanas Mockus Šivickas (1983:28) plantea que la misión de la Universidad es:

Ser fiel en todo sentido a sí misma como tradición y como proyecto” y a caracterizar la cultura académica por su radical dependencia de la armonía *comunidad-institución*, por su asombrosamente eficaz aprovechamiento entre discusión racional, escritura y representación gráfica y acción consciente sobre la acción y por su especialización (...) y facilitar la transformación de la discusión y de las prácticas en la sociedad, mediante conocimiento adecuadamente escogido y (re) construido.

La plena lealtad a las reglas del juego de la cultura académica es la condición indispensable, la condición *sine qua non* para abordar la segunda. Se trata de una acumulación inicial insoslayable, culminada, en la cual cobran vigencia los dilemas y las tentaciones de la pertinencia.

Existe un vínculo entre la universidad y el despliegue local de representar y disponer, la puesta en circulación de formas de decir y de hacer que aumentan la capacidad de discutir con fertilidad o de transformar con eficiencia nuestro entorno y nuestra sociedad (hasta contribuir a transformaciones voluntarias de hábitos y creencias).

Entretanto, Víctor Manuel Moncayo Cruz (1999:17) dice:

Desde su origen, a la Universidad se le ha asignado un rol importante en la consolidación de la nacionalidad, en la permanente elaboración de la identidad nacional y en el reconocimiento de la conciencia histórica, política y cultural de la Nación. Este reconocimiento implica que la Universidad debe estudiar sistemáticamente los grandes problemas del país, aportar al desarrollo científico y técnico, y defender los recursos naturales y culturales.

Carlos Augusto Hernández (Mockus, 1983:39) lo complementa:

La universidad traicionaría lo que es esencial si se deja atrapar en la dinámica de la mercantilización de la educación, si cae en el pragmatismo de corto plazo que podría reducirla a una simple oficina de investigación y desarrollo de la empresa o convertirla en una empresa productora de profesionales funcionales y de mercancías cognitivas; ella no puede olvidar sus compromisos con el presente y el futuro de la sociedad, ella debe pensar lo local en el contexto de lo global y las soluciones presentes en el horizonte de las consecuencias de largo plazo, la crítica es esencial a su naturaleza, igual que la disposición a asumir los problemas y reinterpretarlos desde una comprensión ampliada del entramado de relaciones en los que estos aparecen...

Una universidad coherente con este enfoque es percibida por quienes ostentan el poder político como disidencia, como anomalía, como algo indeseable que se sale del control político de quienes paradójicamente tienen la responsabilidad, a nombre de la sociedad, de financiarla, sostenerla y honrar su destino autónomo.

La cadena de valor de la Universidad

La comunidad académica agrega valor colectivamente en sus múltiples procesos de interacción humana en tres grandes dimensiones: a) en los ritos normales de las comunidades académicas gestionando el conocimiento; b) en la generación y difusión del nuevo conocimiento a la sociedad y c) en los procesos de formación de doble vía entre docentes y discentes que participan de los procesos de formación.

La primera dimensión tiene que ver con la validación, acumulación, conservación, protección, difusión del conocimiento y la cultura socialmente construidos que, siguiendo a Mockus (2012), se resume como una serie interactiva entre la acción de la comunidad académica con los objetos del conocimiento —la acción comunicativa discursiva con los pares nacionales e internacionales y la tradición escrita— y lo que es principal: la reorientación y reorganización de la acción —la reestructuración racional de la acción humana—; la segunda dimensión se relaciona con el conocimiento generado de la investigación y también el que surge de la interacción social racionalizada, y la tercera dimensión, con los procesos de formación de ciudadanos, ciudadanía y capital social.

Se enfatiza **la formación deliberada de ciudadanía**, pues es algo que no se da por la simple convivencia en los espacios reales o virtuales compartidos. “Un poco

ingenuamente creí, en etapas anteriores, que una buena enseñanza del lenguaje, las matemáticas y las ciencias formaba a la fija buenos ciudadanos. Hoy en día creo que se necesita una formación específica para la tolerancia, para la empatía emocional, para la inserción en los tres sistemas reguladores del comportamiento: ley, moral y cultura” (Mockus, 2012:16).

Cada tipo de acción requiere unas cualidades distintas y complementarias: para la acción instrumental, dominio de saberes relacionados con el saber causal universal y experiencia en lo particular; para la acción estratégica, la aceptación de la existencia de diversas cosmovisiones y la capacidad de hacer acuerdos sobre bases racionales con los otros sujetos y actores y una competencia crítica para prever, explorar racionalmente y evaluar las consecuencias de dichas acciones; para la acción comunicativa discursiva, la habilidad de cuestionar los supuestos y paradigmas sobre bases racionales, manteniendo una actitud cooperativa en búsqueda de la verdad y del consenso. Como una cualidad transversal debe existir y operar un pensamiento sistémico en la comunidad académica, concepto fácil de enunciar pero complejo de materializar.

La difusión social del conocimiento: un imperativo de lo nacional

La dimensión de equidad de la Universidad no puede reducirse al juicio de quienes acceden a ella o permanecen en ella; la universidad será equitativa si el conocimiento que construye y los profesionales que forma como portadores de racionalidad aseguran —dondequiera que se desenvuelvan— la búsqueda de la verdad y la circulación social de conocimiento pertinente.

Para que la universidad colombiana aporte con pertinencia debe (I) vincular más su labor con procesos de carácter mundial como la investigación y el cambio cultural global; (II) volverse mucho más sensible a lo local y (III) articular de manera fructífera elementos y procesos locales. Si la universidad colombiana no se vincula a la dinámica mundial de producción de conocimiento, si no comprende y asimila críticamente las mutaciones culturales contemporáneas, no tendrá que aportar o teniendo que aportar no encontrará cómo hacerlo. Si no comprende mejor las dinámicas y las idiosincrasias locales, muchas de sus posibles contribuciones quedarán como propuestas o realizaciones imposibles de asimilar o aprovechar. Si no vincula cuidadosamente lo local con lo global, sus aportes serán poco pertinentes y tendrán reducido impacto social” (Mockus, 2012:130).

Consciente de la importancia creciente de los ritmos. “La velocidad en la generación y circulación selectiva del conocimientos parece ser la variable crítica al comparar distintos países y distintas instituciones. Variaciones en esas velocidades, aunque sean pequeñas, tienen un impacto grande sobre la definición de dónde se produce conocimiento y sobre todo de dónde son aprovechadas las ventajas que se derivan de la difusión y apropiación rápida del conocimiento recién creado” (Mockus, 2012:139).

La autonomía académica

Prefiero pensar que, cualquiera que sea el ordenamiento político que adopte, toda sociedad futura debería soportar una cierta autonomía de la universidad porque necesitará cultivar el pensamiento libre, porque necesitará crear condiciones para que mantenga y desarrolle ese fructífero vaivén entre acuerdos y desacuerdos —basados en razones y en evidencias— racionalmente controladas que caracteriza a una universidad (Mockus, 2012:128).

La Universidad es a la vez “matriz de conservación y matriz de cambio”. La universidad ha llegado en ocasiones a ser el lugar más conservador de la sociedad, pero también el lugar donde se gestan y proliferan las más arriesgadas alternativas de interpretación de la realidad. La posibilidad de ser al mismo tiempo matriz de cambio y matriz de conservación ha dependido históricamente de una cierta separación de la universidad con respecto a su contexto, de una cierta autonomía; no una autonomía territorial, sino una autonomía académica que se expresa principalmente en la posibilidad de que los universitarios (y tal vez prioritariamente quienes tienen a su cargo la docencia y la investigación) sean los que determinen los rumbos mismos de la academia. Es una autonomía institucional que tiene una u otra expresión legal pero también es la autonomía de un conjunto emparentado de tradiciones que de un modo u otro la institución intenta abrigar (Mockus, 2012:127).

Lo público (Múnera, 2001) se construye en un proceso ininterrumpido que no se limita al fortalecimiento del Estado, sino que es complementado y, en algunos casos, reemplazado ante la ausencia del Estado por la sociedad civil que también produce lo público, mediante procesos transparentes de construcción de consensos en medio del pluralismo y la diversidad, de configuración colectiva de reglas del juego social, los cuales generan unidad de voluntades y unidad de acción.

Una universidad más articulada con lo global y sensible a lo local

Tan importante como el territorio y la riqueza producida por el trabajo de generaciones es el patrimonio espiritual que expresa la pertenencia a una nación: una memoria colectiva, un presente compartido y un futuro común como proyecto histórico. Esa identidad se ha venido construyendo desde la gesta originaria de la nacionalidad: la independencia. A la construcción de esa identidad ha contribuido en gran medida la realización del proyecto santanderista de la universidad. La Universidad Nacional no es solo la Universidad del Estado: Es Nacional. La Universidad debe atender al proyecto de un Estado que se identifica como nación. El proyecto que se expresa en esa fórmula es el de la construcción de nacionalidad, el de la identidad de un proyecto de Estado respetuoso de la diversidad que contiene de las múltiples culturas y subculturas que lo componen. Esto define la tarea de la Universidad: integrar, construir una nacionalidad sobre la base del respeto por el otro. El irrespeto de la diferencia es disolución y opresión. Ello implica una delicada misión en

aquellos espacios de nuestra geografía en los que coexisten culturas diversas (Páramo, 2001:92).

La Universidad debe estar inserta en la dinámica mundial de la investigación. “La investigación redefine permanentemente las identidades y las relaciones de las profesiones y las disciplinas, entre ellas y con la sociedad”. “En países como Colombia, la investigación tiene en parte el papel de asegurar alta calidad en el proceso de circulación selectiva de conocimientos”. “La internacionalización de la investigación se encuentra estrechamente ligada, al menos en este momento, al reto de desarrollar doctorados competitivos internacionalmente” (Mockus, 2012:134-135).

...lo específico de la Universidad es que articula estrechamente formación con investigación. Y al vincular entre sí –como solo ella sabe hacerlo– procesos de generación de conocimiento con procesos de formación de personas, la universidad logra enlazar procesos mundiales de creación y apropiación selectiva de saber con algunas de las dinámicas locales específicas de cada sociedad. En el futuro cada vez será más clave la pertinencia con la cual se logre este enlace. Las instituciones y las comunidades tendrán que renunciar a muchas de sus rigideces para alcanzar la pertinencia (Mockus, 2012:174).

Crecimiento de las posibilidades de intervenir de manera sistemática y deliberada la producción cultural. Sensible a las grandes mutaciones culturales de la época (...) Si la universidad colombiana ha de ser pertinente, tiene que afrontar cuatro desafíos: el ambiental, el feminismo, el hedonismo (búsqueda del placer) y el pragmatismo (Mockus, 2012:16).

En este momento en Colombia es muy relevante considerar la diversidad de dinámicas locales, la pluralidad de maneras de asumir el espacio y el tiempo, y la compleja relación existente en este país entre ley, moral y cultura (Mockus, 2012). La tarea de reconstruir el tejido social en un escenario de paz se hace urgente e importante; ahí se pondrá a prueba el carácter nacional de la Universidad. Esto implica el desarrollo de proyectos estratégicos de largo plazo en las fronteras nacionales y una intensa tarea de cohesión social, como también avanzar en la descentralización de las sedes alrededor de un proyecto nacional, único de universidad, compartido por todos, y la multiplicación y fortalecimiento del entramado de relaciones académicas nacionales e internacionales

Este repaso a los fundamentos de una universidad pública nos reafirma en la justeza de los fines de la institución. La Universidad Nacional de Colombia tiene como fines los siguientes (Decreto 1210 de 1993):

- 1.** Contribuir a la unidad nacional y a su vinculación con el ámbito internacional, en su condición de centro universitario abierto a todas las creencias, corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, culturales, regionales y locales.
- 2.** Crear y asimilar críticamente el conocimiento en los campos avanzados de las ciencias, la técnica, la tecnología, el arte y la filosofía.
- 3.** Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y huma-

nística, dotándolos de una conciencia crítica, que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio.

4. Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos.
5. Estudiar y enriquecer el patrimonio cultural, natural y ambiental de la Nación y contribuir a su conservación.
6. Propender por la existencia de un ambiente propicio para el desarrollo personal de sus integrantes y de sus grupos de investigación; de los procesos individuales y colectivos de formación, por la calidad de la educación y por el avance de las ciencias y las artes y de su vinculación a la cultura.
7. Promover el desarrollo de su comunidad académica, de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional.
8. Estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer, con independencia, formulaciones y soluciones pertinentes.
9. Prestar apoyo y asesoría al Estado en los órdenes científico, tecnológico, técnico, cultural y artístico, con autonomía académica e investigativa.
10. Hacer partícipes de los beneficios de su actividad académica e investigativa a los sectores sociales que conforman la Nación colombiana.
11. Contribuir mediante la cooperación con otras universidades e instituciones a la promoción, al fomento, al mejoramiento de la calidad y acceso a la educación superior.
12. Estimular la integración y la participación de los miembros de la comunidad universitaria con el objetivo de lograr los fines de la educación superior.
13. Participar en empresas, corporaciones mixtas u otras formas organizativas, para dar cumplimiento a los objetivos y funciones de la Universidad.

Bibliografía

Gardner, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

Hernández, Carlos Augusto. "Introducción", en *Pensar la Universidad*, Medellín: Universidad EAFIT, 2012.

Mockus Šivickas, Antanas. *Pensar la Universidad*. Medellín: Universidad EAFIT, 2012.

Mockus Šivickas, Antanas. "Ciencia, Técnica y Tecnología". *Naturaleza 3* (1983): 39-46.

Moncayo Cruz, Víctor Manuel. *Plan Global de Desarrollo 1999-2003. "Un compromiso académico y social con la Nación colombiana"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Múnera Ruiz, Leopoldo. *La tragedia de lo público*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/archivos/1226-2-62-17-2007326121744.DOC

Páramo Rocha, Guillermo. "La Universidad Nacional, Universidad del Estado" en *Transformación social y transformación de la Universidad. Las reformas académicas de 1965 y 1989*. Bogotá: División de Divulgación Académica y Cultural, Universidad Nacional de Colombia, 2001.

PUI, CAI/PRES y Agendas de conocimiento: ejemplos de pensamiento estratégico permanente para la investigación en la Universidad Nacional de Colombia frente a problemas nacionales y públicos

SEMINARIO DE ESTUDIANTES EN PROYECTO VISIÓN 2034¹

La Universidad Nacional de Colombia, desde su origen y dado su carácter de principal universidad pública del país, ha desarrollado un pensamiento estratégico permanente sobre problemas nacionales y públicos con sus docentes, estudiantes, unidades académicas, proyectos, programas, grupos de investigación, escuelas e institutos, entre otros. Adicionalmente, ha realizado esfuerzos institucionales por aprovechar la diversidad y riqueza que se vive en la Universidad e intentar organizarla en un grupo de ejes para ser trabajados principalmente desde la investigación². Desde los años 90 ha desarrollado ejercicios prospectivos y participativos en torno a la investigación con diferentes nombres: PUI, PRES, Agendas de conocimiento.

Este documento recoge información sobre los temas que la Universidad Nacional de Colombia se ha propuesto como guía para asumir los principales problemas nacionales a lo largo de los últimos 20 años. Específicamente, se presentan las propuestas contenidas en los Programas Universitarios de Investigación (PUI), que surgieron a comienzos de la década de 1990 con el fin de congrega a los y las investigadoras de la Universidad Nacional de Colombia en temas específicos. Se contrastó esta propuesta con los Campos de Acción Institucional (CAI) y los Programas Estratégicos (PRES), que fueron creados en 1998 y buscaron organizar la estructura académica de la investigación en esta Universidad y, finalmente, con las Agendas de Conocimiento, construidas en el año 2010 y que presentan una caracterización de las capacidades de investigación interdisciplinaria de la Universidad Nacional de Colombia a nivel nacional e internacional y proyecciones de la investigación a futuro en esta Universidad.

En la comparación realizada se identificaron los ejes de investigación que han persistido a lo largo de este periodo, los que se han transformado y aquellos que han desaparecido (tabla 1); para ello se presenta una comparación inicial de los contenidos de cada programa y otra transversal de las temáticas a lo largo del tiempo, agrupadas y organizadas en diez temáticas emergentes.

1. Este seminario fue liderado por Carlos Miñana (director del proyecto Visión 2034) y Elizabeth Bernal (gerente de proyecto Visión 2034) y participaron los siguientes estudiantes de la sede Bogotá de posgrado: Camilo Andrés Melo, Especialización en Análisis de Políticas Públicas; Leonardo A. Sarmiento, Maestría en Estudios Políticos; Iván Hernando Zabaleta, Maestría en Políticas Públicas; y los estudiantes de pregrado: Jeisson Julián Ayala Ramírez, Ingeniería Eléctrica; Laura Lilianna Espinosa M., Ciencia Política; Paula Catalina Luna, Química; Astrid Paola Molano Martínez, Estudios Literarios; Yesenya Mojica Bravo, Sociología; Stephanie Paola Rico, Ciencia Política; John Édison Sabogal Venegas, Antropología; Marcela Salazar Vargas, Administración de Empresas; David Sánchez Corredor, Geología. El documento recoge textualmente o en forma sintética los documentos programáticos de los PUI, CAI, PRES y Agendas de Conocimiento, citados en la bibliografía.

2. Aunque es un reto mayor, es conveniente establecer la relación entre los ejes de investigación con la formación y la extensión, una articulación aún en deuda.

Tabla 1. Comparación ejes estratégicos definidos en PUI, PRES y Agendas de Conocimiento.

Campo de acción	Programa Universitario de Investigación (PUI)	Programa estratégico (PRES)	Agendas de Conocimiento
Desarrollo rural y seguridad alimentaria	Ciencia y Tecnología Agropecuaria	- Cadenas alimentarias y patrones alimentarios - Desarrollo rural y contribución y creación de un sistema alimentario - Globalización y seguridad alimentaria - Análisis de los sistemas de producción agropecuaria - Pobreza, empleo y acceso a los alimentos	(Agenda 5) Ciencias Agrarias y Desarrollo Rural:
	- Amazonia - Cultura y Medio Ambiente - Hábitat y Medio Ambiente - Recursos Naturales Animales - Recursos Naturales Vegetales	- Ecosistemas, biodiversidad y conservación - Gestión del medio ambiente - Recursos naturales no renovables - Agua y suelo - Pensamiento, educación y formación de conciencia ambiental - Producción limpia y ambientalmente sostenible - Ambiente, civilización y cultura - Política, legislación y ética	
Ambiental			(Agenda 1) Ambiente y biodiversidad
Cultura y comunicación	- Artes - Artes y Estética - Comunicación y Cultura - Comunicaciones	- Arte, innovación y creatividad - Ciencia, tecnología desarrollo y comunicación - Problemática cultural del país - Educación ciudadana y formación de la opinión pública - Educación universitaria/ Comunicación/ Jóvenes/Expresión artística / Gestión cultural (Nuevo PRES*)	(Agenda 2) Artes y Culturas
Educación	- Ciencias Básicas - Ciencias Sociales y Humanas - Educación - Historia - Informática y Tecnología educativa	- Calidad y equidad de la educación inicial, básica y media - Educación superior y sociedad - La educación en la Universidad Nacional de Colombia	(Se incluyó al interior de la agenda 6. Construcción de ciudadanía e inclusión social, aunque los expertos participantes en la agenda recomendaron la creación de una agenda específica sobre educación)

Campo de acción	Programa Universitario de Investigación (PUJ)	Programa estratégico (PRES)	Agendas de Conocimiento
Espacio y Territorio	• Estudios Amazónicos	• Habitar e infraestructura física	(Agenda 10) Hábitat, Sociedad y Territorio
	• Estudios Caribeños	• Ordenamiento y ocupación del territorio	
	• Estudios Regionales	• Diseño, vivienda y urbanización	
Estado y Sociedad	• Administración	• Estrategias de desarrollo:	(Agenda 6) Construcción Ciudadana e Inclusión Social
	• Economía y Sociedad	• Relaciones internacionales	(Agenda 7) Desarrollo Organizacional, económico e Industrial
	• Estado y Partidos Políticos	• Desarrollo territorial	(Agenda 9) Estado y Sistema Político
	• Religiones	• Paz, convivencia y democracia	
		• Poderes étnico-territoriales	
Calidad de vida	• Ciudad y Problemas Urbanos	• Prevención, promoción y mejoramiento de la calidad en salud	(Agenda 11) Salud y Vida
	• Movimiento Humano	• Tecnologías para la salud	
	• Producción Limpia	• Análisis socioeconómico de la salud	
	• Salud	• Enfermedades tropicales y mapas epidemiológicos sectoriales	
	• Violencia y Medio Ambiente	• Enfermedades degenerativas y demenciales	
		• Investigación biomédica	
Desarrollo tecnológico	• Ciencia, Tecnología y Cultura	• Competitividad empresarial y gestión tecnológica	(Agenda 7) Biotecnología
	• Energía	• Energía	(Agenda 8) Energía
	• Energía y Minería	• Desarrollo y aplicaciones de la informática	(Agenda 4) Ciencia y Tecnología de Materiales y minerales
	• Gestión Tecnológica	• Control, automatización y telecomunicaciones	(Agenda 12) Tecnologías de la información y las comunicaciones

Campo de acción	Programa Universitario de Investigación (PUI)	Programa estratégico (PRES)	Agendas de Conocimiento
Desarrollo tecnológico	• Materiales • Telecomunicaciones • Telecomunicaciones, Informática y Electrónica	• Genética y biotecnología • Nuevos materiales y procesos	
Derecho, Ética y Justicia	• Ética	• Constitución como paideia • Participación social y veeduría ciudadana • Administración de la Justicia • Ética	(Agenda 9) Estado y Sistema Político (Agenda 6) Construcción Ciudadana e Inclusión Social
Desarrollo Científico	• Estudios Sociales de la Ciencia	• La enseñanza de las ciencias • sistemas simples y complejos en la ciencias naturales • sistemas complejos de lo social y económico	

Entre las capacidades de investigación acumuladas por la U.N. entre el 2003 y el 2012, según las Agendas de Conocimiento, se encuentran las siguientes:

- Construcción** de ciudadanía e inclusión social: 181 grupos, 355 productos y 1.085 proyectos.
- Ciencias** agropecuarias y desarrollo rural: 117 grupos, 1158 productos y 864 proyectos.
- Desarrollo** organizacional, económico e industrial: 105 grupos, 582 productos y 526 proyectos.
- Energía**: 92 grupos, 710 productos y 354 proyectos.
- Estado** y sistema político: 76 grupos, 459 productos y 205 proyectos.
- Salud** y vida: 242 grupos, 1.411 productos y 795 proyectos.
- Ambiente** y biodiversidad: 239 grupos, 836 productos y 854 proyectos.
- Artes** y culturas: 164 grupos, 457 productos y 677 proyectos.
- Bioteología**: 118 grupos, 584 productos y 510 proyectos.
- Ciencia** y tecnología de materiales y minerales: 107 grupos, 202 productos y 500 proyectos.
- Hábitat**, ciudad y territorio: 144 grupos, 297 productos y 202 proyectos.
- Tecnologías** de la información y las comunicaciones: 90 grupos, 492 productos y 238 proyectos.

Breve introducción a los PUI, CAI, PRES y las Agendas de Conocimiento

Bajo la rectoría de Guillermo Páramo (1993-1997) fueron propuestos los Programas Universitarios de Investigación (PUI), que pretendían construir pautas de largo alcance y definir políticas marco para la investigación, a la vez que se deseaba asegurar una diversidad estratégica en el quehacer investigativo. Una experiencia de trabajo conjunto de profesores de diferentes facultades que incursionaron en muchos campos del conocimiento y que, como resultado de su proceso, aportaron elementos valiosos para la Universidad Nacional como: organización de seminarios permanentes, creación de programas curriculares novedosos, publicaciones, cursos de contexto de sede o facultad, actividades interdisciplinarias, cátedras compartidas, nuevos institutos de investigación, entre otros aportes.

Posteriormente, bajo la rectoría de Víctor Manuel Moncayo se construyó el Plan de Desarrollo UN 1999-2003. Para ello, el equipo de dirección de la Universidad impulsó un encuentro nacional de todas las sedes, de donde surgieron los denominados Campos de Acción Institucional (CAI), que se concretaron así: i) Seguridad alimentaria; ii) Ambiental, iii) Cultura y comunicación; iv) Educación; v) Espacio y territorio; vi) Estado y sociedad; vii) Salud; viii) Tecnologías de frontera; ix) Derecho, ética y justicia, y x) Desarrollo científico. Estos CAI derivarían en los Programas Estratégicos (PRES), centrados en problemas nacionales y orientados hacia la búsqueda del beneficio social y la contribución al desarrollo del país.

Una década después, para el periodo 2010-2012, se llevó a cabo un proceso conceptual y metodológico que permitió estructurar y desarrollar el proyecto Agendas de Conocimiento, coordinado por la Vicerrectoría de Investigación, en la rectoría de Moisés Wasserman, y con la participación de un amplio grupo de profesores. El proyecto pretendía, entre otras metas, aportar los insumos esenciales para ir hacia un sistema institucional de pensamiento y gestión permanente del conocimiento.

Las Agendas de Conocimiento ofrecieron un diagnóstico de las capacidades de investigación de la Universidad Nacional de Colombia a nivel nacional e internacional y proyecciones de la investigación en los ejes definidos. Se presentaron organizadas en las siguientes áreas que promueven un trabajo interdisciplinario: Ambiente y biodiversidad; Arte y cultura; Biotecnología; Ciencia y tecnología de minerales y materiales; Ciencias agrarias y desarrollo rural; Construcción de ciudadanía e inclusión social; Desarrollo organizacional, económico e industrial; Energía; Estados, sistemas políticos y jurídicos; Hábitat, ciudad y territorio; Salud y vida; Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Pese a la dificultad de encontrar la información necesaria para la caracterización de varios programas, se presenta a continuación una síntesis y listado de las temáticas en los PUI, PRES y Agendas de Conocimiento, junto a una reflexión comparativa por temática y unas conclusiones generales.

Desarrollo rural y seguridad alimentaria Programa Universitario de Investigación (PUI)

Ciencia y Tecnología Agropecuaria: Dentro de los fundamentos del PUI se considera pertinente la consolidación del intercambio de información de cada grupo investigador,

sus avances y exploración de proyecciones. Dentro del área de la agricultura se orientan los estudios hacia la aplicación de metodologías adecuadas que trasladen los resultados del laboratorio a condiciones reales de campo y hacia el fortalecimiento de los estudios básicos en biología vegetal, bioquímica e ingeniería genética, fisiología, etc., que permitan potenciar las técnicas de mejoramiento, con el propósito de competir en los mercados de las nuevas tecnologías. En el área de la ganadería, se considera la red de centros de biotecnología para la producción en salud animal.

Programa estratégico (PRES)

Pobreza, empleo y acceso a los alimentos: La seguridad alimentaria implica un abastecimiento adecuado de alimentos mediante la producción local. En toda sociedad, el conocimiento y análisis de la seguridad alimentaria tiene que ver con diferentes posibilidades de producción y con los factores políticos e ideológicos, socioeconómicos y ecológicos que determinan qué se distribuye y qué se consume y que, a su vez, definen las relaciones de poder que en conjunto caracterizan lo que se produce. El acceso a los alimentos debe pensarse en términos de satisfacer las necesidades nutricionales de la población colombiana, de manera completa, suficiente y sostenible, como elemento indispensable en la obtención de una óptima salud y de una mejor calidad de vida. En este programa estratégico se encuentran temáticas como: desarrollo institucional y organizativo; pobreza y medio ambiente; diagnóstico, análisis y propuesta para solucionar la pobreza como causa de la seguridad alimentaria.

Otros programas estratégicos relacionados son: Cadenas alimentarias y patrones alimentarios, Desarrollo rural, contribución y creación de un sistema alimentario, Globalización y seguridad alimentaria, Análisis de los sistemas de producción agropecuaria.

Agendas de Conocimiento

Ciencias Agropecuarias y Desarrollo Rural: A nivel nacional, una de las prioridades para relacionar el desarrollo rural y la educación es alcanzar mejores condiciones de vida en el sector rural. Por esta razón se buscan procesos de capacitación y educación que permitan: la modernización de la empresa campesina familiar sostenible, el manejo integrado de los recursos naturales, el desarrollo y fortalecimiento del capital humano en las zonas rurales y la capacitación a los jóvenes en actividades sostenibles en lo económico, lo social, lo cultural y lo ambiental.

Respondiendo a algunas de las necesidades que presenta el país, la Universidad Nacional se propone por medio de esta agenda: profundizar la investigación en agricultura ecológica, para lograr un modelo de producción sostenible que estimule las economías campesinas; desarrollar nuevas tecnologías para aumentar la productividad de la ganadería con menor extensión de tierra y el menor impacto ambiental posible; diseñar mecanismos para una mayor eficiencia en las cadenas de abastecimiento alimentario; realizar proyectos de bioprospección en especies prioritarias, entre otros.

Reflexiones y comparación

El enfoque de la investigación propuesto desde los PRES hacia el desarrollo rural y la seguridad alimentaria se centraba en el abastecimiento de la población y el trasfondo político y social que podía existir en la definición de criterios para tal fin; sin embargo, en los nuevos proyectos de investigación descritos en las Agendas de Conocimiento se

puede ver que tal visión ha cambiado, y ahora busca centrarse en el reconocimiento del campo y el sector rural. En esta medida, el trasfondo social que se aborda es el sector campesino y su fortalecimiento económico a través de nuevas tecnologías.

El aspecto transversal más importante entre los PUI, PRES y las Agendas es la tecnología como medio de desarrollo para el agro; sin embargo, hay que mencionar que el concepto de tecnología no necesariamente es el mismo para cada programa.

Ambiental

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Hábitat y Medio Ambiente: El PUI en Hábitat y Medio Ambiente fundamenta el desarrollo de sus actividades en las visiones holística y endémica del hábitat y de las formas de vida de los pobladores, además del análisis del entorno en sectores de bajos recursos. Otros aspectos que complementan estos intereses fundamentales son la comprensión de las expresiones culturales de la distribución del hábitat; el estudio comparativo de modelos de autogestión en la vivienda; el análisis de situaciones de riesgo o que lesionan las condiciones de vida. Para lograr estos objetivos, el PUI plantea la revisión del estado de las investigaciones en las diferentes sedes; el establecimiento de contactos y espacios de diálogo con los centros e institutos que trabajan en el área, dentro y fuera de la Universidad Nacional, y la realización de reuniones periódicas para supervisar el trabajo y para estudiar y planificar acciones.

Otros Programas Universitarios de Investigación relacionados son: Recursos Naturales Animales, Recursos Naturales Vegetales, Amazonía, Cultura y Medio Ambiente.³

Programa estratégico (PRES)

Ecosistemas, biodiversidad y conservación: Comprende el estudio de inventarios de fauna y flora terrestre, acuática y marina; estudio físicoquímico y de actividad biológica de las especies (prospección de la biodiversidad); estructuras y funcionamiento de los ecosistemas; aprovechamiento sustentable de la biodiversidad y conservación de especies. La urgencia por conservar la diversidad biológica ha posicionado los estudios de biodiversidad entre las necesidades prioritarias del planeta. La identificación y evaluación de especies terrestres y marinas se ha empleado como método para fomentar el desarrollo científico y tecnológico en áreas como la biología, química, bioquímica, biotecnología, medicina, ingeniería y aún en la misma educación. El aprovechamiento sostenible de la biodiversidad, la conservación y defensa de nuestras especies animales y vegetales y el descubrimiento de nuevos productos de beneficio amplio para todos son los elementos caracterizadores de este PRES.

Gestión del medio ambiente: La problemática de la gestión del medio ambiente, los peligros que la contaminación presenta a la salud humana, las fuerzas sociales, el diagnóstico de contaminantes presentes en el aire, el suelo y en los sistemas hídricos, el estudio del impacto de los contaminantes en la agricultura y en la salud, la implicación que tienen los contaminantes en los alimentos, el fitomejoramiento de plantas, los procesos de descontaminación, la reducción del impacto ambiental de los

3. No se encontró suficiente información para su caracterización.

procesos de producción masiva de su evaluación económica son temas que tienen total relevancia en este PRES.

Agua y suelo: Algunas de las áreas de trabajo asociados son las siguientes: Manejo integral del suelo y concepto paisajístico; Inventarios de suelos; Estabilidad, erosión, contaminación y recuperación del suelo; Evaluación del uso de la tierra; Química y fertilidad del suelo; Manejo racional e integral del recurso hídrico; Conocimiento del ciclo hidrológico; Ordenación territorial ambiental.

Producción limpia y ambientalmente sostenible: Producción más limpia significa no solo limpiar los efluentes y disminuir los residuos al final de los procesos de producción, sino diseñar nuevos productos y montar procesos innovadores para conservar saludables los ecosistemas y tener acceso a los mercados verdes. El concepto se aplica también a la producción agrícola y a la agroindustria. Esta aproximación es importante para nuestra industria porque abre la posibilidad de nuevos nichos, fomenta la innovación y tiene un potencial importante de creación de empleo.

Otros programas estratégicos relacionados son: Ambiente, civilización y cultura; Política, legislación y ética; Recursos naturales no renovables; Pensamiento, educación y formación de conciencia ambiental.

Agendas de Conocimiento

Ambiente y biodiversidad: En los últimos años, el Gobierno colombiano ha incorporado los beneficios de la biodiversidad como uno de los renglones básicos del Producto Interno Bruto y factor de desarrollo. Esto ha llevado a proponer: Establecer una estructura productiva que incorpore y aproveche plenamente recursos como la tierra, los mares, la biodiversidad, el paisaje y la localización geográfica, cuidando los recursos naturales.

La Universidad Nacional, desde esta agenda y luego de analizar el panorama nacional e internacional, se propone: promover la investigación integrada entre las áreas temáticas relacionadas con ambiente y biodiversidad, incorporar la dimensión internacional en el área, promover la incorporación de la dimensión en los programas curriculares vigentes y demás programas extracurriculares, y para ello pretende organizar un instituto de investigación en biodiversidad de carácter nacional; proponer la actualización de la política y normatividad ambiental de Colombia; aumentar mínimo en un 10% el número de proyectos de investigación en esta área; articular la política ambiental de la Universidad a la Agenda Ambiente y Biodiversidad, entre otros.

Reflexiones y comparación

Se puede ver que tanto en los PRES relacionados con el tema ambiental como en la agenda de conocimiento correspondiente se abordan las mismas áreas de conocimiento; en esta última lo que se hace es recoger varios de los temas que estaban divididos en diversos PRES o en diversos PUI, haciendo una caracterización más profunda, ya que el panorama internacional y nacional sobre el tema ha ido cambiando; asimismo se tienen en cuenta nuevas herramientas metodológicas y tecnológicas para el estudio de estas problemáticas.

A pesar de que se abordan los mismos ejes temáticos, la perspectiva general hacia la biodiversidad cambia marcadamente: en los PUI se asume una postura holística como base para el entendimiento y estudio, mientras que en los PRES se resalta la

necesidad de la conservación, y finalmente en las agendas la justificación central es la noción de recurso natural y su aprovechamiento.

Cultura, arte y comunicación

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Artes y Estética: En el seminario del PUI en Artes y Estética, realizado en diciembre de 1993, el grupo de la Sede Medellín formuló las siguientes propuestas; definir, priorizar y dinamizar los procesos de investigación tanto en la esfera de la producción artística como en la reflexión y el análisis sobre el dominio estético en su conjunto; articular los procesos de investigación con el desarrollo de los planes curriculares de pregrado y posgrado y con los programas de extensión; apoyar la conformación de equipos interdisciplinarios de investigación, con el fin de ampliar las formas de relación; optimizar el manejo de los recursos y enriquecer las prácticas específicas; impulsar políticas de difusión del conocimiento producido, con el fin de fomentar relaciones con pares nacionales e internacionales. Por su parte, la Sede de Bogotá considera pertinente formular parámetros para reconocer en la creación de la obra de arte los procesos de investigación artística; establecer parámetros de evaluación apropiados para los proyectos de creación-investigación que presenten los artistas y los investigadores en arte; abrir un espacio para la experimentación en artes, entendiendo que el rigor de este espacio no se ajustará al esquema científico de experimentación; lograr que el PUI en Artes y Estética sea una instancia reconocida tanto para la formulación de políticas de Investigación en la Universidad Nacional como para la promoción de proyectos en artes y para la evaluación y difusión de sus resultados; motivar el intercambio y la comunicación entre los creadores-investigadores en arte.

Otros programas universitarios de investigación relacionados son: Comunicación y Cultura, Comunicaciones, Artes.

Programa estratégico (PRES)

Educación universitaria / Comunicación / Jóvenes/ Expresión artística / Gestión cultural (Nuevo PRES⁴): La Universidad tiene responsabilidades con la cultura nacional en todos los órdenes, pues debe contribuir a estudiarla, enriquecerla y conservarla. Al no estar sujetos a compromisos con un solo sistema de valores y de interpretación de la realidad, puede abrirse las puertas a las más diversas manifestaciones culturales para conservarlas o para someterlas a procesos de transformación, siempre dentro de criterios académicos de racionalidad, de valoración y de autocritica. A este programa se asocian temas como el lenguaje, la comunicación y la creatividad, la expresión artística, la gestión cultural, la pedagogía, la educación universitaria y un intenso trabajo de relación con los jóvenes.

Otros programas estratégicos relacionados son: Arte, innovación y creatividad; Ciencia, tecnología desarrollo y comunicación; Problemática cultural del país; Educación ciudadana y formación de la opinión pública.

4. Según Convocatoria DINAIN 2000.

Agendas de Conocimiento

Artes y Culturas: Esta agenda propone como áreas de acción académica e investigativa la reflexión y procesos de construcción discursiva, la construcción colectiva y participativa de saberes, la lengua, lenguajes y comunicación, la apropiación, gestión y circulación, y las industrias culturales y creativas; mediante estos campos y a través de esta agenda, la Universidad Nacional pretende: articular actores y proyectos de la Universidad con el propósito de incidir en la construcción de la sociedad que garantice el reconocimiento, la inclusión y la protección de la diversidad, desde la interacción de lo cultural, lo sensible, lo estético y lo ético, mediante la incidencia desde lo político y en las políticas públicas, el estímulo a la creación, la difusión y la divulgación de las culturas y las artes.

Reflexiones y comparación

Se puede ver que tanto en los PRES relacionados con el tema cultura y comunicación como en la agenda de conocimiento correspondiente se abordan las mismas áreas de conocimiento desde perspectivas similares, mientras que la discusión en los PUI se centraba más en el posicionamiento de la investigación artística dentro del campo académico. Este es un aspecto muy importante que, aunque no se menciona abiertamente en los PRES y en las agendas, es una discusión vigente en otros espacios de la Universidad.

Educación

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Educación: En el seminario nacional preparado por el PUI en Educación, realizado en junio de 1994, se definió: establecer el estado del arte de la investigación educativa en la Universidad Nacional, identificando las líneas de investigación consolidadas y la producción intelectual existente; reconocer los intereses investigativos de los profesores de la Universidad en este campo; propiciar un encuentro de investigadores y profesores interesados en líneas de investigación educativa que permita tanto la confrontación de sus investigaciones como el intercambio y la colaboración entre ellos; analizar las implicaciones que los diversos estudios sobre educación tienen para la Universidad; acordar los términos de referencia para la organización y consolidación de una comunidad académica alrededor de esta área; conformar un centro de documentación, y, entre otras actividades, realizar un seminario sobre métodos de investigación en educación.

Otros programas universitarios de investigación relacionados son: Historia; Informática y tecnología educativa; Ciencias básicas; Ciencias sociales y humanas.

Programa estratégico (PRES)

Calidad y equidad de la educación inicial, básica y media: Este PRES tiene como finalidad que la Universidad Nacional participe en el análisis y la elaboración de propuestas innovadoras en este campo. La educación inicial, básica y media constituye uno de los terrenos más propicios para que la Universidad Nacional ejerza liderazgo y se legitime socialmente, pues su fortaleza en las disciplinas relacionadas con los saberes escolares le permite plantear alternativas distintas a las que hoy se ofrecen en el mercado de formación de profesores y orientar académicamente las reformas de descentralización educativa y autonomía escolar que comienzan a hacer crisis por falta de orientaciones

académicas. Se propone trabajar en: fortalecer académicamente a las escuelas a través de proyectos de desarrollo curricular, de experiencias pedagógicas innovadoras, de creación y producción de materiales didácticos e incorporación de nuevas tecnologías y de formación del profesorado, y fortalecer los procesos de descentralización y autonomía a través de Proyectos Educativos Municipales y Proyectos Educativos de las Instituciones Escolares.

Otros programas relacionados son: Educación superior y sociedad; La educación en la Universidad Nacional de Colombia; La enseñanza de las ciencias.

Agendas de Conocimiento

Aunque de manera general se menciona en diversas agendas la necesidad de que esos campos de investigación tengan una incidencia directa sobre los programas curriculares y otras dinámicas académicas, no aparece claramente definida la investigación para la enseñanza o la educación como una Agenda de Conocimiento. No obstante, se incluyó en forma específica al interior de la agenda Construcción de ciudadanía e inclusión social, y los especialistas participantes en la agenda recomendaron la creación de una nueva agenda en torno a lo educativo, pues esta problemática no se agotaba en la ciudadanía ni en los abordajes de lo educativo propuestos por las otras agendas.

Reflexiones y comparación

Se puede ver un cambio importante entre los PUI y los PRES en el tema de educación, ya que en los primeros no existía claridad sobre qué se pretendía con la investigación en educación y cuáles debían ser sus áreas centrales. En cambio, en los PRES se enmarcan claramente esos aspectos relevantes para la Universidad en el tema de educación y los ejes hacia los cuales debería dirigirse la investigación.

El hecho de que no exista una Agenda de Conocimiento en el tema puede deberse al desconocimiento de los organizadores de los programas precedentes en esta línea de investigación, que denota el fraccionamiento histórico que han sufrido estos programas y proyectos de investigación, y su consecuente relego a espacios delimitados a una sola facultad (por ejemplo hacia el Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas), cuando es evidente que este es un tema investigado por diferentes facultades y sedes de la UN. También puede deberse a que en las Agendas de Conocimiento los temas propuestos están asociados a los programas de desarrollo nacional. Sin embargo, de manera paradójica, la producción académica interna y de extensión en educación de la Universidad Nacional es mucho más visible y de mayor impacto que la de la mayoría de las agendas.

Espacio y territorio

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Estudios Amazónicos: El PUI en Estudios Amazónicos plantea como líneas de acción: la creación de una maestría en estudios amazónicos, en asociación con organismos nacionales e internacionales; la realización del programa de etnoeducación (investigación en etnociencia); la organización de cursos para líderes locales, en diferentes áreas, el apoyo a las investigaciones en proceso y a los nuevos proyectos; el intercambio con instituciones y organismos que trabajan en la zona (Sinchi, Unamaz, Fondo de Coope-

ración Amazónica, Plan Nacional de Rehabilitación, PNR, las ONG, etc.); la difusión de la investigación a la población a través de los medios de comunicación locales; la realización de un seminario con los investigadores de la Universidad Nacional, invitando representantes de la Cancillería, la Armada Nacional, el Ministerio de Medio Ambiente, entre otros; la difusión de actividades e información a la comunidad académica de la Universidad, por medio de documentos y del Boletín del Programa Amazonía.

Estudios Caribeños: El PUI en Estudios Caribeños considera necesario identificar el estado de la investigación caribeña; trazar una metodología participativa que incorpore las comunidades locales, y trabajar con un sistema de documentación sobre la región.

Otros programas relacionados son: Estudios Regionales.

Programa estratégico (PRES)

Ordenamiento y ocupación del territorio: Dentro de las temáticas que trabaja este PRES pueden enunciarse los siguientes: configuración, organización y ordenamiento territorial: los actores del territorio, sus relaciones, la participación democrática, la descentralización y las relaciones entre diversas escalas territoriales, la planeación y la gestión; Movilidad urbana y regional: los sistemas conexos de transporte y viabilidad, diversidad de opciones relativas a la heterogeneidad regional y urbana; Procesos de ocupación del territorio. Procesos históricos, estructuración local y global; Territorio, democracia y diversidad cultural; Actores, sujetos y habitantes, demografía, desplazamientos, migración, movimientos sociales y urbanos; Poderes y espacio: poderes y conflictos; Control social, político, cultural, económico y armado del territorio, el suelo, el comercio, la producción y los servicios; El espacio como recurso: competencias y derechos sobre el suelo, las dimensiones del territorio como recursos ambiental, político, económico, social y cultural (hídrico, marino y subsuelo); Infraestructura, servicios y equipamiento: procesos tecnoeconómicos y tecnológicos en la estructuración del territorio; Geopolítica y territorio: territorialidad en áreas marinas y fronteras, conflictividad y regiones estratégicas; Conflictividad territorial: regiones y conflictos, conflictividad urbana, territorialidad, equidad y paz; Sistemas urbano-ambientales: geografía y sociedad, saneamiento y habitabilidad; Ecosistemas territoriales.

Otros programas relacionados son: Diseño, vivienda y urbanización; Hábitat e infraestructura física.

Agendas de Conocimiento

Hábitat, Sociedad y Territorio: Las grandes tendencias mundiales afectarán también el entorno nacional, debido a la crisis ambiental, al aumento de la población, las migraciones y, por ende, a los impactos que generen en la sociedad. El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 permitió visualizar algunos objetivos estratégicos orientados hacia la seguridad democrática, la equidad social, el crecimiento económico y ambientalmente sostenible, y hacia el mejoramiento del Estado para incrementar su eficiencia y su transparencia. Así las cosas, en esta agenda se propone, desde la Universidad Nacional: Enfocar la investigación en temas emergentes de naturaleza multi, inter o transdisciplinaria en las diferentes áreas sugeridas por la agenda, haciendo énfasis en aproximaciones complejas de base ecosistémica; fomentar la evaluación, monitoreo, control y seguimiento permanentes del desarrollo de las políticas públicas en materia de hábitat, ciudad y territorio, que se reflejan en normas, leyes y decretos gubernamentales, pen-

sar el hábitat, la ciudad y el territorio desde las emergencias temáticas que involucran sistemas complejos de relaciones conflictuales o sinérgicas; contribuir a la solución de los conflictos y oportunidades generados en las interacciones entre ecosistema-cultura, a través de investigaciones complejas y nuevas emergencias teóricas y prácticas en hábitat, ciudad y territorio, entre otras.

Reflexiones y comparación

En general, los temas de interés en esta área se han mantenido para los PUI, PRES y las Agendas de Conocimiento; sin embargo, hay que mencionar que en el caso de estas últimas existe un enfoque relevante en términos de impacto medioambiental que responde a una tendencia global sobre la crisis ambiental y las medidas correspondientes para contrarrestarla.

Estado y sociedad

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Algunos de los temas de los PUI que se relacionan con este tema son: Administración; economía y sociedad; Estado y partidos políticos; Religiones.

Programa estratégico (PRES)

Estrategias de desarrollo: El estudio sistemático de las características económicas, sociales y políticas de las estrategias de desarrollo que han estado vigentes en el país a lo largo del último medio siglo se toma como un tema académico central. Se requiere hacer énfasis en los determinantes del proceso de acumulación de capital y en las formas institucionales o estructurales, que se crearon en este periodo, para lograr al régimen de acumulación que dio lugar al patrón de desarrollo actual. Un aspecto importante que se debe destacar es el análisis en las formas institucionales y la construcción de relaciones sociales que hicieron posible el desarrollo de este proceso. Igualmente, es necesario analizar los factores exógenos que, al inicio de los años noventa y como resultado de las políticas públicas aplicadas (apertura de regulación, privatización), se llevaron a cabo para determinar los efectos que dichos cambios han producido sobre el patrón de desarrollo y las posibilidades de desarrollo sostenible en el largo plazo.

Paz, convivencia y democracia: La paz va mucho más allá del cese de la confrontación armada, tiene que ver con la superación de un orden social injusto que le niega el acceso a amplios sectores de la población a sus derechos individuales y colectivos y a la satisfacción de sus necesidades básicas y concentra de manera excluyente la distribución de la propiedad, la riqueza y las oportunidades. Así concebida la paz, la Universidad debe colocar su capacidad al servicio de la investigación de las causas estructurales que mantienen este orden social y dar propuestas de alternativas posibles y viables para superarlas, comprometerse en el desarrollo de un proyecto educativo que fortalezca la convivencia en la diferencia y contribuya a la resolución pacífica de los conflictos y promover la creación de una vigorosa corriente de opinión favorable a la solución política negociada del conflicto interno armado.

Poderes étnico-territoriales: Se apunta a la comprensión de los procesos de conformación de entidades territoriales indígenas, territorios colectivos afrocolombianos y reservas campesinas.

Otros programas relacionados son: Relaciones internacionales; Desarrollo territorial.

Agendas de Conocimiento

Construcción de Ciudadana e Inclusión Social: El objetivo de esta agenda es examinar la manera como los sujetos acceden a la vida social y política para identificar y fortalecer formas de inclusión. Sus principales áreas de acción son: Ciudadanías en formación, ciudadanías diferenciadas, ciudadanías al límite.

Desarrollo Organizacional, Económico e Industrial: El objetivo de esta agenda para la investigación es analizar, observar y proponer explicaciones de los fenómenos relativos a las organizaciones e industria, al bienestar y desarrollo, y al papel del Estado en el desarrollo organizacional, económico e industrial. Por lo tanto, el reto para esta agenda se relaciona con una economía que garantice un mayor nivel de bienestar con aumento de las condiciones de vida de los ciudadanos, disminuir la pobreza y la desigualdad en la sociedad; el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; el desarrollo regional, productivo, sostenible y la competitividad; el desarrollo de infraestructura; el desarrollo de la nueva gestión pública; fortalecimiento de movilidad y transporte, entre otros.

Estado y Sistema Político: Su objetivo principal es describir la ruta que la Universidad se propone para desarrollar la investigación y su articulación con la extensión y la formación en los ámbitos de configuración del Estado, los sistemas políticos y los sistemas jurídicos colombianos, bajo una visión universal articulada con la pertinencia local y nacional conectada con la sociedad. Las principales áreas de acción son: Gestión pública, derechos humanos, análisis del conflicto interno armado, seguridad y defensa, relaciones internacionales, teorías y culturas políticas, formas de la democracia.

Reflexiones y comparación

Los objetivos y el alcance de las agendas relacionadas con este tema recogen muchas de las problemáticas planteadas en otros ejercicios como el de los PRES; sin embargo, en estos últimos se puede entrever una posición política particular frente al capitalismo como parte del estudio del Estado y la sociedad, ya que se enfatiza el estudio de los determinantes del proceso de acumulación capital; por el contrario, en las Agendas de Conocimiento se parte de este escenario y se acepta, a través de un discurso más general.

Calidad de vida

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Algunos de los programas relacionados con esta temática son: Ciudad y problemas urbanos; Movimiento humano; Producción limpia; Salud; Violencia y medio ambiente.⁵

Programa estratégico (PRES)

Enfermedades tropicales y mapas epidemiológicos sectoriales: Se involucran, entre otros estudios, los siguientes: Investigación de recursos humanos; Diagnóstico epidemiológico por regiones; Vigilancia epidemiológica activa y pasiva; Construcción de redes de vigilancia y apoyo epidemiológico.

Investigación biomédica: El desarrollo de nuevas tecnologías de impacto en sa-

5. No se encontró suficiente información para caracterizarlos.

lud proyecta la necesidad de la investigación basada en modelos animales, computacionales y mediante simulaciones. Así mismo, el estudio a nivel molecular y bioquímica se ofrece como el campo más propicio para la identificación tanto de marcadores de procesos patológicos, como del desarrollo de productos con potencial terapéutico. En consecuencia, la estructura que soporta este PRES exige, de una parte, el desarrollo de bioterios, modelos animales, líneas celulares auto-replicantes, células madre, proteínas y priones, así como modelos computacionales, matemáticos y simulaciones biológicas con impacto de aplicación. Futuros desarrollos tendrán que enfrentar dilemas como el de la clonación y el mejoramiento de las especies, en relación directa con otros PRES como el de genética y biotecnología y aquel de ecosistemas, biodiversidad y conservación. Las implicaciones de este PRES superan aquellas puramente técnicas y científicas y abre campo a los sistemas de regulación normativa y ética, control de pares y capacitación profesional.

Dentro de los PRES que se relacionan con el tema calidad de vida también se encuentran: Prevención, promoción y mejoramiento de la calidad en salud; Tecnologías para la salud; Análisis socioeconómico de la salud; Enfermedades degenerativas y demenciales.

Agendas de Conocimiento

Salud y Vida: Esta agenda se plantea como objetivo describir, integrar y fortalecer los temas de investigación a través de la generación e interacción de programas, proyectos y grupos interdisciplinarios, con el fin de constituirnos en un referente académico con impacto social. Sus principales áreas de acción son salud humana y salud animal.

Reflexiones y comparación

Los temas generales a lo largo de los distintos programas se han mantenido dentro del marco tecnológico de cada momento histórico.

No aparece una postura claramente definida desde la Universidad Nacional, aspecto de suma importancia que debería ser transversal a todos los campos de investigación, sino que parece haber una aceptación tácita de las políticas y normas que pudieran existir o crearse al respecto.

Desarrollo tecnológico

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Ciencia, Tecnología y Cultura: El PUI en Ciencia, Tecnología y Cultura cuenta entre sus prioridades con la realización de un seminario permanente que sirve para promover el intercambio de información y la reflexión sobre Investigación en la Universidad Nacional, la organización de seminarios internacionales, la publicación periódica de los resultados obtenidos en estos seminarios, la creación de un centro de documentación, que responde a criterios modernos sobre la constitución de bases de datos, como el carácter del documento científico y de la literatura gris y las características sociales de construcción de los documentos.

Energía: Se concretaron como lineamientos de política de I&D de energía en la Universidad Nacional: cursos en el periodo intersemestral y cursos de contexto, un ciclo de conferencias con invitados de entidades relacionadas con el tema, el esta-

blecimiento de contactos con el Plan Estratégico Nacional, el fortalecimiento de las investigaciones que tengan como objetivo el conocimiento de los recursos energéticos y la integración de los diferentes grupos de investigación a través del PUI. Se definieron como mecanismos de desarrollo de los PUI la información, la divulgación y cooperación, a través de la creación de un centro de documentación sobre energía y de la publicación de un boletín dirigido a investigadores, en los aspectos cooperativos. Se propuso la colaboración en la formulación de proyectos, asesoría e intercambio de expertos. Como estrategias de acercamiento del PUI a la comunidad se estableció hacer reuniones semestrales en las distintas sedes, apoyar la revista *Energética* como medio nacional de difusión del PUI, y publicar un directorio de investigadores e investigaciones. Asimismo, el PUI en Energía debe ser veedor de los planes de desarrollo energético del país.

Telecomunicaciones, Informática y Electrónica: El PUI ETI se basa en la coordinación, evaluación y orientación de las actividades de la Universidad Nacional de Colombia, en los campos de la electrónica, de las telecomunicaciones y de la informática, en los diferentes niveles de investigación, docencia, extensión y administración, con el propósito de proyectar la universidad como líder nacional del sector académico en la innovación en estos campos y su integración con la comunidad. Para esto se consideró importante: la realización de un inventario general de aplicaciones de *software* y proyectos de investigación en las áreas ETI de la Universidad Nacional, por sede e interés determinado; crear una revista especializada en el tema ETI para la divulgación de resultados de investigación y aplicación; conformar una línea de profundización en ETI; crear, por sede, un directorio de proveedores y usuarios internos de *software* de propósito particular; participar en forma destacada en las decisiones políticas y técnicas que lleven a la informatización de la Universidad Nacional; desarrollar una serie de charlas promocionales del PUI con temas de interés general dentro de la línea ETI.

Otros programas relacionados son: Energía y minería; Gestión tecnológica; Materiales; Telecomunicaciones.

Programa estratégico (PRES)

Nuevos materiales y procesos: La necesidad de producir materiales con propiedades físicas especiales que los haga más ligeros y eficientes está incidiendo de manera directa en la vida cotidiana y en la actividad productiva. Entre otros desarrollos y aplicaciones están los estudios sobre superconductores, semiconductores, fotocromáticos, polímeros reforzados con fibra de vidrio, resinas epóxicas con fibras de carbono, polímeros reforzados con acero, técnicas de fabricación, materiales inteligentes con diferentes tipos de composición química.

Desarrollo y aplicaciones de la informática: La incidencia de la actual revolución informática en todas las actividades humanas hace necesario que la Universidad asuma un liderazgo para que estas nuevas tecnologías puedan ser aplicadas en muchos más sectores sociales de los que se da en la actualidad. Basta señalar el caso de la incidencia de la informática en la educación, en la salud y el sector productivo. Dentro de esta temática es importante también resaltar la necesidad de generar tecnologías que permitan mejorar el confort y la calidad de la vida de las comunidades. Entre los posibles subprogramas asociados con este programa estratégico podrían enunciarse:

Bioinformática: Vida artificial, neurocomputación, computación evolutiva y molecular, complejidad y teoría del caos, hardware evolutivo. Interacciones hombre-máquina: Inteligencia artificial, realidad virtual y aumentada, multimedia distinguidos, comunidades virtuales. Sistemas de información: sistemas para toma de decisiones, sistemas de información geográfica, sistemas de información para la salud, sistemas de información para el medio ambiente.

Genética y biotecnología: La biotecnología incide sobre sectores como la salud, la industria, el agropecuario y el medio ambiente. Por su carácter multisectorial e interdisciplinario, este programa estratégico convoca la participación de todas las sedes y disciplinas profesionales de facultades como Agronomía, Ciencias, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, entre otras. Es evidente que la próxima revolución industrial será la biotecnología. Por lo tanto, la Universidad debe liderar la construcción de capacidades en biotecnología, tanto en generación como en aplicación de los conocimientos.

Energía: Entre los principales objetivos que se plantean para este PRES pueden enunciarse los siguientes: a) Producir para el país modelos tanto para la expansión como para las operaciones de los sistemas de generación y transmisión de energía. b) Desarrollar tecnologías que permitan impulsar el uso de fuentes convencionales y no convencionales de energía. c) Realizar investigaciones básicas e innovaciones tecnológicas en fuentes no convencionales de energía. d) Promover el desarrollo de mercados energéticos. e) Propiciar el desarrollo del potencial energético del país. f) Introducir la dimensión medioambiental en todos los proyectos energéticos.

Otros programas relacionados son: Competitividad empresarial y gestión tecnológica; Control, automatización y telecomunicaciones.

Agendas de Conocimiento

Biotecnología: Como apuesta gubernamental hacia este campo se propuso promover la transferencia tecnológica en empresas de base biotecnológica y la generación de políticas industriales y económicas que fomenten la inversión de capital de riesgo en biotecnología y la conformación de unidades de vinculación y transferencia tecnológica en todas aquellas instituciones que desarrollen labores en este campo. El reto expuesto en esta agenda es avanzar en la biosíntesis de sustancias capaces de sustituir las obtenidas por métodos industriales, desarrollar compuestos biodegradables o que reduzcan el impacto de sustancias contaminantes, implementar nuevos esquemas de bionegocios en donde se incentive la participación de capital de riesgo, entre otros.

Energía: Esta agenda se propone garantizar la seguridad energética con criterios de sostenibilidad y equidad, impulsando el desarrollo socioeconómico y tecnológico. Sus principales campos de acción académica e investigativa son: Fuentes de energía, sostenibilidad y mercados energéticos, y demanda de energía.

Ciencia y tecnología de materiales y minerales: Las metas propuestas para esta agenda son: Proyectos organizados en áreas estratégicas de trabajo o macroproyectos para iniciar gestiones de financiación en un plazo de cuatro años; Un instituto de investigación en ciencia y tecnología de materiales y minerales, creado como espacio para identificar, promover, organizar y ejecutar proyectos con carácter interdisciplinario, interfacultades e interse des, orientado a generar sinergias en el área en un plazo de dos años; Productos de innovación que conduzcan a la reducción de importaciones

y al aumento del valor agregado de los productos para exportación; Promover la generación de empleo y la creación de empresas de base tecnológica en temas relacionados con el área en un plazo de seis años, entre otras. Los campos de acción de estas estrategias son: Fundamentos y ciencias de los materiales, Tecnología e innovación de materiales, Recursos naturales no renovables y medio ambiente.

Tecnologías de la información y las comunicaciones: El objetivo principal planteado para esta agenda es construir capacidades nacionales para el desarrollo, implementación, transferencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, contribuyendo a disminuir la brecha tecnológica nacional relacionada con las TIC. Las áreas de acción propuestas para ello son Software, Infraestructura, Hardware, Gestión de la informática.

Reflexiones y comparación

La investigación que se visualizaba desde la creación de los PUI y los PRES para esta temática es casi la misma que se concibe con la creación de las Agendas de Conocimiento en dichas áreas, así los lineamientos no parecen haber cambiado sustancialmente en este tiempo y de todos los temas tratados anteriormente es la que menos cambios ha sufrido. El elemento ambiental y ético está más consolidado en el discurso de la investigación actual, ello hace alusión a una normatividad vigente de protección al ambiente o a la vida. En las Agendas aparece en forma mucho más clara la idea del emprendimiento, la innovación y la articulación con los negocios en estos campos.

Derecho, ética y justicia

Programa Universitario de Investigación (PUI)

El programa que se relaciona directamente con este tema es Ética. No hay información suficiente para caracterizarlo.

Programa estratégico (PRES)

Los PRES relacionados son: Constitución como *paideia*; Participación social y veeduría ciudadana; Administración de la Justicia; Ética. No se encontró la información necesaria para caracterizarlos.

Agendas de Conocimiento

Estado, sistemas políticos y jurídicos: el objetivo principal de esta agenda es desarrollar la investigación y su articulación con la extensión y la formación, en los ámbitos de configuración del Estado, los sistemas políticos y los sistemas jurídicos colombianos, bajo una visión universal articulada con la pertinencia local y nacional conectada con la sociedad. Con el fin de articular funcional o críticamente el accionar de la investigación de la Universidad con los planes de desarrollo, se hace énfasis en tres problemáticas: Conflicto armado y narcotráfico, Modernización del Estado y Relaciones Internacionales.

Construcción de ciudadanía e inclusión social: El objetivo general es examinar la manera como los sujetos acceden a la vida social y política para identificar y fortalecer formas de inclusión, buscando además incidir en los procesos y en las políticas públicas del país, generando transformación social.

Reflexiones y comparación

No hay manera de establecer una comparación, puesto que no se ha encontrado información sobre los PUI y los PRES en este eje temático.

Desarrollo científico

Programa Universitario de Investigación (PUI)

Tema relacionado: Estudios Sociales de la Ciencia. No hay información suficiente para caracterizarlo.

Programa estratégico (PRES)

Sistemas simples y complejos en las ciencias naturales: El estudio de los sistemas complejos involucra metodologías de carácter experimental, computacional y aproximaciones teóricas para la observación, análisis, modelamiento y simulación de los sistemas. Desde el punto de vista teórico, el estudio comienza con un conjunto de modelos que capturan los aspectos esenciales de la dinámica de los sistemas simples o de los sistemas complejos.

Sistemas complejos de lo social y económico: La conformación y el fortalecimiento gradual de las comunidades científicas, de grupos de investigación, de una infraestructura investigativa básica son hoy en día condiciones necesarias para que el país pueda interactuar y negociar de manera solvente en el concierto internacional. Por otra parte, la difusión de la racionalidad y del *ethos* de la ciencia puede tener efectos culturales importantes en nuestro país en la medida en que propicia la conformación de imágenes modernas del mundo, formas racionales de actuar en sociedad y sobre la naturaleza. Las condiciones actuales de conflicto social que atraviesa Colombia exigen de manera inaplazable un fuerte impulso de las ciencias del hombre y de la sociedad. Solamente la investigación paciente de los orígenes y de las causas de las desigualdades y de los conflictos podrá indicar vías de resolución y orientar acciones.

Otro programa relacionado: La enseñanza de las ciencias.

Agendas de Conocimiento

Existen varias agendas ya mencionadas que abordan el tema del desarrollo tecnológico y su relación con el desarrollo científico.

Reflexiones y comparación

Hay un cambio significativo entre la concepción de desarrollo científico para la investigación en los programas PUI y PRES respecto a las Agendas de Conocimiento, sobre todo en lo que respecta a la finalidad de dicho desarrollo científico. Para los PUI y los PRES, la investigación en este campo puede conducir a la transformación social gracias a la “cultura científica” en sí, más que por el impacto económico que pueda tener el desarrollo tecnológico que de ella se derive; por el contrario, en las Agendas de Conocimiento, el desarrollo científico parece válido en la medida en que puede generar desarrollo tecnológico, por tanto no se ve claramente el fomento a la investigación en ciencias básicas, por ejemplo. Varios profesores en ese sentido manifestaron la necesi-

dad de proponer una nueva agenda en torno a Ciencia fundamental o una denominada simplemente Fundamental.

Conclusiones generales

La comparación de los documentos que la Universidad Nacional ha realizado con propuestas estratégicas para la organización de la investigación desde los últimos 24 años muestra una preocupación por aportar al desarrollo del país en un contexto global, continuidad en muchas áreas estratégicas de investigación, unas fortalezas académicas consolidadas en dichas áreas, así como un énfasis creciente en la vinculación con el sector productivo empresarial y en el campo tecnológico. Sin embargo, preocupa que estas iniciativas, a pesar de sus continuidades y del compromiso de los investigadores y grupos a lo largo del tiempo, no se han sostenido por parte de las diferentes administraciones, ni tampoco han logrado concretarse en una política clara de financiación, de administración y organización, de generación de redes y de sinergia en estas áreas estratégicas para el país.

Bibliografía

Duque, Carmenza; Gabriel Misas, Jorge Charum, Mónica Brijaldo, Diógenes Campos y Rafael Molina. *Programas Estratégicos, un reto institucional para la Universidad Nacional de Colombia en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

Brijaldo, Mónica y Diógenes Campos. *Investigación en la Universidad Nacional 1990-1999. Una década de aciertos, inciertos y desconciertos*. Bogotá: Dirección Nacional de Investigación UN - DINAIN, 2001. <http://www.bdigital.unal.edu.co/12678/>

Vicerrectoría Académica. Comité de programas curriculares. *Reforma Académica. Documentos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994.

Gómez de Mantilla, Luz Teresa. *De tiempos pasados, de tiempos futuros. La extensión universitaria en 1994 y en el 2034 en Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2015.

Vicerrectoría de Investigación UN. *Prospectiva UN - Agendas de conocimiento*. 13 volúmenes. 2013-2014. Disponibles para descarga en: <http://www.investigacion.unal.edu.co/index.php/menuagendas/1588-agendas-de-conocimiento>. [Consultado el 04-11-2014]



**Democracia y gobierno en la
Universidad Nacional de Colombia**

Algunas reflexiones sobre la gobernanza de la Universidad Nacional de Colombia

ORLANDO ACOSTA LOSADA¹ Y JORGE CELIS SANTOS²

Introducción

Los sistemas de educación superior continúan jugando un prominente papel de liderazgo en el mantenimiento de la grandeza cultural, el dinamismo innovativo y la fortaleza económica de las naciones desarrolladas (Meek y otros, 2009; Shaffer y Wright, 2010). Las instituciones de educación superior (IES) se caracterizan por ser una fuente incesante de generación de conocimiento que posibilita el desarrollo cultural, social y económico, lo que ha determinado que los gobiernos de los países industrializados se ocupen de afrontar la necesidad de garantizar su acceso y de brindar soporte financiero e institucional a la investigación académica. Cabe destacar que muchos gobiernos han introducido reformas orientadas a la construcción de universidades de clase mundial con el fin de asegurar la más alta calidad en la enseñanza y la investigación (Altbach y Salmi, 2011; Meek y otros, 2009). De forma similar, un número creciente de países de ingreso bajo y medio se encuentran comprometidos en construir y fortalecer su plataforma de conocimiento a través de importantes inversiones en educación superior, investigación e innovación (Olsson y Cooke, 2013).

Sin perjuicio del anterior escenario, no es menos cierto que los sistemas de educación superior están siendo objeto de presiones que están modificando su configuración tradicional. Las tendencias en financiación de la educación superior se han modificado de tal manera que se ha delimitado la financiación para la enseñanza (educación) de aquella para la investigación (Jongbloed y otros, 2010; OECD, 2008). A pesar de que la provisión de la educación superior en muchos países desarrollados ha sido tradicionalmente gratuita o altamente subsidiada, en las últimas décadas el gasto público por estudiante ha mostrado una disminución en la medida en que los gobiernos están transfiriendo los costos a las instituciones, a los estudiantes y a sus familias (Del Rey y Racionero, 2010). Las fuentes de financiación han sufrido diversificación (Estermann y Pruvot, 2011; OECD, 2011). Los gobiernos asignan los recursos a través de préstamos otorgados a los estudiantes o de regulaciones impositivas favorables para el sector privado que realice donaciones a las instituciones (Nagya y otros, 2014). Parte de la financiación se realiza sobre la base del *performance* de las instituciones (Nagya y otros 2014). No obstante, se advierte que varias universidades no solo son víctimas de esta política de financiación instrumental, sino que están moviéndose en la dirección de ser agentes de ella (Beverungen, 2014).

Colombia también ha ingresado a la tendencia caracterizada por la consideración de la educación superior como un bien privado antes que un bien público. La filosofía dominante enfatiza que la educación superior es un bien privado que otorga beneficios a quien transita por ella, pero no a la sociedad en su conjunto; en consecuencia, es el in-

1. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Departamento de Ciencias Fisiológicas.

2. Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Sociología. Investigador, Grupo de Estudios de Educación Media y Superior.

dividuo y no la sociedad quien debe pagar los costos de la educación superior. Esta filosofía tiene sus mayores efectos deletéreos en los países en desarrollo, los cuales fueron incapaces de construir un sistema de educación superior de alta calidad en tiempos en que la educación superior fue considerada un bien público que generaba inestimables beneficios para toda la sociedad.

Pero los cambios surgidos en las últimas décadas, con clara incidencia en la educación superior, no se limitan a la disminución relativa del gasto público. No se circunscriben a las presiones dirigidas a fomentar el emprendimiento académico (Fayolle y Redford, 2014). Ellos también incluyen la masificación, la diversificación institucional y de ofertas educativas, la radicalización e intensificación del rendimiento de cuentas (Estado evaluador), la internacionalización, los servicios educativos transnacionales, las modalidades en los aprendizajes de los estudiantes y el protagonismo creciente de los profesionales especializados en la gestión y administración/gerenciamiento de las universidades (Engwall, 2014). Aunque los efectos de estos cambios son claramente diferenciales dependiendo de las tradiciones, fortalezas y debilidades de los diferentes sistemas de educación superior, ninguno de ellos ha permanecido inmune a tales embates. Aun los rankings internacionales han sido asumidos en ocasiones como parte de algunos de los cambios antes mencionados. Aunque los reportes de estas clasificaciones han estimulado el debate sobre la importancia crítica del posicionamiento de las universidades entre las mejores del mundo, también han contribuido a intensificar el rendimiento de cuentas y las presiones para mejorar algunas prácticas administrativas en las universidades, y en algunos casos se han utilizado como argumento para incrementar las asignaciones presupuestales o para orientar la escogencia de las universidades por parte de los usuarios (Rauhvargers, 2011). Estos rankings se centran predominantemente en indicadores relativos a la función de investigación de las universidades, que es solo una parte de su misión, lo que los ha hecho objeto de controversia.

Como era de esperarse, estos cambios que se han venido registrando en el campo de la educación superior han puesto la gobernanza (*governance*), la estructura y el funcionamiento del gobierno de las universidades en el centro del debate. Estos cambios están demandando, con intensidad variable, modificaciones en la gobernanza de las universidades. Se argumenta acerca del sistema de gobernanza que mejor se articularía con la misión institucional y el nuevo ambiente académico-empresarial. Parte de la discusión se centra en la posibilidad de que las universidades se puedan gerenciar de forma similar al mundo de los negocios, o más aún, si pueden ser tratadas como negocios (Gayle y otros, 2003). Igualmente, en los países en desarrollo, que en su gran mayoría no transitaban por formas democráticas de gobernanza (por ejemplo, gobernanza compartida), ahora están siendo presionados para adoptar formas empresariales de gobierno en sus universidades.

Colombia se ha caracterizado por más de dos décadas en diagnosticar el estado de la educación superior, reconocer su relativo rezago, aun dentro de la región latinoamericana, y declarar de forma grandilocuente metas y propósitos cuyo acaecimiento aún está por verse. No obstante, algunos avances en materia de capital humano (Acosta y Celis, 2014) y producción académica, especialmente en un grupo limitado de universidades, las instituciones que conforman el sistema de educación superior continúan ubicándose en muy modestos lugares en el concierto internacional, o ni siquiera son registradas en las listas más exigentes (Shanghai Ranking Consultancy - SRC, 2013).

Durante la última década, la Universidad Nacional de Colombia no ha sido inferior en el terreno declarativo de sus planes de desarrollo indicativos. En 2003 se anunció que súbitamente se convertiría en una universidad de investigación, cuando en los Estados Unidos apenas un centenar de universidades alcanzaba el calibre necesario para ostentar tal denominación (Zhao y McCormick, 2005). En 2006, se declaró que sería una universidad intensiva en investigación y que rápidamente se ubicaría entre las primeras de la región latinoamericana. Sobra mencionar que en los últimos años, 10 universidades latinoamericanas se clasifican regularmente entre las posiciones 150 a 350 en el ranking de las 500 mejores universidades del mundo, donde la UN aún no tiene registros. En 2012 se proclamó que la UN sería una universidad de clase mundial. Este es un propósito por demás legítimo y necesario para la Nación colombiana. La UN históricamente ha contribuido a la construcción de nación, ha logrado posicionarse como la primera en el ámbito nacional, pero la inevitable interconectividad global (Acosta y González, 2010) impone que no puede haber una universidad de gran prestigio si este prestigio no tiene al mismo tiempo una transcendencia y un carácter de orden transnacional, si tal universidad no logra posicionarse, al menos, entre las más prestigiosas de la región. Las reformas estatutarias dirigidas a vincular talento humano de altas calificaciones académicas, los mecanismos de evaluación, promoción y permanencia de sus profesores, y de admisión de sus estudiantes, la acreditación de sus programas curriculares, el incremento de su producción académica, el inusitado crecimiento del número de programas de posgrado no han sido suficientes para posicionar la UN al menos entre las mejores universidades del ámbito latinoamericano; sin embargo, no se puede desconocer que la UN ha experimentado importantes mejoras en su posicionamiento relativo y que ha dado algunos pasos en la dirección de convertirse en una universidad de clase mundial, pero también se resiste a dar otros pasos que, aun en medio de su maltrecha autonomía, puede darlos fácilmente si políticamente así lo decide. Identificar las causas que han impedido que la UN exhiba las características de una universidad de clase mundial pasa por separar las causas externas e internas y caracterizar las relaciones entre ellas. El presente documento solo aborda una de las causas internas, su gobernanza.

Fines de la universidad

La autonomía y la democracia en las universidades colombianas a menudo son objeto de debate y tema recurrente en algunos eventos académicos y políticos. Sin embargo, el tema específico de la estructura de su gobernanza solo ha sido abordado muy episódicamente, aunque en los últimos años su discusión muestra tendencia hacia la intensificación en el caso de la UN. En algunos círculos de la academia también se agita con alguna frecuencia el tema de los fines de la universidad en la sociedad colombiana, lo cual, en sentido práctico, también tiene íntima relación con el modelo de gobernanza. Se enfatiza entre sus fines contribuir a la movilidad social de los ciudadanos a través de garantizarles el acceso a la educación superior, en oposición a su mercantilización y a la exclusión. Se reclama que el fin primordial de la educación superior es la formación de ciudadanos con acendrados valores democráticos, solidarios y respetuosos de los derechos humanos, que propugnen por la justicia y la equidad social. Y aunque algunos sectores encuentran contradictorio que la universidad aporte a la construcción

de la ciudadanía y al mismo tiempo al progreso tecnológico y el desarrollo económico, otros encuentran compatible estos dos fines como parte del propósito común de contribuir a la construcción de una sociedad más justa. La crítica del acentuado compromiso de la educación superior con las demandas de la economía tiene poco espacio en los países en desarrollo, donde su aparato productivo es esencialmente dependiente de tecnología importada y la educación superior contribuye muy poco a la generación de nuevo conocimiento con aplicación práctica económica.

Históricamente, la universidad no es lo que originalmente fue con relación a la simple búsqueda y propagación del conocimiento. Aunque algunas universidades difícilmente han contribuido a la producción de nuevo conocimiento, limitándose solamente a comunicarlo o narrarlo, otras han arribado tardíamente a la escena de la incesante producción de nuevo conocimiento. Es necesario destacar que la revolución industrial del siglo XIX presentó nuevos desafíos a la educación superior, confrontándola con las necesidades de la economía sobre la base de que la generación de nuevo conocimiento y la dotación de habilidades profesionales constituían medios para fortalecer el aparato productivo y la competitividad de las naciones. Esta revolución industrial, ya a mediados del siglo XX, había mostrado que el progreso del conocimiento científico cada vez más se constituía en un requerimiento para el avance tecnológico. Esta circunstancia creó una inevitable relación entre científicos/ingenieros y empresarios/emprendedores para satisfacer las demandas del desarrollo económico (Mathies y Slaughter, 2013). En otras palabras, la creación de conocimiento por parte de la educación superior y su transferencia a través del entrenamiento/formación profesional se hicieron más consistentes con las demandas del sector productivo (Bodas Freitas, 2013).

Desde el siglo pasado, en congruencia con las demandas del desarrollo económico, los sistemas nacionales de educación superior de muchos Estados introdujeron mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones y de los profesionales entrenados en ellas. Las instituciones de educación superior quedaron inmersas en un marco común de expectativas sociales. Muchos países desarrollados definieron políticas deliberadas dirigidas a incrementar la inversión en educación superior, investigación e innovación, con el fin de asegurar su desarrollo económico sostenible y el bienestar de sus ciudadanos. Aunque la importancia de la educación superior en el desarrollo económico no es nueva, se ha intensificado en las últimas décadas y se anticipa que continuará haciéndolo en esa misma dirección. Las reformas de la educación superior han estado en la agenda de la mayoría de los Estados en las décadas recientes. Muchas de tales agendas están orientadas por la concepción común de que las universidades se deben desplazar más allá de su misión original para enfatizar su papel como actores efectivos en la denominada economía global basada en el conocimiento. Nuevamente, las reformas de la educación superior colombiana no están dirigidas a este propósito, entre otras razones porque nuestro atrasado sector productivo nacional no está demandando de la academia contribuciones intelectuales de alto nivel para intensificar en conocimiento su aparato productivo. Las inversiones en investigación académica son tan ridículas que imposibilitan que la universidad se pueda convertir en un espacio para la acumulación de capital a través de la generación de nuevo conocimiento con proyección de aplicación en la innovación tecnológica. Además, la capacidad por incorporar el conocimiento innovador por parte del sector

productivo colombiano es tan baja, que menos del 0,04% de su capital humano tiene formación de investigadores a nivel de doctorado.

¿Qué es una universidad de clase mundial?

Una aproximación sistemática a la definición de universidad de clase mundial ha sido hecha por Altbach (2007). Una universidad de clase mundial es una universidad de investigación, aunque no toda universidad de investigación es de clase mundial. Una universidad de investigación es aquella que se encuentra comprometida con la creación y diseminación del conocimiento en un amplio espectro de disciplinas y campos, y se caracteriza por poseer una apropiada infraestructura física y de información que le permita realizar enseñanza e investigación a los más altos niveles posibles (Altbach, 2007). Las universidades de investigación educan estudiantes a todos los niveles (pregrado y posgrado) en una amplia gama de programas curriculares, como demostración de que no se limitan solo a la investigación. La denominación de universidad de clase mundial implica que una universidad se encuentra entre las más prestigiosas del mundo. Claramente, la gran mayoría de las universidades reconocidas con esta denominación se encuentran en los países angloparlantes y en unas pocas naciones industrializadas (Altbach, 2007). Adquirir el estatus de universidad de clase mundial no es una tarea fácil y expedita. Sin embargo, varias universidades de países emergentes se han impuesto el desafío de aproximarse a él, obteniendo algún progreso significativo en pocas décadas (Altbach, 2007; Altbach y Salmi, 2011).

Aproximarse al estatus de clase mundial implica dos perspectivas: una de nivel gubernamental o estatal (externa) y otra de nivel institucional (interna) (Salmi, 2009). Esto implica que es muy improbable que una universidad pueda llegar a la condición de clase mundial sin un ambiente favorable en materia de políticas públicas y de apoyo explícito con sustanciales recursos públicos. La confluencia de tres factores complementarios ha sido determinante en la configuración de una universidad de clase mundial: poseer mecanismos apropiados para asegurar una financiación suficiente; mecanismos para concentrar el mejor talento profesoral y estudiantil, y una apropiada y consistente gobernanza. La UN no cumple con el primer factor, pues su financiación no es la más apropiada. La capacidad de propuesta investigativa de sus profesores supera la disponibilidad de recursos internos y externos para satisfacerla. La instalación y mantenimiento de infraestructura y capacidades para la realización de investigación en la frontera del conocimiento tiene elevados costos. El estado de la infraestructura de la UN es deplorable, aunque se espera que los recursos provenientes de la estampilla contribuyan a atenuarlo en uno de sus aspectos. Sobre el segundo factor, la alta selectividad de sus profesores y estudiantes, se podría afirmar que existe una buena aproximación en la medida que el elevado número de aspirantes posibilita que a buena parte de las carreras ingresen los de mejor *performance* en el examen de admisión, no obstante que la calidad de la educación secundaria y el capital cultural de los admitidos no sean los óptimos. En lo atinente a la selectividad del cuerpo profesoral, la situación es muy obvia: la UN no puede acceder al capital humano más prestigioso que ofrece el mercado mundial de la academia. Los bajos salarios de enganche, la baja probabilidad de obtener recursos suficientes para realizar investigación en la frontera del conocimiento, el déficit de infraestructura, las dificultades administrativas para la ejecución de los recursos, las

preocupantes condiciones sociales del país, entre otros, se oponen a que prestigiosos investigadores de la academia mundial aspiren a concursar por un cargo en la UN. La condición de servidores/empleados públicos de los profesores hace que sean abarcados por disposiciones constitucionales y legales que limitan la autonomía de la universidad para vincular académicos con salarios preferenciales, ejecutar los recursos sin mayores trabas administrativas, o limitar al menos que se genere endogamia académica por la vinculación a su planta profesoral de sus propios egresados de programas doctorales. El tercer factor, el de una apropiada gobernanza, que aunque su modernización no implica probablemente erogaciones presupuestales adicionales, sino simples decisiones políticas, es quizá el que menos se cumple, pero se funciona a pesar de él. Este es el factor que será desarrollado en algunos de sus aspectos básicos en el presente documento. Si se intenta aproximar la UN al estatus de clase mundial, se debe asegurar al menos la más apropiada gobernanza, con el fin de tomar las decisiones y administrar los recursos con el mínimo de interferencias burocráticas.

Por lo tanto, es comprensible que transformar la UN en una universidad de clase mundial pasa no solamente por hacer una reingeniería de la estructura de gobernanza, sino afrontar problemas de tipo financiero que hacen difícil atraer profesores de nivel internacional con altas credenciales académicas y adicionalmente garantizar que se realice investigación al más alto nivel. Es apenas obvio que una reflexión sobre la gobernanza de la universidad no es suficiente si el Estado no introduce reformas que promuevan y hagan sostenible en el tiempo la investigación más avanzada que se requiere como soporte para los programas de doctorado y la transferencia de conocimiento al sector industrial y a la sociedad en general.

Autonomía

La autonomía universitaria institucional y la libertad académica (de cátedra) de los profesores son valores inalienables de las instituciones de educación superior. La constitución y la ley de casi todos los países han delegado en la universidad la responsabilidad en el ejercicio del poder. La autonomía universitaria se materializa en la capacidad de darse su propio régimen académico, administrativo y de ejecución presupuestal: “La autonomía significa la independencia de las instituciones de educación superior frente al Estado o cualquier otra fuerza de la sociedad, para tomar sus decisiones con relación a su gobierno interno, sus finanzas, administración, y para definir sus políticas de educación, investigación, extensión y otras actividades relacionadas” (*The Lima Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education*, 1988). Comúnmente, la autonomía se irradia a todos los niveles de la estructura académico-administrativa. La universidad no puede alinear su discurrir académico y sus marcos reglamentarios académicos con los intereses y las prioridades de las burocracias gubernamentales del momento. Es indebido que los gobiernos pretendan direccionar los destinos de la universidad. La experiencia indica que se debe maximizar la libertad académica y la autonomía institucional, y minimizar la interferencia gubernamental si se quiere cumplir cabalmente la misión universitaria. Las universidades ven seriamente interferidas sus respuestas a los grandes cambios y a las iniciativas de innovación si no gozan de autonomía institucional. La reputación, el prestigio y el posicionamiento nacional y transnacional no pueden ser conseguidos y sostenidos sin inversiones sustanciales que

aseguren un ambiente apropiado de investigación, creación y búsqueda permanente, donde la autonomía universitaria es central. Se ha encontrado que la autonomía es un factor fundamental y necesario para asegurar el mejoramiento continuo del desempeño investigativo y educativo de las universidades.

Desde que la universidad dejó de ser completamente autárquica, su autonomía adquirió un carácter relativo. La primera limitación proviene de la misma financiación pública. Los recursos públicos son apropiados como parte de una acción política en donde se presenta una competencia con otras prioridades públicas, compromisos o mandatos (en ocasiones supranacionales). Muchos ámbitos de la autonomía no pueden ir más allá de los límites impuestos por una asignación presupuestal. Pero no es aceptable que la autonomía sea puesta en riesgo con el argumento de la financiación pública. Los cambios en las políticas de financiación de la educación superior en muchos países también han modificado la autonomía de las instituciones y los instrumentos para controlarla (Estermann y otros, 2011; Jongbloed y otros 2010). En varios países, las regulaciones directas por parte de los gobiernos se han desplazado hacia mecanismos de incentivos indirectos y prácticas de monitoreo y rendimiento de cuentas (Jongbloed y otros, 2010).

Es común observar que un amplio grupo de interesados busca tener incidencia en las normas y políticas de las universidades (Ministerio de Educación, instituciones financiadoras, el parlamento, instituciones acreditadoras, gobiernos regionales, comunidades locales, profesores, estudiantes, egresados, administradores, rectores). Los organismos de inspección, vigilancia y control del Estado imponen algunas restricciones a la autonomía de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. Los gobiernos, a través de sus representantes directos o indirectos en órganos máximos de poder de las universidades, pueden interferir la toma de decisiones, afectando la autonomía y la libertad académica, o imponiendo otras decisiones. Existen diferencias apreciables en la manera como se ejerce el control político de la educación superior en los diferentes países.

El concepto de autonomía institucional, en sí mismo, no determina cuál es la forma de gobernanza que debe regular las relaciones entre la Administración y la comunidad académica. La construcción histórica de esta relación ha presentado varias formas, donde la nota sobresaliente se puede resumir en que la autonomía institucional no puede estar representada por una Administración que acciona la universidad bajo su propia óptica, menos aun cuando la actividad intelectual encarnada en la libertad académica (de cátedra) no admite dimensiones o mandatos administrativos. Cada académico es dueño de su propio accionar intelectual. La gobernanza se construye en el forcejeo de las fuerzas internas que conforman la comunidad universitaria dentro límites impuestos por el marco constitucional y legal.

La democracia posible en la universidad

La democracia en la política nacional (o el Estado) y la democracia en la universidad no tienen una identidad absoluta. Parece haber un consenso acerca de que la democracia requerida por la universidad no se inspira exacta y directamente en los principios de la democracia propia de la vida política nacional o estatal (Thompson, 1972). Esto trae como consecuencia que la democracia en la academia no pueda exhibir un carácter

pleno, lo que no ha sido obstáculo para que los principios y la estructura general de la democracia se adapten a las especificidades de la comunidad académica. Algunos han señalado que una democracia plena en la comunidad académica empezaría por la supremacía de los intereses del estamento estudiantil, el cual es claramente mayoritario en toda institución universitaria.

La experticia y las competencias académicas son determinantes en la limitación del ejercicio de la democracia plena en la universidad. Estos limitantes han sido especialmente destacados por D. Bruce Johnstone (1992). La participación o el acceso por conductos democráticos a una relativamente amplia gama de posiciones de poder o autoridad en el ámbito de la política nacional (o a otros niveles) comúnmente carece de restricciones ligadas a experticias o competencias académicas o profesionales. Por el contrario, la universidad, por su naturaleza, tiene fines más específicos y restringidos donde la experticia en ciertas actividades puede otorgar autoridad. Sin embargo, se debe reconocer que en no pocos casos, cuando se trata de posiciones administrativas, la autoridad es concedida por la investidura propia del cargo y no necesariamente por méritos académicos o administrativos excepcionales. No obstante estas consideraciones sobre las competencias diferenciales de los ciudadanos, se llamó la atención, más en el pasado que en el presente, sobre si la simple condición de ciudadano otorgaba igualdad de derechos para participar en la gobernanza de una universidad.

La conveniencia de la participación efectiva de los estamentos académicos en la toma de decisiones ha sido ampliamente reconocida. Se ha tratado de configurar una adaptación de los principios fundacionales de la democracia estatal para justificar un derecho general dirigido a sustentar la participación de los miembros de la comunidad académica en la toma de decisiones de la gobernanza universitaria. Un tema medular inherente a la participación en la toma de decisiones es aquel de la ausencia de un pensamiento único, de la inevitable convivencia en medio del disenso. Cualquier forma de gobernanza universitaria debe empezar por garantizar la discusión racional sobre el deber ser de la universidad, sobre sus propósitos misionales. La participación de los miembros de la comunidad académica en la gobernanza universitaria contribuye a estos propósitos en variadas formas (Thompson, 1972; Johnstone, 1992). Puede mejorar la calidad de las decisiones, imprimiéndoles mayor probabilidad de acierto, especialmente si diversos miembros de un órgano colegiado exponen sus opiniones o miradas. También se destaca que la participación efectiva contribuye a que las decisiones sean cada vez más aceptadas racionalmente por el conjunto de la comunidad universitaria.

La manera en que la comunidad académica participa en la toma de decisiones es un tema crucial. Bajo el presupuesto de la conveniencia de la participación, muchas universidades, hace no pocas décadas, se dedicaron a la importante y difícil consideración de definir cómo se podría estructurar y garantizar la participación de los miembros de la comunidad académica con el fin de contribuir a cabalidad con el cumplimiento de la misión universitaria. Tradicionalmente, el cuerpo profesoral siempre ha reclamado, casi de forma espontánea, un caudal de poder derivado de experticias y competencias científicas y profesionales, así como de su mayor experiencia en asuntos académicos. Claramente, los miembros de este estamento tienen legítimos intereses en sus carreras académicas, en sus promociones, en su estabilidad laboral, en acrecentar su prestigio académico. Por otra parte, a los estudiantes se los ha caracterizado como poseedores de escasos elementos para evaluar o dictaminar sobre el proceso educativo, dado que aún

no han tenido experiencias académicas y profesionales suficientes (Thompson, 1972; Johnstone, 1992). También se ha argumentado que este estamento no podría ser imparcial cuando se trata de la toma de decisiones en materia de requisitos académicos reglamentarios sobre admisión, promoción o permanencia. Comúnmente se reconoce que los estudiantes están en mejor posición para evaluar o estimar algunos de los resultados o efectos de la enseñanza. Ellos podrían juzgar mejor qué métodos o pedagogías les serían más apropiadas a sus intereses, qué temáticas querrían aprender con mayor agrado y, particularmente, informar qué profesores muestran mayor o mejor disposición para acompañar su formación académica. Los miembros de la Administración generalmente se caracterizan por exigir ceñimiento a planes estratégicos, eficiencia, indicadores altos, funcionamiento de unidades académicas como unidades de gestión. También algunos son muy reconocidos por su experiencia en planeación, realización de gestiones, toma de decisiones y trámites administrativos.

El estamento estudiantil comúnmente asume, con carácter institucional, la forma de unión, asociación o senado estudiantil, para garantizar la representación democrática de los intereses de sus miembros. Estas formas de organización institucionales contribuyen al mantenimiento de la libertad académica, la responsabilidad académica y los derechos de los estudiantes; aportan al mejoramiento del bienestar físico, social y cultural, fortalecen el reconocimiento de los derechos y la responsabilidad de los estudiantes con la universidad, la comunidad y la humanidad.

Definiciones de gobernanza

La gobernanza ha sido asociada con el ejercicio de autoridad, control y dirección, y también con procesos administrativos y gerenciales. En el campo específico de la educación superior, la gobernanza se ha enfatizado como un concepto multidimensional que comprende tres dimensiones: interna (institucional), externa (sistémica) e internacional (global) (Zgaga, 2005). En consecuencia, no existe una sola definición de gobernanza de universidad, debido a que las definiciones son afectadas por diferentes contextos. Sin embargo, entre los actores de la gobernanza se incluyen el Rector con todo su cuerpo administrativo, los profesores (comúnmente constituyendo una mayoría en el Consejo Académico), los estudiantes (con representaciones minoritarias ante varios órganos colegiados), el *staff* (empleados administrativos) y miembros del Consejo Superior Universitario (donde tienen asiento el gobierno y una variada representación de miembros de la sociedad). Los tipos, modalidades o carácter de relaciones entre estos actores con relación a la distribución de la autoridad y las responsabilidades en la toma de decisiones de la universidad contribuyen a conformar la gobernanza de una institución. Varios aspectos relacionados con la gobernanza universitaria han sido discutidos por Altbach y otros (2005).

Se asume que los interesados que hacen parte de la universidad, como los profesores, los estudiantes y los empleados administrativos, tienen intereses que difieren de aquellos de la Administración y el gobierno. En tal sentido, la gobernanza también se ha definido como la estructura y el proceso de toma de decisiones de autoridad a través de los asuntos que son significativos para todos los interesados (Gayle y otros, 2003). También hay quienes interpretan que la gobernanza universitaria tácitamente se refiere a los cuerpos de gobierno y sus funciones, y a la relación entre gobernanza

y gerenciamiento, donde la gobernanza está encarnada por los cuerpos de gobierno (Consejo Superior) y el gerenciamiento por el poder ejecutivo (Rector y su cuerpo administrativo) (Shattock, 2002). Los modelos de gobernanza son variados en el sentido de qué interesados priman en el ejercicio del poder. Un tipo de modelo es aquel denominado de gobernanza corporativa, en el cual el cuerpo de gobierno (Consejo Superior) de la institución representa el componente dominante en el ejercicio del poder y la toma de decisiones, mientras que el modelo consensuado implica el dominio de los académicos en los procesos de gobernanza (Shattock, 2002). Este último modelo es el que más se asemeja al de los Estados Unidos, conocido como gobernanza compartida (shared governance). Este modelo de gobernanza, unido a la financiación suficiente y a la gran autonomía de las universidades frente a la injerencia del gobierno, explica en gran medida el éxito de las universidades del país norteamericano.

Gobernanza en la Universidad Nacional de Colombia

La historia colonial de América Latina explica en alguna medida la forma como la autoridad y las responsabilidades son distribuidas en las universidades de países de esta región. El modelo de gobernanza típico de los estados democráticos fundamentado en la separación de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), aunque con interacciones y delimitaciones de variable grado dependiendo de cada país, está totalmente proscrito en las universidades colombianas, no obstante que los actuales marcos legales (Ley 30 de 1992 y Decreto 120 de 1993, para el caso de la UN) brindan el espacio para que, como consecuencia de decisiones políticas en el Consejo Superior Universitario, se pueda llegar a una aproximación en materia de delimitación de los poderes antes referidos.

En la UN ha sido tradicional la confluencia de los poderes en unas mismas personas, además de una seria afectación de la autonomía universitaria y una explícita exclusión del estamento profesoral en la toma de decisiones en el Consejo Académico. Muestra de ello es la Ley 68 de 1935, en virtud de la cual el Consejo Superior (Consejo Directivo) de la UN estaba compuesto por el Ministro de Educación, el Rector, 2 representantes del Gobierno Nacional, 1 representante de los Decanos, 2 profesores y 2 estudiantes. Mientras que el Consejo Académico solo tenía carácter consultivo y solo estaba compuesto por los Decanos. De acuerdo con la Ley 65 de 1963, el Consejo Superior Universitario estaba compuesto por el Ministro de Educación Nacional, el Ministro de Hacienda, el Rector, 1 Decano, 1 profesor, 1 exalumno, 1 representante de la Iglesia, 2 representantes de los estudiantes y 1 representante de las Academias Nacionales. Entretanto, el Consejo Académico estaba compuesto por el Rector, los Decanos, el Secretario General y el Síndico, 1 representante de cada Decano de Facultades fuera de Bogotá y 2 representantes de los estudiantes (los mismos del Consejo Superior Universitario). El actual Decreto 1210 de 1993 determina que el Consejo Superior Universitario estará compuesto por el Ministro de Educación, 2 representantes del Presidente, el Rector, 1 elegido por el CESU, 1 Decano elegido por el Consejo Académico, 1 exrector, 1 profesor y 1 estudiante. Este mismo decreto establece que el Consejo Académico tendrá la composición que determine el Consejo Superior Universitario en el Estatuto General. La actual composición del Consejo Académico incluye al Rector, todos los Vicerrectores, todos los Decanos, 2 representantes de los profesores y 2 representantes de los estudiantes. Claramente, en la historia de la UN, a los profesores se les ha vul-

nerado el derecho a constituir una mayoría en el Consejo Académico. Esta vulneración se ejemplifica desde una exclusión total hasta el ofrecimiento de una representación absolutamente minoritaria. Han tenido tratamiento de menores de edad, relegados a la misma condición minoritaria de los estudiantes. El Estatuto General (Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario) declara a los profesores como simples veedores de los actos de la Administración, a través de representaciones minoritarias en el Consejo Académico y otros órganos colegiados.

Aceptando, no como criterio de autoridad sino como una realidad inocultable, que muchos países (capitalistas) desarrollados (denominados más benigna o eufemísticamente como sociedades basadas en el conocimiento) se distinguen por poseer sistemas de educación superior más exitosos (aunque no perfectos) que el colombiano, varios expertos dedicados al estudio riguroso de estos sistemas de educación, y en particular del sistema universitario, señalan la estructura y el funcionamiento de la gobernanza como uno de los factores centrales en la construcción y mantenimiento de las universidades referidas como de clase mundial. La gobernanza de la gran mayoría de las universidades de clase mundial (en ocasiones superpuestas con la denominación de universidades de investigación o intensivas en investigación) se resume, en uno de sus componentes esenciales, en que la Administración, con el Rector a la cabeza del poder ejecutivo, confluye en un gobierno compartido con una mayoría de profesores elegidos directamente para hacer parte de un Consejo Académico, conocido también como Senado Académico o Senado Profesorado (poder legislativo). Es la Administración la que tiene unos representantes minoritarios ante el Consejo Académico, y no en todos los casos es el Rector quien lo preside. Esta figura o forma de gobernanza, al menos en lo relativo a la delimitación de poderes, también se reconoce como co-responsabilidad en el ejercicio de la autonomía universitaria.

En nuestro medio, incluyendo la UN, los que ejecutan son los mismos que legislan y administran justicia, no obstante que entre los fines de la UN se consagra la formación de ciudadanos críticos, democráticos y libres; no obstante que la universidad concentra una de las funciones esenciales del Estado democrático moderno: impartir la más avanzada educación para los ciudadanos. El Rector, con su cuerpo de Vicerrectores y Decanos, frente a la ley, los estatutos y reglamentos, tiene carácter ejecutivo y funciones ejecutivas, pero al mismo tiempo preside un Consejo Académico con funciones legislativas donde casi la totalidad de sus miembros está representada por el cuerpo ejecutivo (Vicerrectores y Decanos). Además, el Rector, en materia “judicial”, ordena la apertura de procesos disciplinarios y los fallos se apelan ante el mismo Rector. Cuando un espectáculo de esta naturaleza se hace tradicional, la comunidad termina asumiéndolo como natural y en consecuencia contribuye a su reproducción. No son inusuales los argumentos para justificar este espectáculo: esa forma de gobernanza no es mala, lo malo es no ser parte de ella; lo importante es que a ella lleguen buenas personas; para qué despilfarrar profesores en tres poderes si bajo la condición de que todos somos profesores unas mismas personas pueden ejercer todos los poderes; si en los Estados Unidos más del 91% de las instituciones de educación superior tiene la figura de gobernanza compartida, debemos salvaguardar nuestra soberanía e identidad y mantener nuestras formas de gobernanza autóctonas; si se permite que los profesores elijan una mayoría profesoral en el Consejo Académico, este Consejo se va a llenar de izquierdistas/sindicalistas contestatarios y no de académicos; la figura de Senado Académico se

encuentra reservada para profesores de países desarrollados, no para latinoamericanos subdesarrollados... Varias de estas argumentaciones, seleccionadas de eventos donde se ha expuesto y discutido el tema (incluyendo el Consejo Académico de la UN) o de comentarios incidentales, no distan mucho de los argumentos de líderes de gobiernos totalitarios o dictatoriales y, más aún, tienen hasta un tinte de racismo.

Gobernanza Compartida y Senado Académico

La distribución de la autoridad y las funciones más difundida en los países de mayor tradición en el ejercicio de democracia liberal es aquella de un Consejo Académico (denominado Senado Académico o Profesorado) con mayoría profesoral elegida directamente por los profesores de diferentes unidades académicas (Departamentos, Escuelas, Sedes). Se trata de la democracia representativa. Esta forma de gobierno tiene como sello democrático una diferenciación de poderes. El Consejo Académico (con función legislativa) expide el marco normativo en materia académica y académico-administrativa, y además diseña políticas académicas. La Administración (encabezada por el Rector) materializa la función ejecutiva. La corresponsabilidad en el ejercicio de la autonomía universitaria descansa en el gobierno compartido entre estas dos instancias. Ante el Consejo Superior Universitario, con minoría gubernamental y de la comunidad académica, la Administración y el Senado Académico rinden cuentas por la autonomía ejercida. En el Consejo Superior Universitario tienen asiento comúnmente representantes legos de la sociedad, que es la que aporta los recursos para el funcionamiento de la universidad. En la medida en que los Consejos Superiores Universitarios invaden menos la autonomía universitaria, las universidades tienden a ser más exitosas. Se ha reconocido que con esta forma de democracia representativa constituida por una mayoría profesoral elegida directamente, se logra un balance entre una democracia directa o plena (considerada no realista por algunos) y una forma de gobierno burocrático-elitista-dictatorial caracterizada por restricciones indebidas a la participación profesoral y estudiantil en la toma de decisiones.

A propósito de la iniciativa surgida durante las sesiones de la Comisión de Reforma de Estatuto General de la UN, sostenidas entre 2006 y 2009, relativa a la consideración de la posibilidad de un Senado Académico/Profesorado como una forma de participación del estamento profesoral en el gobierno de la Universidad, se bosquejaron algunas ideas al respecto, a la luz de la democracia, los derechos humanos y los compromisos internacionales asumidos por el Estado colombiano. En efecto, se presentó una propuesta alternativa al Consejo Superior Universitario para que se considerara la posibilidad de conformar el Senado Académico, que no es otra cosa que el Consejo Académico con una mayoría de académicos elegidos por las unidades académicas.

Sin ninguna duda, el tema de la gobernanza universitaria conlleva la noción de poder, aparte de las características necesarias y suficientes que le puedan ser inherentes a este, las cuales han sido objeto de discusión e investigación de la comunidad académica especializada en educación superior. Sin embargo, la naturaleza misma de la institución universitaria ha conducido a que la discusión se concentre en forma particular en el concepto de poder académico. Es útil mencionar que la división del trabajo académico es un aspecto central en el ejercicio del poder en las instituciones universitarias, en el sentido del significado que las unidades estructurales (discipli-

nas, profesiones, departamentos, programas o cualquier otro tipo de unidad) de las instituciones universitarias tienen en cualquier modelo de gobernanza académica. En instituciones universitarias de países desarrollados, estas unidades académicas ejercen poder, en gran medida derivado de la alta descentralización y autonomía que caracteriza estas instituciones.

Dichas unidades controlan el trabajo académico concreto y además, a través de su participación en órganos de poder superiores como el Senado Académico/Profesoral, ejercen poder en el ámbito de las decisiones relacionadas con la tenencia, el currículo, las relaciones laborales, los asuntos estudiantiles y las políticas académicas. El asunto central no es simplemente la participación en las deliberaciones como representantes en los órganos de poder, sino también la participación efectiva en la toma de decisiones en estos órganos colegiados. En otros términos, el poder es ejercido cuando se participa efectivamente en la toma de decisiones.

La participación de los estamentos académicos más representativos de la universidad en la gobernanza ha contribuido efectivamente a mejorar la calidad de la toma de decisiones en momentos de tensiones y cambios acelerados. Se destaca en forma especial el acierto conseguido en las decisiones sobre materias académicas derivado de la experiencia y la competencia de los académicos autorizados provenientes de las unidades académicas implicadas.

En relación con el Senado Académico/Profesoral, su misma denominación incorpora la noción de un consejo o senado compuesto por académicos o profesores, en el cual tienen representación minoritaria la Administración, los estudiantes y en algunas ocasiones ciertos funcionarios administrativos. Por eso, la Unesco reafirmó en 1997 — como parte de los derechos humanos, la democracia y las condiciones de empleo— el derecho que tienen los profesores de las universidades a elegir directamente sus mayorías profesoras en los órganos colegiados como el Consejo Académico y otros organismos subalternos dentro del ámbito de su autonomía. De esta consideración se deriva la decisión estatutaria en algunas universidades de fijar una proporción de profesores en el Senado Académico/Profesoral no inferior a 2/3.

El Consejo Académico/Senado Académico/Profesoral es una institución más que centenaria. Su importancia se fundamenta en que el cuerpo profesoral es el núcleo de la empresa académica de la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad. El cuerpo profesoral es fundamental en el mantenimiento de la calidad de los programas académicos de las universidades y en la consejería a los rectores y vicerrectores. La Gobernanza Compartida tiene su mayor significado no en la relación con el Consejo Superior Universitario, sino con el Rector y la Administración en general.

La estructura del Senado Académico y su alcance legislativo no siempre son los mismos, aunque su nota distintiva la constituye la presencia mayoritaria de profesores elegidos por las unidades académicas (*campuses*, facultades, departamentos, divisiones, institutos, programas). Generalmente, se considera la estructura organizacional normativa a través de la cual el cuerpo profesoral ejerce su función en la gobernanza compartida de la universidad. Se estima que más del 91% de los *colleges* y universidades de los Estados Unidos posee Senado Académico. Habitualmente, su accionar enfatiza un amplio espectro de asuntos académicos, la calidad de los currículos y su evaluación, la admisión de los estudiantes, los requerimientos de grado, los lineamientos sobre sabáticos, las distinciones, el diseño de políticas académicas, aunque puede abarcar

otras materias como la especificación de la asignación y captación de recursos. También recomienda y aconseja sobre otras materias. Considera problemas institucionales y trata de resolverlos a través de ejercicios racionales, de la introducción de normas y procedimientos. Además, formula y clarifica metas y políticas, desarrollando valores compartidos que propician el consenso.

Generalmente se destaca que el Senado Académico es un símbolo en la cooperación entre el cuerpo profesoral y la Administración. Se resume a este respecto que la fortaleza de una institución universitaria se asegura por la coincidencia entre el cuerpo profesoral y la administración alrededor de los fines misionales. En algunos pocos casos (especialmente en algunas universidades privadas), hay Senados Académicos que no legislan sino que recomiendan al Rector en prácticamente cualquier materia, incluyendo las académicas, presupuestales y de política.

Casi siempre, los Senados Académicos tienen numerosos miembros elegidos que representan los departamentos o programas académicos de un campus o de varios en aquellas universidades multicampus. También tienen un relativamente pequeño número de miembros ex-officio, como el Rector, quien preside el Senado en muchos casos, y otros miembros de la Administración como Vicerrectores y algunos Decanos, así como algunos estudiantes. Se pueden citar senados con 60 o más de 150 miembros. Una nota característica de muchos Senados Académicos consiste en que los estudiantes y los representantes de la Administración, además de ser minoritarios, carecen de voto. Los asuntos académicos, de esta manera, son decididos esencialmente por los académicos en ejercicio (y no por la Administración), elegidos por las diferentes unidades académicas. La gobernanza compartida ha contribuido a la toma de decisiones y ha servido como un instrumento favorable para el funcionamiento en una atmósfera de respeto y entendimiento entre los diferentes actores de la comunidad universitaria: profesores, estudiantes, administradores y el Consejo Superior Universitario.

A pesar de que factores políticos, financieros, sociales y tecnológicos están afectando la educación superior al crear un nuevo ambiente de toma de decisiones que cuestiona la actual gobernanza de las universidades (Minor, 2003), el senado académico y la gobernanza compartida permanecen como el instrumento más apropiado para que los académicos participen en forma efectiva en la toma de decisiones (Tierney y Minor, 2003). Algunos críticos argumentan que la gobernanza profesoral en general y el senado académico en particular inhiben la toma rápida de decisiones, toda vez que la toma de decisiones basada en el consenso se caracteriza por un ritmo más lento (Scott, 1996; Tierney y Minor, 2003), en momentos en los que la universidad debe responder en un tiempo razonable a nuevas demandas de la sociedad. Por otra parte, los defensores de la gobernanza compartida argumentan que la participación de los académicos en la toma de decisiones ha permitido que fruto de estas decisiones se produzca un efecto positivo sobre la libertad académica, la calidad de la educación impartida, la calidad de las decisiones académicas y la efectividad institucional (Burgan, 1998; Tierney y Minor, 2003). Agregan que la universidad no es un negocio y que tradicionalmente la gobernanza compartida ha afrontado con éxito desafíos externos a través de aproximaciones deliberativas y consensuadas en la toma de decisiones. Mantener funcionando una universidad en los actuales momentos no es una tarea fácil, considerando que las universidades son instituciones complejas que se encuentran constantemente bajo presiones externas, ante desafíos organizacionales y amenazas globales que solo pueden

ser afrontadas con la participación de las mentes más esclarecidas trabajando dentro de un marco de asociación colaborativa entre los profesores y la Administración (Gallós, 2009). Una exitosa relación profesores-Administración necesita un claro sentido de co-responsabilidad en la gobernanza de los asuntos de la universidad dentro de un marco de autonomía. El crítico principio de la gobernanza compartida merece ser preservado e inaugurado donde él esté ausente.

Marco legal y Consejo Académico/Senado Académico

El Estado colombiano suscribió en la Unesco en 1997 (Actas de la Conferencia General) una serie de recomendaciones que obligan a los Estados miembros a promover su cumplimiento. Sin embargo, no se ha dado cumplimiento a este compromiso de promover la implementación de dichas recomendaciones, especialmente aquella que determina que los profesores tienen el derecho de elegir sus mayorías en los órganos académicos de la institución:

“31. El personal docente de la enseñanza superior debería tener el derecho y la posibilidad de participar, sin discriminación alguna y de acuerdo con sus capacidades, en los órganos rectores, así como de criticar el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior, comprendida la suya propia, respetando al mismo tiempo el derecho a participar de otros sectores de la comunidad académica; asimismo, debe tener derecho a elegir una mayoría de representantes en los órganos académicos de la institución de enseñanza superior” (Unesco, 1997).

El artículo 68 de la Ley 30 de 1992 permite que en el Consejo Académico se pueda elegir una mayoría profesoral: “El Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la institución, estará integrado por el Rector, quien lo presidirá, por una representación de los decanos de facultad, de los directores de los programas, de los profesores y de los estudiantes. Su composición será determinada por los estatutos de cada institución”. Igualmente, el artículo 15 del Decreto 1210 de 1993 define: “El Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la institución. Su conformación será determinada por los estatutos”. En este sentido, el Consejo Superior Universitario, que entre sus funciones tiene aquella de expedir los estatutos, fruto de una decisión política puede determinar que la universidad se enmarque en una forma de gobernanza compartida, similar a la que caracteriza a las universidades del mundo desarrollado.

Bibliografía

Acosta, Orlando y Jorge Celis. “The emergence of doctoral programmes in the Colombian higher education system: Trends and challenges”. *Prospects* 44 (2014): 463-481 DOI 10.1007/s11125-014-9310-5

Acosta, Orlando y Jorge Iván González. *A thermodynamic approach for emergence of globalisation*. Rijeka: Sciyo, 2010. Disponible en: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/12103.pdf>

Altbach, Philip. “Empires of knowledge and development” en *Transforming research universities in Asia and Latin America World Class Worldwide*, editado por Philip Altbach y Jorge Balán. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

Altbach, Philip; Patricia Gumport y Robert Berdahl. *American higher education in the twenty-first century: Social, Political, and Economic Challenges* (2nd. Ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011.

- Altbach, Philip y Jamil Salmi. *The road to academic excellence. The making of world-class research universities*. Washington: The World Bank, 2011.
- Beverungen, Armin; Casper Hoedemaekers y Jeroen Veldman. "Charity and finance in the university". *Critical Perspectives on Accounting* 25 (2014): 58-66.
- Bodas Freitas, Isabel María; Aldo Geuna y Federica Rossi. "Finding the right partners: Institutional and personal modes of governance of university-industry interactions". *Research Policy* 42 (2013): 50-62.
- Burgan, Mary. "Academic citizenship: A fading vision". *Liberal Education* 84(4), 16-21, 1998.
- Del Rey, Elena y María Racionero. "Financing schemes for higher education". *European Journal of Political Economy* 26 (2010): 104-113.
- Engwall, Lars. "The recruitment of university top leaders: Politics, communities and markets in interaction". *Scandinavian Journal of Management* 30 (2014): 332-343.
- Estermann, Thomas; Terhi Nokkala y Monika Steinell. *University autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: European University Association, 2011.
- Estermann, Thomas y Enora Pruvot. *Financially sustainable universities II. European universities diversifying income streams*. Brussels: European University Association, 2011.
- European Commission. *Report of mapping exercise on doctoral training in Europe. Towards a common approach*. Directorate-General for Research & Innovation. Brussels, 2011. Disponible en: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf
- Fayolle, Alain y Dana Redford. *Handbook on the Entrepreneurial University*. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2014.
- Gallos, Joan V. "Reframing shared governance rediscovering the soul of campus collaboration". *Journal of Management Inquiry* 18 (2009): 136-138.
- Gayle, Dennis; Bhoendradatt Tewarie y Quinton White. "Governance in the twenty-first-century university: Approaches to effective leadership and strategic management". *ASHE-ERIC Higher Education Report* 30 (2003) Number 1.
- General Assembly of World University Service. *The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education*. Lima, 1988. Disponible en: <http://www.ace.uvc.ro/pdf/lima.pdf>
- Heller, Donald. "The context of higher education reform in the United States". *Higher Education Management and Policy* 21 (2): 71-88, 2009. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-014-9310-5>
- Johnstone, D. Bruce. "The university, democracy, and the challenge to meritocracy". *Interchange* 23 (1-2): 19-23, 1992.
- Jongbloed, Ben; Harry de Boer, Jürgen Enders y Jon File. *Progress in higher education reform across Europe - Funding Reform*. Twente: Centre for Higher Education Policy Studies, 2010.
- Lapworth, Susan. "Arresting decline in shared governance: Towards a flexible model for academic participation". *Higher Education Quarterly* 58 (4): 299-314, 2004.
- Mathies, Charles y Sheila Slaughter. "University trustees as channels between academe and industry: Toward an understanding of the executive science network". *Research Policy* 42 (2013): 1286-1300.
- Meek, V. Lynn; Ulrich Teichler y Mary-Louise Kearney. *Higher education, research and innovation: Changing dynamics. Report on the Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>
- Meyer, Luanna. "Collegial participation in university governance: a case study of institutional change". *Studies in Higher Education* 32 (2): 225-235, 2007.
- Mignot-Gerard, Stéphanie. "Leadership and governance in the analysis of the university organizations: Two concepts in need of de-construction". *Higher Education Management and Policy* 15 (2): 135-163, 2003.
- Minor, James. "Assessing the senate: Critical issues considered". *American Behavioral Scientist* 46 (7): 960-977, 2003.
- Nagya, Sándor; Gergely Kovács y András Németh. "Governance and Funding of Higher Education - International Trends and Best Practices". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (2014): 180-184.
- OECD. *Education at a Glance 2011 - OECD Indicators*. Paris: OECD, 2011.
- OECD. "Tertiary Education for the Knowledge Society". *OECD Thematic Review of Tertiary Education*. Paris: OECD, 2008.
- Olsson, Åsa y Natalie Cooke. *The evolving path for strengthening research and innovation policy for development*. OECD Programme on Innovation, Higher Education and Research for Development (IHERD). Paris: OECD, 2013. Disponible en: http://www.oecd.org/sti/Session%204_The%20evolving%20path.pdf
- Palfreyman, David. "Is academic freedom under threat in UK and US higher education?" *Education and the Law* 19 (1): 19-40, 2007.
- Rauhvargers, Andrejs. *Global university rankings and their impact*. European University Association Report on Rankings. Belgium: Kluwer Academic Publishers - Plenum publishers, 2011.
- Ren, Kai y Jun Li. "Academic Freedom and University Autonomy: A Higher Education Policy Perspective". *Higher Education Policy* 26 (2013): 507-522.
- Roach, Michael y Henry Sauermann. "A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry". *Research Policy* 39 (2010): 422-434.
- Ryan, Suzanne y James Guthrie. *Collegial entrepreneurship: Australian graduate schools of business*. Brisbane: International Researcher Society for Public Management (IRSPM) XII Annual Conference, 2008.
- Salmi, Jamil. *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank, 2009.
- Scott, Joanna Vecchiarelli. "The strange death of faculty governance". *PS: Political Science and Politics* 29 (4): 724-726, 1996.

Shaffer, David y David Wright. *A new paradigm for economic development*. Albany: Nelson Rockefeller Institute of Government, State University of New York. 2010. Disponible en: http://www.rockinst.org/pdf/education/2010-03-18-A_New_Paradigm.pdf.

Shattock, Michael. "Re-balancing modern concepts of university governance". *Higher Education Quarterly* 56 (3): 235-244, 2002.

Shanghai Ranking Consultancy (SRC). *Academic ranking of world universities*, 2013. Disponible en: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>

Thompson, Dennis. "Democracy and the governing of the university". *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 404 (1): 157-169, 1972.

Tierney, William y James Minor. *Challenges for governance: A national report* (ERIC Report ED482060), 2003. Disponible en: http://www.usc.edu/dept/chepa/pdf/gov_monograph03.pdf

Trakman, Leon. "Modelling university governance". *Higher Education Quarterly* 62 (1/2): 63-83, 2008.

Unesco. *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel*, 1997 Disponible en: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Zgaga, Pavel. "Reconsidering higher education governance". *Conference on Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

Zhao, Chun Mhi y Alexander McCormick. "Rethinking and reframing the Carnegie classification". *Change* 37 (5): 50-57, 2005.

Disponible en: <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary/rethinking-and-reframing-carnegie-classification>

Geometría de la confrontación universitaria

FERNANDO ZALAMEA TRABA¹

Proponemos en este texto una reflexión sobre la estructura de la deliberación académica, en ejercicio en la Universidad Nacional de Colombia. Aprovechamos ciertas imágenes geométricas para esa reflexión, enfatizando más su plasticidad metafórica que un uso técnico acotado, y observamos cómo los espacios de la discusión universitaria se encuentran actualmente gobernados por una dinámica volátil, atravesada por singularidades, manantiales, sumideros, discontinuidades e incoherencias locales, que llevan todo intento de “discusión” a una inmediata confrontación. La primera parte del texto presentará —desde la imaginación y la visión que proporciona la geometría— un diagnóstico de la estructura “deliberativa” de la Universidad, actualmente en pleno proceso de descomposición. La segunda parte propondrá posibles vías de mejoramiento para una tal situación, aprovechando ciertas consideraciones geométricas que se aplican a toda superficie lisa con singularidades, como la que conforma la Universidad en estos días (abril de 2008)², y que pueden ayudar a “reglar” y estabilizar la superficie.

Superficie de confrontación

Asumamos por un momento que una de las labores centrales de la Universidad debería ser el crecimiento sostenido de la “inteligencia”. Esta se puede definir como la capacidad de trans/formar una colección de información dada y producir nueva información relevante: en el diagrama siguiente, es el paso de (1) a (2) mediante técnicas apropiadas (3).

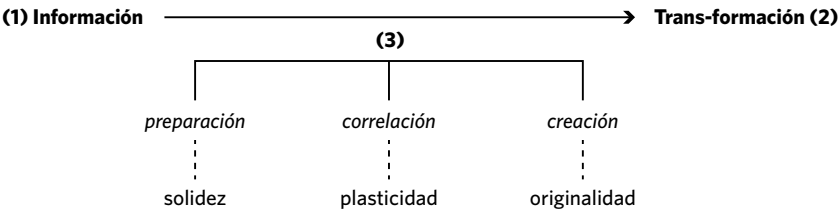


Figura 1. Trans/formación de información dada en nueva información relevante.

En esa fluctuación, la inteligencia requiere entonces una adecuada solidez disciplinar, una buena preparación, un amplio conocimiento, pero no se reduce a ello. La inteligencia requiere también, por un lado, chispa, capacidad plástica, capacidad de correlacionar en modos nuevos la información, pero también, y sobre todo, capacidad creativa, altura original, para construir nuevas formas (usualmente complejas) del saber.

1. Matemático, Ph D. Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. Este documento fue originalmente publicado en la revista *Ethos Universitario* 1 (1): 5-13, 2008, revista que fue descontinuada después de su primer número.

2. El 15 de abril se aprobó un nuevo Estatuto estudiantil por el Consejo Superior Universitario (Acuerdo 08 de 2008) (Nota de los editores).

Ante estas incesantes formas de movilidad, amplitud, flexibilidad, imaginatividad, razonabilidad, requeridas por la inteligencia, se sitúan algunos de nuestros peores fantasmas dentro de las supuestas “deliberaciones” en la Universidad Nacional: conservadurismo, acotación de miras, rigidez, normatividad, irracionalismo.

Los tránsitos de la información en la Universidad conforman una superficie compleja con tres tipos de componentes: (i) administración académica, (ii) profesorado y estudiantado general y (iii) guardianes de la revolución. Desde un punto de vista geométrico, contamos entonces con tres tipos de figuras que determinan el comportamiento de la deliberación universitaria: (i) “manantiales”, (ii) “fragmentos lisos” y (iii) “sumideros”. Un manantial consiste en un lugar bien determinado desde donde se generan flujos que van moldeando la superficie: se trata, por tanto —y será siempre el caso—, de la administración académica (Rectoría, Consejos, Decanos: para eso los elegimos), cuya labor consiste precisamente en generar vectores y torsores que tensen la superficie; en efecto, independientemente de la corrección o incorrección de esa labor, la administración debe apuntar a cambios y nuevas orientaciones en el cuerpo sometido a su arbitrio. Los fragmentos lisos corresponden, en cambio, a grupos locales conformados por la mayoría de nosotros: profesores y estudiantes que deseamos progresar levemente en el tránsito de la inteligencia, sin violencias, sin brusquedades, gracias al duro esfuerzo cotidiano que requiere la academia; no generamos torsiones u oscilaciones a nivel global, y nos contentamos (pues ya es bastante) con la posibilidad de realizar modestos avances en nuestros campos acotados de estudio. Se trata de la inmensa mayoría “silenciosa” de la Universidad, que queda vapuleada en los tiras y aflojes entre manantiales y sumideros. Finalmente, se encuentran los grupos fuertemente reactivos —que podríamos llamar “guardianes de la revolución”—, integrados por minorías de estudiantes y profesores, aparentemente iluminados, detentores de una suerte de “verdad” social y política, quienes, gracias a acciones de “justificada” violencia, nos detienen de caer en supuestos errores de la vida universitaria; independientemente de nuevo de su eventual corrección, el claro resultado geométrico de su acción consiste en lanzar a la Universidad al sumidero, puesto que allí todo se torna en rechazo, en anulación de las mediaciones, en bloqueo, en suma, en confrontación. La trans/formación de la inteligencia resulta imposible, ya que la in/formación misma es engullida por el *maelstrom*. En lo que sigue, miraremos más de cerca la dialéctica de lo singular (manantial, sumidero) y lo liso en nuestra peculiar geometría.

Toda administración académica de la Universidad ha sido, y será siempre, criticada por sus repetidas equivocaciones en hacer transitar fielmente la información y en someter a adecuada deliberación cada una de sus acciones. El caso actual del Estatuto Estudiantil en su componente académico es un magnífico ejemplo; a pesar de haber sido ampliamente divulgado (meses en la página de la Universidad, un centenar (!) de presentaciones por parte del Decano de Ciencias, numerosas correcciones realizadas), los grupos reactivos protestan por su falta de “socialización”. Independientemente de que tal aseveración es una manipulación burda (realmente una burla) de los hechos, habría que decir aquí claramente que la Universidad no tiene por qué someter su acción al escrutinio de toda la comunidad. La Universidad es esencialmente, y afortunadamente, jerárquica, con estamentos muy bien definidos en todos sus niveles, con consejos deliberativos de larga data y tradición, que (por suerte) toman decisiones por el grueso de los estamentos académicos. La Universidad apunta a la excelencia, al crecimiento

sostenido de la inteligencia, y no todos (de nuevo por suerte) nos encontramos en los mismos peldaños dentro de las escalas lulianas del ascenso y el descenso del entendimiento: ¡qué lamentable sería no poder apuntar e intentar elevarnos hacia figuras y colegas que claramente nos superan! Las jerarquías de la inteligencia y de la acción nos subsumen por doquier en la vida universitaria, que nada tienen que ver con compartimentaciones sociales, y donde nos codeamos, en estratos similares del saber, los más diversos estudiantes y profesores, provenientes de los más disímiles entornos sociales y culturales. Pues bien, una de esas sanas jerarquías está conformada por una muy bien estructurada administración académica (Rectoría, Vicerrectorías, Decanos, Consejos — Superior, Académico, Sedes, Facultades—, Directores de Unidades, Consejos Asesores, etc.), que realmente debe considerarse como un modelo de gobierno a nivel de las universidades colombianas.

El hecho de que, para los grupos reactivos —orgullosamente “alérgicos” a la administración—, esto no sea suficiente (deseando un co-gobierno con “todos”), consiste en una clara imposibilidad de aceptar la esencia jerárquica del saber. Los guardianes de la revolución, consistentemente con su ideología, difícilmente podrían aceptar ese crecimiento diferente de cada uno de nosotros y esas capacidades diferenciales en la acción académica. Se trata, por supuesto, de un rechazo extraordinariamente conservador, que impide la superación personal y, en particular, que descarta las grandes conquistas de los menos privilegiados, quienes, con su sola capacidad intelectual, desean y pueden emerger más allá de sus duras condiciones iniciales de vida. De nuevo, el Estatuto Estudiantil es aquí extraordinariamente iluminador: mientras el viejo Estatuto apunta —digámoslo sin ambages— a la defensa del mal estudiante, el nuevo Estatuto, en cambio, después de intentar cubrir formaciones deficientes en el primer semestre gracias a nuevos cursos de fundamentación, apunta a la promoción del buen estudiante, con claras ventajas para aquellos que se perfilan hacia la excelencia académica (el hecho muy real de conseguir realizar una carrera y una maestría con el nuevo Estatuto, en el mismo tiempo que se realizaba solo una carrera con el antiguo, es una conquista sin atenuantes, que impulsará la excelencia). Un sumidero parcial, constituido en parte por algunos dudosos estudiantes de la Universidad (minoría cercana al 5%, según se colige de estudios del espectro de historiales académicos), intenta entonces engullir el nuevo Estatuto, claramente desfavorable para ellos.

Las tendencias usuales del sumidero no se hacen esperar: bloqueos, agresiones verbales, arengas catastrofistas, destrucción física de instalaciones, pedreas, papas contra el PAPA [promedio aritmético ponderado acumulado], clima general de tensión mediante ecos artificiales bien distribuidos en el campus, en fin, todo un desgastado arsenal folclórico de violencia que los fragmentos lisos de la Universidad miramos con total escepticismo y descreimiento. Se trata de manifestaciones que eliminan el diálogo y que propalan al grueso del estudiantado y el profesorado por fuera de la Ciudad Universitaria. Pero, en realidad, no hay por qué asombrarse: el sumidero, dentro de su estrategia bien organizada, no pretende re/enviar in/formación, sino deformarla y destruirla, acentuando así su política de confrontación. Nos enfrentamos, entonces, a hondas singularidades que deforman la geometría del entorno: aunque el sumidero es minimal (tanto cuantitativamente, en número de estudiantes y profesores, como cualitativamente, en capacidad de razón e imaginación), su efecto en el grueso de la superficie es maximal. Entramos aquí a una de las grandes paradojas de

nuestra “geometría de la confrontación universitaria”, cuya enorme y preponderante lisura se ve, sin embargo, completamente trastornada por las singularidades del sumidero y el manantial.

Aunque la acción eminentemente destructiva y deformante del sumidero no puede compararse con la acción más constructiva y formadora del manantial, hay que decir también que, dentro de la Universidad Nacional, demasiados torses procedentes de la administración llevan también al desahucio. El peor ha sido siempre, y seguirá siendo, la clausura del campus. Aquí existe una verdadera falta de convocatoria por parte de las administraciones centrales, que, una vez empiezan a sesionar en el Uriel Gutiérrez, tienden progresivamente a desaparecer del entorno diario del campus. Más que lejanos comunicados ante bloqueos o violencias, requeriríamos Rectores, Vicerrectores, Decanos y Consejos que caminaran por la Ciudad Universitaria, reordenando las sillas de los bloqueos, discutiendo de frente con los más recalcitrantes, incitando a profesores y estudiantes a acompañarlos en sus rondas, para apuntalar esfuerzos reales hacia una “normalización” académica. Requeriríamos gestos, insistentes y continuos, en vez de gastadas intenciones; pero gestos de apertura, de mixturación, de “mestizaje”, de verdadera contaminación, rompiendo con las posiciones extremas y con trasnochados fundamentalismos. Ciertamente, cerrar la Universidad, con cualquier excusa ficticia o real, solo consigue exacerbar los ánimos, diluir las decisiones, escapar de la misión académica. Los mecanismos para confrontar la confrontación son, sin duda, delicados y difíciles (miraremos opciones en la segunda parte de este texto), pero no pasan por la clausura del campus. Aquí, el manantial llega a la peor paradoja posible, convirtiéndose a su vez en sumidero, en verdadero “moridero” de la inteligencia, cuya supervivencia requiere, como hemos visto, inaplazables tránsitos y metamorfosis.

Otra de las paradojas de nuestra “geometría de la confrontación” consiste en la contradicción incesante entre fragmentos de información local y proyecciones globales. No hemos sabido aún construir los canales de paso (“pegamiento coherente”) de lo local a lo global, los modos de correlación entre las tiranías disciplinares —“cotos de caza”— ferozmente defendidos por los profesores más conservadores y los enlaces inter/intra/supra-disciplinares que la administración académica debe promover desde su posición de manantial global. Luchan, sin muchas posibilidades de pegamiento, los polos del conservadurismo disciplinar local y los polos de la apertura transdisciplinar global. Dentro de la superficie de confrontación, se trata de suerte de polos complejos, en el sentido de las funciones meromorfas de variable compleja, donde los primeros, de orden acotado, dan lugar a residuos reintegrables en el entorno (teorema de Cauchy), mientras que los segundos, de orden infinito, constituyen una suerte de singularidades esenciales que deben poder proyectarse sobre toda la superficie (teorema de Picard). La singularidad esencial consigue convertirse en manantial cuando una administración académica logra proyectar realmente un hondo plan de desarrollo, algo que desafortunadamente ha sucedido muy pocas veces en la historia de la Universidad (paradigma singular: la Reforma Patiño). Aparentemente, la actual Reforma Académica en curso debía apuntar hacia una tal singularidad esencial, con enorme influencia, pero han sido tantas las oscilaciones y las desaceleraciones en las que ha incurrido, que, muy modestamente, tiende ahora más bien a asemejarse a uno de los someros polos locales, reintegrables y olvidables, de la vida cotidiana de la Universidad.

En todas estas luchas y tensiones entre manantiales y sumideros, entre singularidades esenciales y polos, los múltiples fragmentos de superficie lisa dentro de la Universidad juegan un papel mínimo, por no decir nulo. Los torsores y los vectores de la administración académica nos pasan usualmente por encima, sin modificar nuestra actividad diaria, mientras que las manifestaciones de violencia de los guardianes de la revolución son usualmente desechadas por los estudiantes, que oyen a lo lejos el fragor de las papas explosivas, mientras siguen acostados en el pasto o juegan agradables partidos de fútbol. La Gran Superficie Lisa absorbe con inusitada capacidad –y con enorme sentido común– tanto las insensateces de los violentos como los usualmente inútiles esfuerzos de las administraciones de turno. Con ello, explota otra de las asfixiantes paradojas de nuestra “geometría de la confrontación”: nuestra repetida, sostenida y tradicional incapacidad para integrar globalmente la superficie, y para hacer que los diversos fragmentos locales de reflexión dentro de la Universidad se constituyan en un todo coherente que permita reflejar adecuadamente su multiplicidad. Hace ya décadas, la geometría y la topología diferencial contemporáneas han propuesto metodologías y teoremas profundas para cubrir situaciones donde las más complejas multiplicidades pueden ser susceptibles de reintegraciones globales. No obstante, ignoramos y seguimos eludiendo ese tipo de enseñanzas metafóricas.

Hacia una superficie de deliberación

La Utopía –particularmente a nivel de la academia– debe ir fraguando los entornos concretos en los que se eleve la inteligencia. Describiremos a continuación fragmentos de una visión utópica, que debería ayudarnos simplemente a sobrevivir, a no continuar en la gran “descomposición de los valores” (Hermann Broch) en la que nos hallamos sumidos, a no continuar enviando la Universidad al sumidero. Si nuestra contención será esencialmente utópica, no dejaremos sin embargo de describir algunos mecanismos prácticos de acción para acercarnos al Ideal.

Los problemas geométricos a los que debe abocarse la Universidad pueden resumirse en tres apartados principales: (i) acotación y control local de los sumideros, intentando convertirlos a su vez en manantiales; (ii) integración global de la superficie, mediante redes estables de contrastación entre sus partes, y (iii) extensión de los fragmentos lisos y cubrimiento progresivo de las singularidades. Sin duda, las consecuencias parciales que se obtengan en estas problemáticas serán de enorme provecho en la construcción de una superficie real de deliberación universitaria, allende las confrontaciones de los últimos años, allende las diversas manipulaciones (vía sumideros y/o manantiales) que hemos tenido que padecer. El hecho de “trans/formar” a los guardianes de la revolución, por ejemplo, debería ser una tarea formadora de primera magnitud emprendida oficialmente por la Universidad. Si algo somos, somos educadores, y deberíamos ser capaces de formar aun a los más recalcitrantes –pero no mediante estrategias singulares aisladas o mediante opiniones disconexas–, sino mediante una estrategia continua, iterativa, repetitiva, por parte de las directivas de la Universidad. El Gran Sumidero de los guardianes de la revolución debería dar lugar a un Gran Manantial: Utopía con gran U mayúscula si la hay, pero hacia la que debería dirigirse la más brillante imaginación y la más dura capacidad pragmática posible de la Universidad.

Una buena manera de proceder a esa eventual conversión consiste en ligar la acción a una reintegración global de la Universidad. Tendrá éxito una Rectoría que convoque realmente al grueso de la Academia, y ponga en movimiento las fuerzas enormes subyacentes bajo la superficie lisa. Hasta el momento, el distanciamiento general de los profesores y de los administradores académicos ha impedido aprovechar esos grandes torses somnolientos. *Los Sonámbulos* (Hermann Broch, de nuevo) estamos a la espera de esos grandes gestos y gestas que nos despierten de un extraño letargo. Para ello, la presencia incesante de la administración debería ser un *sine qua non*. Lamentablemente, ante las dificultades, el manantial tiende a researse: en las varias semanas de disturbios de abril del 2008, por ejemplo, la absoluta desaparición de la Vicerrectoría de la Sede Bogotá y los tímidos comunicados del Rector fueron realmente muy poca cosa frente a la gravedad de los hechos.

La integración global debe poder realizarse a través del enlace entre diversos estamentos, empezando por la administración y el profesorado. Más allá de una valiente intervención del Rector en una asamblea pasada de profesores, sorprende sin embargo la sistemática inasistencia de los estamentos directivos (Vicerrectorías, Decanos) a las asambleas de profesores. Ante todo, debería realizarse allí un cambio de actitud en el futuro. Por otro lado, tal cual se ha señalado desde hace años, para integrar globalmente un “ente” (en sentido lato y metafórico) como una Asamblea, se requiere reducir las “brillantes oralidades singulares” en ese tipo de actos. La última asamblea (abril de 2008) se iniciaba, por ejemplo, con una intervención de más de una hora, con opiniones interesantes pero absolutamente particulares del orador, que sin vergüenza alguna pretendía implantar en el auditorio; una hora de visión de mundo singular, sin construcción alguna de tejido o de integración del saber, tomando la tercera parte del tiempo del que disponía la asamblea, no puede ser considerada más que un insulto para la inteligencia. Volvemos aquí a la inteligencia en su sentido plenamente trans/formador de la in/formación: las asambleas deberían producir escuetas informaciones no singularizadas, para ser luego escuetamente contrastadas y deliberadas (otra Utopía).

Las discontinuidades y las incoherencias locales, como las que se producen paradigmáticamente en una asamblea, van de la mano, por supuesto, de ciertas estrategias favorables al sumidero. Habría que intentar luchar utópicamente contra ellas. Puede intentar desprestigiarse la Utopía, pero ¡qué poco nos quedaría a los académicos si lo hacemos! La Utopía produce un horizonte y una orientación fundamentales, en medio de la zozobra de lo singular adonde apuntan los guardianes del sumidero. Pero la Utopía, en manos de un profesor o un alumno, pierde su sentido. Adquiriría fuerza y relevancia, en cambio, si fuese consistentemente agitada por los estamentos directivos, y si Rectoría, Vicerrectorías, Decanos y Consejos la encarnaran sin cesar, con gestos, acciones, voces y caras. Caso singular ha sido la encarnación del Estatuto Estudiantil en el recorrido valiente del decano Mantilla por todo el campus, pero los casos usuales incluyen en cambio la falta de defensa visible de la Reforma Académica —encarnada en personas que trasiegan y revuelvan el campus—, la falta de defensa visible de las instalaciones de la Sede Bogotá o la falta de defensa visible de la normalidad académica por encima de cualquier circunstancia violenta. En última instancia, el cambio fundamental que puede propalarnos a concretar fragmentos de Utopía, a mejorar nuestra Universidad y a construir un ambiente real de deliberación, consiste en hacer despertar (según la grafía de Walter Benjamin) la superficie lisa que conformamos la enorme mayoría

de los profesores de la Universidad. Pero es algo que solo se conseguirá con el ejemplo: el ejemplo de unas directivas absolutamente alertas, nunca conformes, siempre en movimiento, siempre en diálogo, siempre tejiendo tramas del saber. Los Sonámbulos queremos despertar, y es una verdadera lástima que no parezca estarse construyendo una estrategia para tal fin.

Guiándonos por imágenes geométricas y deslindes metafóricos, siguen algunos modos pragmáticos para acercarnos a Ideales de reintegración global, reducción de sumideros y exponenciación de manantiales, con el objetivo de asentar una adecuada superficie de deliberación para la inteligencia (= trans/formación de la in/formación). Una forma de contrarrestar la acción maximal de los guardianes de la revolución sería constituir un cuerpo de deliberación deslizante por el campus —“guardianes de la razonabilidad”—: un grupo de al menos mil (sí: 1.000 al menos, ¿por qué no más?) estudiantes y profesores, prestos a reunirse ante las acciones violentas del sumidero. Los guardianes de la razonabilidad responderíamos inmediatamente a una red de mensajes por celular (receptáculo de in/formación que evidentemente trans/forma a los jóvenes) y nos reuniríamos para intentar alisar algunas rugosidades del caso —(1) desplazar de nuevo pupitres: si los guardianes de la revolución los usan como elemento de bloqueo ¿por qué no podríamos los guardianes de la razonabilidad volverlos a desplazar equitativamente, para sentarnos y discutir en ellos? (2) deshacer taponamientos en la malla vial ¿por qué no tendríamos derecho a la libre circulación? (3) presentar incesantemente datos precisos, leer con altavoz a los maestros del pensamiento, aprender historia, descubrir variedades del mundo—. Por supuesto, el Gran Cuerpo Deliberante/ Deslizante, conformado por directivas, profesores y estudiantes (ya que se trata de cuestiones meramente académicas, el papel de los trabajadores y de los mal llamados “triestamentos” se reduce) no podría enfrentar a los violentos con más violencia, y, ante pedreas, papas y destrucción, solo podríamos reunirnos a mediana distancia, protestando silentes ante la barbarie. Pero la insistente presencia continua del Gran Cuerpo podría llegar a tener consecuencias insospechadas —por qué no, maximales— en nuestra reeducación ética. Ahora bien, una movilización inmediata, ágil, comprometida, repetida y siempre confiable solo puede conseguirse desde un manantial directivo con amplio poder de convocatoria, con un direccionamiento académico y utópico ejemplar, y gracias a redes de in/formación entre voluntarios planeadas por adelantado, gracias a mecanismos bien definidos de acción y movimiento dentro del campus: algo que ciertamente no se consigue con lejanos comunicados de buenas intenciones desde el Uriel Gutiérrez. Sencillamente, necesitaríamos un campus tomado, en forma física y efectiva, por el sentido común y por la razón deliberativa.

Es geoméricamente evidente que la reducción de los sumideros a su justa proporción conlleva a su vez, por un equilibrio pendular, una reintegración global de la superficie lisa. La “superficie de confrontación” puede entonces llegar progresivamente a tornarse en una “superficie de deliberación” mediante el simple acto repetitivo y continuo de la presencia de Grupos Deslizantes de la Razonabilidad dentro del campus. Nuestra peor aberración —ya tradición en la Universidad— ha sido abandonar el campus en las manos de unos pocos violentos. Toda administración debería, ante todo, convocar a las regiones inertes de la Gran Superficie Lisa para no dejar más que los sumideros canalicen el grueso de la acción-reacción universitaria, y para no seguir perdiendo excesivas horas de crecimiento en pos de inflamados y vacuos discursos.

Correlativamente con el redimensionamiento de los sumideros, el futuro de la Universidad Nacional depende de la multiplicación y exponenciación de sus manantiales. Aquí no ha habido peor estrategia —dentro de la multiplicidad, la pluralidad y la inventividad de nuestra comunidad— que aquella que ha intentado centralizar excesivas iniciativas académicas. Una esfera con un manantial central irradiador es un modelo ciertamente inapropiado para la pragmática universitaria. Si el modelo medieval de Dios, esfera cuyo centro estaría en todas partes, es un modelo que propende ilusoriamente al otro extremo (modelo curiosamente cercano a aquel de los guardianes de la revolución, cuya conservadora demagogia —¿religiosa, medieval?— quisiera que todos nosotros tuviésemos el mismo poder de decisión de un Rector), la Universidad debe crear un modelo de transvase entre redes, con manantiales ponderados y con capacidad de contrastación y pegamiento entre las diversas iniciativas locales. Con ello, la volatilidad y la fragilidad de la “geometría de la confrontación” tenderían a desaparecer, y se conseguiría una adecuada densidad de masa para sostener una “geometría de la deliberación”. Hay que decir que la mayoría de esas herramientas ya se encuentran disponibles, y que, en potencia, el tejido deliberativo de la Universidad es bastante rico. El problema ha sido siempre, por un lado, pasar de la potencia al acto, y, por otro lado, estabilizar esa red de acciones pragmáticas, independientemente de las administraciones de turno. Esto solo se logrará combinando imaginación y acción por parte de directivas muy abiertas, que nos impulsen a los demás al compromiso.

Ausentes y sonámbulos, queremos Despertar.

Sobre la crisis del sistema de gobierno en las universidades públicas colombianas

VÍCTOR MANUEL GÓMEZ CAMPO¹

Hace ya veinte años, en el proceso de elaboración de la Ley 30, las universidades públicas colombianas optaron por “más de lo mismo” en lo referido a sus formas de gobierno interno. No hubo cambios significativos entre las formas de gobierno estipuladas en el Decreto 080 de 1980 y las de la Ley 30 de 1992. En esencia, es la misma forma de gobierno vigente desde 1980, con algunas pequeñas modificaciones en la composición de los miembros del Consejo Superior Universitario (CSU). Es la misma forma de gobierno basada en un CSU en el que participa el Gobierno, el sector productivo, representantes unipersonales de docentes, estudiantes, egresados y del Consejo Académico. Y en algunas universidades, representantes de los ex-rectores². Y en el que la toma de decisiones se basa en la votación mayoritaria de unos sobre otros.

Nada novedoso, nada sobre otras opciones de composición de los miembros del CSU; nada sobre el fortalecimiento de órganos colegiados de docentes y estudiantes (como la forma de “Senados” para cada uno de estos estamentos); nada sobre otras formas de definir la figura y funciones del Rector (como las figuras de “presidente” o *chancellor*, vigente en muchas universidades); y nada sobre formas alternativas de dirección y gestión de la vida cotidiana en las universidades, las que forman parte esencial del gobierno de las universidades.

Esta ausencia de innovación, de renovación en el sistema de gobierno, ¿indica un alto grado de inercia y conservadurismo institucional?, ¿de ausencia de ideas sobre mayor y mejor democracia universitaria?, ¿o de satisfacción con las formas de gobierno vigentes?

En el proceso de elaboración de la Ley 30, ni la Universidad Nacional, en uso de su estatuto de autonomía, pudo proponer formas alternativas de gobierno, de mayor democracia universitaria, de formas alternativas de organización, participación y representación de los estamentos. Como si el sistema vigente desde 1980 fuera el mejor y la única posible forma de gobierno.

Hay temor de que una situación similar suceda en la actual discusión de la reforma a la educación superior, la que se ha centrado en temas de financiación, dejando de lado temas tan importantes como el de las formas de gobierno en las universidades públicas. Para cualquier estudioso de la educación superior colombiana se hace evidente la gran crisis de gobierno en las universidades públicas; en los últimos años, varios rectores

1. Profesor del Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Este documento fue inicialmente publicado el 13 de marzo de 2013 en la página web *Jóvenes en movimiento* (<http://jovenesenmovimiento.celaju.net/documento/sobre-la-tesis-del-sistema-de-gobierno-en-las-universidades-publicas-colombianas>).

2. En el caso de la Universidad Nacional, el CSU está conformado por ocho miembros con derecho a voto, así: 1. El Ministro de Educación Nacional o el Viceministro, quien lo presidirá; 2. Dos miembros designados por el Presidente de la República, uno de ellos egresado de la Universidad Nacional; 3. Un ex Rector de la Universidad Nacional, que haya ejercido el cargo en propiedad, elegido por los ex Rectores; 4. Un miembro designado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de terna presentada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; 5. Un miembro del Consejo Académico, designado por este; 6. Un profesor de la Universidad, que tenga al menos la categoría de asociado, elegido por el profesorado; 7. Un estudiante de pregrado o de posgrado, elegido por los estudiantes; 8. El Rector de la Universidad, quien será el Vicepresidente del Consejo, con voz pero sin voto.

han sido detenidos y destituidos por acusaciones de corrupción, peculados, contratos irregulares, malversación de fondos públicos; otros rectores se han hecho reelegir por dos y tres veces mediante su influencia en el CSU y a espaldas o en contra de la comunidad universitaria; en otras universidades, los CSU han sido dominados ya sea por grupos paramilitares (Mancuso...) o por intereses de grupos políticos locales ávidos del botín económico y de puestos de las universidades públicas; en otras muchas universidades, el nombramiento de rectores ha sido considerado como ilegítimo por parte de la comunidad universitaria, generando graves problemas de gobernabilidad e inestabilidad en las instituciones³.

Como un aporte a la necesaria discusión que debe realizarse sobre gobierno universitario en la reforma a la Ley 30, se presentan aquí los principales resultados de un estudio realizado entre ASCUN y el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, con apoyo de Colciencias, resultados que continúan vigentes a pesar del tiempo (Gómez, 2004).

Estos resultados se presentan organizados en los siguientes temas: la composición del CSU, su eficacia y legitimidad; miembros y cualidades requeridas; participación de representantes gubernamentales, del sector productivo, de ex-rectores, egresados, docentes y estudiantes; criterios y procedimientos de elección de Rector y sus consecuencias sobre la vida universitaria; conceptos de “democracia universitaria” y reformas propuestas al CSU, a su composición y al proceso de elección de Rector.

A. Crítica a la actual composición del CSU, a su eficacia y legitimidad como principal órgano de gobierno universitario:

1. En relación con la composición de los miembros del CSU, se señala la “sobrerrepresentación” del sector gobierno, tanto de nivel nacional como regional, lo cual tiene importantes implicaciones en el grado de control gubernamental sobre las instituciones y las consiguientes limitaciones a la autonomía universitaria.

En el caso de la Universidad Nacional participan tres miembros del Gobierno, dos representantes del Presidente y el Ministro de Educación, representación que es considerada redundante y desproporcionada. En otras universidades departamentales participan un representante del Presidente, otro del Ministro de Educación y el Gobernador. En ambos casos, el sector Gobierno participa con tres miembros en un total de ocho con voto que conforman el CSU.

De aceptarse la importancia de la participación del Gobierno en las principales decisiones de cada universidad, cuestionada por algunos como negativa e innecesaria, como será analizado más adelante, esta participación podría darse eficazmente a través de un solo representante, a condición de altas cualidades intelectuales y académicas que le otorguen legitimidad y comunicabilidad *vis-à-vis* con los pares académicos, y de claridad y organicidad en la política gubernamental sobre educación superior. La reducción a un solo representante gubernamental en el CSU permitiría, además, mayor diversidad y riqueza en la composición de los miembros de este órgano de gobierno y reduciría los celos sobre sobrerrepresentación y exceso de poder gubernamental en las universidades.

³ La Universidad Surcolombiana, en Neiva, ha tenido ocho rectores en los últimos diez años.

Es importante el debate sobre la deseabilidad de la participación gubernamental en las decisiones institucionales. Para algunos, esta participación limita significativamente la autonomía universitaria, es una forma de control gubernamental directo sobre las universidades públicas, adicional a otras diversas formas de control que ejerce por medio de la asignación presupuestal, regulaciones, evaluaciones e indicadores de desempeño. En lugar de esta participación directa en decisiones de gobierno institucional, es necesario fortalecer, más bien, la capacidad estatal de evaluación del desempeño y aporte social de las universidades, lo cual corresponde a la tendencia de superación del papel tradicional de Estado controlador a Estado evaluador (Dale, 1997). El escenario deseable es una universidad autónoma, pero sujeta a criterios y procedimientos de evaluación y rendimiento de cuentas (*accountability*).

En Colombia, la participación del Gobernador en el CSU de universidades departamentales ha sido comúnmente justificada bajo el supuesto de que esta redundará en mayor compromiso e interés de la administración departamental por el adecuado financiamiento de la universidad. Se argumenta que esta participación será cada vez más necesaria debido al proceso de descentralización administrativa, una de cuyas posibles implicaciones futuras será la financiación de la educación superior mediante las transferencias, lo que requerirá mayor conocimiento de y compromiso con la universidad regional. Los críticos de esta posición señalan que el compromiso económico con la universidad pública regional no depende del funcionario de turno, sino de un complejo conjunto de factores socioeconómicos y culturales, siendo uno de ellos la percepción social de la gobernabilidad de la institución, y de la pertinencia de la oferta educativa, además de la situación económica regional. Otros importantes actores intervinientes son la Asamblea Departamental, y líderes cívicos y políticos. Por estas razones, se cuestiona el supuesto de la necesidad de participación del Gobernador en el CSU, a favor de otras modalidades de mayor y más cualificada participación de la comunidad regional en la definición de las políticas institucionales.

Por otra parte, respecto a las “cualidades” de los representantes del sector Gobierno, se presenta comúnmente el problema de que su legitimidad es solo de índole formal-burocrática, derivada de la ley, pues no necesariamente estos representantes son personas de altas cualidades intelectuales y académicas, con conocimiento y experiencia cualificada sobre los complejos asuntos de la vida académica, y con capacidad real de contribuir eficazmente al gobierno institucional, por lo que su participación, en muchas ocasiones, es negativa para el desarrollo de la institución.

Lo anterior se evidencia en la participación de Gobernadores (o sus delegados) en el CSU. A estos cargos se accede mediante la acción política-electoral, la que tiene poco que ver con las cualidades intelectuales y académicas requeridas para tratar complejos asuntos académicos. Así mismo, los ministros o viceministros de turno proceden de decisiones y trayectorias de índole política, y comúnmente desconocen, o conocen solo superficialmente, la compleja problemática de la universidad pública, por lo que no pueden desempeñarse/comunicarse como “pares” de sus colegas de origen académico en el CSU.

Igual afirmación es válida, en general, para los diversos representantes del Presidente. ¿Cuáles son los criterios y procedimientos para el nombramiento de estos representantes? ¿Quién y cómo evalúa su desempeño? En algunas universidades se han nombrado representantes presidenciales, en gran medida ignorantes de su objeto de

representación, y de las leyes, normas, valores y criterios pertinentes, lo que los hace ilegítimos e ineficaces en el desempeño de su función. En otras, se han dado casos de representantes que han pasado mucho tiempo, inclusive años, sin interlocución con el o los presidentes o ministros de turno, sin orientaciones y parámetros de política universitaria. En otras, se presentan incongruencias, contradicciones y conflictos entre las decisiones del representante y las políticas o estrategias del gobierno. Estos últimos dos casos implican que la función de representación se realiza de manera unipersonal, subjetiva y arbitraria (por el carácter subjetivo y particularista de esta representación), lo cual genera importantes problemas de legitimidad y gobernabilidad. El significado de estas situaciones es la gran debilidad, arbitrariedad e ilegitimidad de esta función de representación, lo que pone nuevamente en tela de juicio la validez y deseabilidad de la actual composición de los CSU en las universidades públicas.

La Ley 30 no define “cualidades” específicas, de índole intelectual y académica para ser miembro del CSU, lo que legitima la participación no-cualificada pero con legitimidad formal (legal, burocrática).

En muchos departamentos, la participación del Gobernador en el CSU, y las consiguientes posibilidades/tentaciones de control sobre una institución de gran importancia económica, burocrática y simbólica⁴, ha generado diversas manifestaciones negativas de clientelismo, corrupción, violencia física y simbólica, luchas partidistas en la institución, su manipulación con fines electoreros, nombramientos políticos de miembros del CSU, vicerrectores y decanos, y la consiguiente subordinación y/o impotencia del Rector, todo lo cual ha tenido profundas consecuencias negativas para el desarrollo académico de las instituciones, su calidad y pertinencia, y sobre la imagen social que se forma de la universidad pública⁵.

Dada la poca legitimidad intelectual/académica de muchos representantes gubernamentales, y su escaso conocimiento y experiencia sobre el objeto de su representación, es evidente la debilidad e incapacidad intrínseca del CSU para la toma de decisiones estratégicas en beneficio de la universidad pública. Este factor de ineficacia e incompetencia, derivada de la actual composición del CSU es un poderoso argumento a favor no solo de una nueva composición de este órgano de gobierno, sino de alternativas a él.

Finalmente, es importante preguntarse sobre la evaluación del desempeño de estos representantes gubernamentales. ¿Son evaluados? ¿Quién y cómo los evalúa? ¿Ante quién son responsables por sus acciones u omisiones? ¿Hay responsabilidad social o impunidad en el ejercicio de la representación?

Es claro al respecto que la comunidad universitaria, principal víctima o beneficiaria del desempeño de determinado representante, carece tanto de autoridad formal como de procedimientos de seguimiento, evaluación y control del desempeño de estos miembros decisorios de política universitaria. Esta carencia es una afrenta vergonzosa a

4. En la mayoría de las regiones del país, la universidad pública es la principal institución social, en términos de empleos, presupuesto y poder simbólico. En algunos departamentos, el presupuesto de la universidad pública regional es mayor que el presupuesto departamental, por lo cual la búsqueda del control sobre la universidad se constituye en importante objetivo de diversos intereses políticos regionales, en los que tiene escasa importancia la función educativa y académica de la universidad.

5. Este es un tema de creciente importancia para el futuro de la universidad pública, pues el continuo deterioro de su imagen legitima las políticas gubernamentales de reducción del subsidio a la oferta, a favor de mayores subsidios a la demanda y de mayor competencia por recursos públicos entre universidades públicas y privadas.

la construcción de gobierno democrático en la universidad, pues gobierno sin rendición de cuentas (*accountability*) individual y colectiva no es democrático. Con este propósito, es necesario que las sesiones del CSU sean abiertas a la comunidad universitaria, las actas disponibles oportunamente y que, como es común en congresos y parlamentos, se apliquen procedimientos de seguimiento y evaluación del desempeño de cada miembro del CSU: propuestas, iniciativas, trayectoria y perfil de su votación, etc.

2. Respecto a la participación de representantes del llamado “sector productivo”, se encuentra un gran consenso sobre la naturaleza inorgánica y altamente heterogénea de los diversos y numerosos tipos de empresas e intereses económicos, genéricamente cobijados bajo el término impreciso y carente de significado concreto de “sector productivo”. En este contexto, es altamente arbitraria e ilegítima la representación de un sector que, por su inorganicidad y heterogeneidad interna intrínsecas, no puede ser representado⁶.

Para los supuestos “representantes” de la actividad económica se aplican plenamente los conceptos anteriores sobre la necesidad de mayores cualidades intelectuales y académicas, de conocimiento y experiencia sobre la especificidad de la universidad pública, y de evaluación de su desempeño.

Aun bajo el supuesto, altamente improbable, de que un sector tan heterogéneo y en el que existen grandes divisiones, contradicciones y luchas internas generadas por la competencia en el mercado, pudiera generar una visión estratégica sobre la universidad pública que sirviera de marco de referencia para su representación en la toma de decisiones en el CSU, aun en ese caso hipotético, dicha visión no legitimaría su participación decisoria en políticas universitarias que deben estar siempre referidas a criterios y objetivos de índole universalista.

Sin embargo, es fundamental la función consultiva y propositiva que diversos tipos de empresas y subsectores productivos pueden ofrecer a la universidad. Existen al respecto, en la experiencia internacional, diversos esquemas y modalidades a través de los cuales la universidad puede consultar y recibir, tanto de la actividad económica como de otros sectores sociales, ideas, propuestas, solicitudes, convenios, proyectos conjuntos, etc. (Ver, por ejemplo, Jaramillo, 1997). Lo importante es fortalecer la función consultiva y propositiva de diversos sectores, gremios y empresas de la vida económica, en lugar del actual esquema de representación selectiva, arbitraria y subjetiva en el máximo órgano decisorio de política universitaria⁷.

3. Referente a la participación de ex-rectores y egresados, ninguno de estos grupos tiene organicidad y coherencia internas. Entre los ex-rectores pueden encontrarse grandes diferencias y contradicciones sobre diversos temas de política universitaria. ¿A quién representa el ex-rector de turno en el CSU? ¿A sí mismo, a su posición particular, a sus aliados internos, aprovechando su cuarto de hora? ¿Cuáles son los criterios y procedi-

⁶. En algunas universidades, esta representación se le otorga, arbitrariamente, a determinado gremio o subsector, como el industrial, por ejemplo, excluyendo o ignorando a otros diversos subsectores o actividades de la vida económica, como el agropecuario, los servicios modernos, el comercio, las pequeñas y medianas empresas, etc.

⁷. En las universidades españolas, por ejemplo, el Consejo Social es el órgano encargado de asegurar la participación de intereses y necesidades de diversos sectores sociales en el gobierno universitario. En muchas universidades de diversos países son comunes programas específicos de articulación entre la institución y el sector productivo, de carácter consultivo, propositivo y colaborativo y sin ninguna pretensión de participación directa en las decisiones de gobierno institucional.

mientos para la designación del ex-rector representante de turno? ¿Qué esquemas y procesos de seguimiento, evaluación y control existen sobre su desempeño? ¿A quién le rinde cuentas? ¿Ante quién es finalmente responsable de su desempeño?

Problemas e interrogantes similares son válidos para el representante de los egresados, de quienes se espera y requiere un alto grado de participación, de índole consultiva y propositiva, sobre todos los asuntos de la universidad, pero cuya participación decisoria en el CSU es arbitraria e ilegítima por las razones ya planteadas.

4. Los principales estamentos de la comunidad universitaria (estudiantes y docentes) participan en las decisiones de política institucional a través del sistema de “representación” en el CSU: un representante de cada uno de estos estamentos. La calidad y legitimidad de esta representación son entonces esenciales en la construcción de la democracia universitaria.

4.1. Sin embargo, se presentan numerosos problemas alrededor de los criterios y procedimientos de elección, seguimiento, evaluación y control de dichos representantes. En el contexto de un estamento docente altamente atomizado, disperso, desorganizado, individualizado, aislado en numerosos departamentos y facultades que funcionan comúnmente como compartimientos estancos respecto a otras unidades académicas, y carente además de conocimiento analítico suficiente tanto sobre el presente como sobre el futuro deseable de la institución, de manera ritual, cada cierto tiempo, se activa el mercado político de elección de representantes al CSU.

Se postulan algunos candidatos, principalmente los que cuentan con algún apoyo de gremios, asociaciones y grupos políticos, y se efectúa una rápida campaña electorera, comúnmente basada en asambleas masivas, cuyo formato comunicativo selecciona y limita a la audiencia.

En efecto, muchos docentes no asisten a asambleas ni reuniones masivas, pues estas no permiten la comunicación reflexiva y analítica sobre los complejos problemas universitarios. Por otra parte, asambleas y reuniones masivas atraen selectivamente a activistas gremiales y políticos que encuentran en estas el medio adecuado para la divulgación de sus ideas.

Los resultados de este proceso son muy dicentes: en la mayoría de las universidades es muy baja la participación de docentes en estos comicios, lo cual limita significativamente la representatividad y legitimidad del representante elegido. Es alta la apatía, indiferencia y escepticismo respecto a este ritual de representación formal en el CSU. En muchas universidades, el representante es elegido por un pequeño porcentaje del estamento docente. Sin embargo, el procedimiento formal de elecciones le otorga representatividad general. Posteriormente, una vez elegido el representante, los docentes carecen de mecanismos eficaces de seguimiento, evaluación y control de su desempeño, lo que profundiza aún más la apatía e indiferencia generalizadas sobre la representación profesoral en el CSU.

Esta evaluación podría realizarse mediante la implementación de la propuesta de hacer públicas las deliberaciones del CSU, la divulgación de las actas y el establecimiento de sistemas de seguimiento del desempeño del representante: iniciativas, propuestas, trayectoria de votación, comunicación con sus representados, etc., como sucede en otros órganos colegiados como congresos y parlamentos.

A manera de hipótesis o interrogantes de investigación:

¿Cuál es el efecto de los procesos descritos de elección de representante sobre su perfil intelectual, académico y político? ¿Privilegian estos procesos a activistas gremiales y políticos, sobre académicos no comprometidos con gremios o grupos particulares?

¿Qué formas alternativas de elección y representación podrían sugerirse?

¿Qué nuevas formas de organización y comunicación del cuerpo docente serían necesarias para lograr una representación orgánica y representativa, en lugar de personalista?

4.2. La problemática anterior sobre la representación profesoral es igualmente aplicable a la representación estudiantil, con el elemento adicional de cuestionamiento sobre la conveniencia y deseabilidad de que este cuerpo, también heterogéneo, disperso y de carácter temporal, participe con poder decisorio en la política institucional.

En el contexto internacional, en muchas universidades se considera que el carácter temporal y pasajero del cuerpo estudiantil no le otorga legitimidad ni cualificación para tomar decisiones de política universitaria, muchas de las cuales requieren un horizonte temporal de mediano y largo plazo. Como alternativa, se estimulan diversas formas tanto de participación propositiva como de autogestión del estudiantado, en diversos asuntos académicos, de bienestar, programación cultural y recreativa, etc., consideradas altamente formativas de la capacidad analítica, evaluativa y proactiva, y que conducen a una mayor participación —y más cualificada— que la tradicional “delegación” pasiva de responsabilidades en “representantes” lejanos. Diversas modalidades de organización autogestionada constituyen un importante medio pedagógico en la formación tanto de la responsabilidad cívica como de las competencias básicas (comunicativas, organizativas, colaborativas...) esenciales en el desempeño profesional.

5. Los diversos problemas hasta aquí analizados señalan entonces una gran debilidad interna en el CSU, máximo órgano de gobierno en las universidades públicas, intrínseca a las carencias y problemas derivados de la composición de sus miembros, que limita significativamente la calidad y eficacia de su función de gobierno institucional: identificación de visión objetivo, futuro deseable, planeación estratégica y evaluación del logro de metas en congruencia con visión estratégica.

Estas carencias permiten cuestionar, en general, la calidad y pertinencia de criterios e información utilizados en la toma de decisiones. En muchas universidades ha sido evidente la incapacidad del CSU para desempeñar sus función de gobierno: tradicionalismo, inercialidad, conservadurismo y ausencia de innovaciones en las decisiones; improvisación, subjetividad y ausencia de estudios y evaluaciones de base como soporte racional de decisiones, incapacidad de definición de la visión objetivo de la institución; énfasis en asuntos económicos y administrativos, y relegación o subvaloración de los asuntos académicos cualitativos que constituyen la esencia de la universidad... Todo esto con profundos efectos negativos sobre la institución en particular y sobre la educación superior pública en general: instituciones inerciales, con escasa capacidad de adaptación e innovación, con creciente pérdida de calidad educativa y pertinencia social, con imagen social altamente deteriorada, e incapaces de competir con universidades privadas por recursos de investigación e inversión, matrículas y estatus social y educativo.

B. Respecto a la homogeneización de una única forma de gobierno determinada por la Ley 30:

A pesar de los graves problemas del CSU y de su composición, y de sus consecuencias negativas sobre el gobierno universitario, causa gran sorpresa la muy escasa reflexión crítica al respecto realizada en las universidades públicas y la poca capacidad de propuesta de alternativas de gobierno. Esta comunidad universitaria ha sido eminentemente pasiva, conformista y acrítica frente a la homogeneización de una única forma de gobierno (órganos, composición, funciones...) definida por la Ley 30. No se ha cuestionado ni la validez ni la deseabilidad de dicha homogeneización, ni sus consecuencias sobre la autonomía y el gobierno universitario. Tampoco han sido estudiadas ni analizadas diversas formas alternativas de gobierno universitario, en función de principios de autonomía, democracia y pertinencia social de las instituciones⁸.

El evidente desinterés y alejamiento de la comunidad académica respecto al gobierno universitario podría explicarse como el efecto negativo de la imposición externa de una forma homogénea de gobierno, con grandes carencias de legitimidad y representatividad en su composición, que no rinde cuentas (no es "responsable") ante la comunidad académica ni es evaluada por esta, todo lo cual genera la imagen negativa de una forma de gobierno ajena, alejada, poco legítima y en gran medida incompetente e ineficaz en la función de gobierno.

Esta misma forma de gobierno universitario ha prevalecido en el país durante más de treinta años. La manera como la Ley 30 definió la composición del CSU, particularmente en la sobrerrepresentación del sector gubernamental, le confiere a este mayor influencia y control sobre las decisiones universitarias, para lo cual era necesaria la imposición homogénea de este órgano de gobierno y sus criterios de composición interna. Sin embargo esto representa una importante limitación/restricción a la autonomía universitaria, pues uno de sus atributos básicos es la capacidad institucional de autodefinición de aquella forma de gobierno que considere más adecuada a sus tradiciones, necesidades y metas. Esto no implica el surgimiento de formas autárquicas y particularistas de gobierno, pues es necesaria la vigencia de algunos criterios generales, universalistas (como la participación del Estado y de diversos sectores sociales), que enmarquen las formas alternativas de gobierno. De esta manera, en lugar de una sola forma homogénea de gobierno para todas las instituciones, surgirían diversas formas y modalidades de gobierno; enmarcadas en criterios generales, universalistas, generando así posibilidades de emulación y análisis comparativo sobre las respectivas implicaciones de legitimidad y gobernabilidad, y de capacidad institucional de adaptación e innovación.

Sin embargo, caben los siguientes interrogantes:

¿Qué habría sucedido en la universidad pública, en los últimos años, de haber sido posible la constitución de diversas formas de gobierno universitario?

¿Esta diversidad habría generado procesos positivos de emulación, contrastación y aprendizaje mutuo? ¿O, por el contrario, habría reforzado los particularismos y localismos,

⁸. Es significativo mencionar aquí que varios participantes en el estudio expresaron que nunca habían cuestionado el contenido de la Ley 30 ni habían pensado en formas alternativas de gobierno. Su marco conceptual de referencia sobre el tema de gobierno universitario había estado siempre enmarcado en los artículos 62 a 69 de dicha Ley. Otro indicador significativo de esta ausencia de pensamiento crítico y propositivo sobre el gobierno universitario se refleja en que ninguna de las 60 ponencias del IV Congreso de Profesores de la Universidad Nacional (mayo de 1999) se refirió a alternativas al actual sistema de gobierno de la institución (ver Dueñas, 1999).

el aislamiento institucional en poder de los micropoderes internos y mayor control de estos sobre la institución?

C. Designación de Rector y “consulta popular”:

En la Ley 30, la designación del Rector es función del CSU. Según el artículo 66, en los criterios y procedimientos de elección de Rector se deberá “... prever la participación democrática de la comunidad académica”, según los Estatutos de cada universidad. En la norma no se hace mención alguna del procedimiento de “consulta popular” en la elección de Rector. Este procedimiento ha sido adoptado en la mayoría de universidades públicas en virtud de la interpretación dada al criterio de “participación democrática” enunciado en el artículo 66. Cada universidad ha definido, en función de sus tradiciones y “cultura institucional”, sus propios criterios, requisitos y procedimientos de postulación de candidatos, incluyendo el grado y calidad de participación de los diversos grupos o estamentos universitarios (consulta directa o indirecta, voto unitario o ponderado, según se trate de docentes, estudiantes o personal administrativo).

Este proceso de “consulta popular”, y sus diversas consecuencias sobre la vida universitaria, se ha convertido en uno de los temas más importantes y controvertidos en las universidades públicas. Mientras para algunos esta “consulta” es considerada una auténtica expresión de democracia participativa, para otros es una desafortunada introducción al seno de la vida universitaria, de lógicas y prácticas de la lucha política e ideológica electorera, con profundas consecuencias negativas para la universidad pública: politización y división interna, clientelismo y corrupción, inestabilidad, relegación de lo académico a lo político, visión de la rectoría y de cargos académicos —por tanto de la universidad— como objeto de poder político, etc.⁹

La “consulta popular” es mucho más que un mecanismo de “consulta” de preferencias de los diversos estamentos entre varios candidatos. En realidad es un importante mecanismo de presión sobre el CSU para la designación de aquel candidato con el mayor número de votos, de tal manera que su no-designación genera importantes problemas de legitimidad y gobernabilidad, lo que se ha evidenciado recientemente en varias universidades. Este importante “poder simbólico” de la consulta hace que esta se convierta en campo de lucha político-electorera entre los diversos aspirantes al cargo de Rector, todo lo cual implica propaganda, movilización, manejo de imagen, equipo de apoyo y cada vez más recursos para financiar la campaña¹⁰. De esta manera, la competencia por la consulta popular en las universidades se parece cada vez más, en su forma y en sus medios, a cualquier campaña electoral por cargos de elección popular.

En este contexto, los complejos asuntos académicos, que requieren una visión estratégica y un largo horizonte de tiempo, no son los temas prioritarios de campaña,

9. Ya ha sido anteriormente señalado cómo el proceso de consulta popular en la elección de Rector, en diversas universidades públicas (Cartagena, Córdoba, Atlántico, Distrital, Cauca, Industrial de Santander, Pedagógica, Nacional, Surcolombiana, etc.), ha generado recientemente numerosos conflictos, acompañados de diversas manifestaciones violentas como paros, bloqueos de instalaciones, retención temporal de funcionarios, presiones y amenazas a la integridad física, violencia “simbólica” contra determinados candidatos, y presiones externas, tanto de intereses políticos y económicos locales como de organizaciones armadas de diverso signo.

10. Un excandidato a Rector en una importante universidad pública, al retirarse de la contienda, se quejaba de no contar con la maquinaria y los grandes recursos económicos necesarios para su campaña.

son comúnmente relegados por otros asuntos más inmediatos, reivindicacionistas y de mayor valor electoral —generalmente de índole económica, laboral o administrativa— sobre los cuales se construye la imagen y el atractivo del candidato. No es sorprendente, entonces, que en muchas universidades los mejores candidatos académicos, y sus respectivas propuestas cualitativas, no reciban el respaldo de la consulta popular, la que prefiere a candidatos cuyas propuestas prometan reivindicaciones inmediatas, mayor autonomía frente al Estado y mayores demandas de aumento del presupuesto público para la universidad. El resultado de este proceso electoral se expresa en “proyectos de gobierno” con grandes carencias en lo sustantivo del desarrollo académico institucional.

Es entonces válido interrogarse sobre la calidad y competencia de los nuevos rectores elegidos en este proceso electoral. ¿Resultan elegidos los candidatos con mayor visión de futuro sobre la universidad, con mayor capacidad de liderazgo académico, con mayor capacidad de representación de la universidad ante la sociedad y el mundo académico externo o, más bien, son elegidos aquellos con propuestas de mayor aceptación “popular”?

Por otra parte, en esta contienda electoral y en el afán de ganar la consulta popular, en muchas universidades se han utilizado diversos medios contrarios al *ethos* académico, como la descalificación y macartización de determinados candidatos¹¹, amenazas a la integridad física del candidato o su familia, compra de votos, tráfico de notas por votos, promeserismo populista, etc., todo lo cual degrada significativamente la tradición del libre y racional examen y debate, así como las relaciones entre docentes, ahora más divididos y polarizados entre diversos grupos político-electoreros.

Ya ha sido mencionado cómo estas prácticas de la lucha política generan efectos profundamente negativos en el seno de las universidades: polarizan, dividen y antagonizan a docentes entre sí; generan desconfianza, recelo e incomunicación entre los docentes, ya de por sí atomizados y desarticulados; excluyen de la participación a quienes cuestionan dichas prácticas, y favorecen la participación de los activistas gremiales y políticos, conformando así un proceso de autoselección sesgado a favor de estos últimos, razón por la cual muchos designados no son los mejores ni más capaces, pues desestimulan el análisis racional y argumentativo de problemas complejos y subordinan la dimensión académica a los intereses políticos.

Se evidencia así una profunda crisis en el actual sistema de postulación y designación de Rector en las universidades públicas, que ha generado graves problemas de legitimidad y gobernabilidad en algunas, con grave deterioro de su calidad académica, y que ha afectado negativamente su imagen ante la sociedad y el Estado, lo cual refuerza las actuales tendencias de política educativa orientadas a disminuir el subsidio público a la oferta (instituciones) en favor de diversas modalidades de subsidio a la demanda.

Esta situación cobrará mayor importancia y gravedad en el próximo futuro, por lo que es urgente realizar una profunda evaluación cualitativa de los actuales criterios y procedimientos de elección de Rector en las universidades públicas, y la formulación de esquemas alternativos.

11. Por ejemplo, mediante la utilización de epítetos, pancartas, volantes y grafitis dirigidos a determinado candidato.

D. Democracia universitaria:

El tema de “democracia universitaria” subyace a lo largo de todos los temas anteriores. Es un tema altamente polémico, definido según las preferencias y supuestos ideológicos de cada uno. Sin embargo, es posible identificar dos grandes posiciones al respecto:

1. Democracia entendida como autonomía autorreferida a la institución y su control por la comunidad universitaria mediante la participación directa. En esta concepción se privilegia el papel y poder de los actores internos, endógenos, sobre los externos (Estado, sociedad...) y se reivindica un concepto radical de autonomía interna, autorreferida, muy cercana a la independencia o autarquía. En algunas universidades ha sido propuesta la concepción de la universidad como una pequeña “república”, cuyos ciudadanos —la comunidad universitaria— tienen el derecho democrático de elegir a sus autoridades de gobierno y académicas, sin injerencia de actores y poderes externos. Una versión más radical de esta “democracia” postula que la universidad es de sus miembros, le pertenece a ellos, y que la democracia participativa implica la elección popular y directa de todas sus autoridades académicas, incluyendo decanos y jefes de departamento, por votación unitaria (de docentes, estudiantes y personal administrativo) sin ponderaciones consideradas antidemocráticas y elitistas. En esta concepción de democracia participativa interna se rechaza la participación en el gobierno universitario de representantes de actores y poderes externos a la institución, por no ser elegidos democráticamente y por representar intereses externos (gobierno, sector productivo, por ejemplo), antagónicos a la independencia y autonomía de la universidad.

Según esta concepción, muy difundida en universidades públicas, los graves problemas aquí estudiados de gobierno y gobernabilidad en ellas se derivan esencialmente de formas de gobierno antidemocráticas que impiden el logro de la democracia participativa directa en el gobierno universitario, cuyo ideal es la elección directa y por voto unitario de todas las autoridades de gobierno y académicas, de lo cual se espera el logro de alta legitimidad y gobernabilidad institucional.

2. Otra concepción de la democracia universitaria se inscribe en la lógica de la democracia “representativa o delegada”, por la cual determinados órganos de gobierno o de representación, democrática y legítimamente constituidos (como el Consejo Académico) pueden asumir funciones como la elección de Rector, sin necesidad de acudir a la consulta popular, negando así la necesidad de la democracia participativa directa, de igual manera como se delega la elección de Primer Ministro en Parlamentos elegidos democráticamente. La legitimidad de la elección de este último se deriva de la del Parlamento en sí mismo.

Por otra parte, la democracia participativa directa comúnmente se da —o puede darse— ampliamente a nivel de cada unidad académica de base (departamento, centro, instituto, facultad...), y se delega en órganos representativos (Consejo de Facultad, Consejo Académico), los que podrían asumir legítimamente la función de elección de Rector.

En esta concepción, son necesarias diversas reformas en la composición y cualidades de los miembros actuales del CSU, que le den mayor legitimidad y gobernabilidad a este órgano de gobierno, y que aseguren una participación cualificada de las necesidades e intereses de la sociedad, externas a la institución.

Es necesario, sin embargo, continuar profundizando sobre el estudio del complejo tema de la democracia universitaria. A manera de interrogantes:

¿Qué significa el concepto y la práctica de “democracia” en una institución *sui generis* como la universidad? ¿Hasta qué punto su función intrínseca de generación y divulgación de conocimientos, y su *ethos* de libertad y autonomía intelectual individual y colectiva, tanto respecto al Estado como a otros poderes sociales, determinan *per se* el tipo de democracia, de participación y de gobierno en la universidad?

E. Reformas al actual gobierno universitario:

A lo largo del estudio realizado se evidenció un claro consenso general sobre la necesidad de reformas a la composición actual del CSU y en las cualidades requeridas de sus miembros.

1. Se cuestiona la necesidad y deseabilidad de la “sobrerrepresentación” del sector gubernamental, la que puede ser reducida a un solo representante, del que además se requieren altas cualidades intelectuales y académicas que le otorguen legitimidad real *vis-a-vis* sus otros pares o interlocutores provenientes de la comunidad académica.

Otra posición al respecto cuestiona la participación del sector gubernamental en decisiones de política institucional, por la evidente limitación de la autonomía que esto implica. En su lugar se plantea la necesidad de que tanto las universidades como el Estado fortalezcan y cualifiquen sus respectivas capacidades de evaluación y rendimiento de cuentas.

Se cuestiona, además, la representación del sector productivo, de los ex-rectores y egresados, quienes pueden asumir nuevas y más productivas funciones consultivas y propositivas, mediante diversos mecanismos comunes en muchas universidades.

2. Con relación a la representación del cuerpo estudiantil se encuentran dos posiciones opuestas:

La que considera que este no debe participar en decisiones del máximo órgano de gobierno universitario, debido a su carácter temporal en la universidad y a la carencia de las altas cualificaciones intelectuales y académicas requeridas de la función de gobierno. En su lugar, deben diversificarse y fortalecerse las oportunidades de participación propositiva y de autogestión, en diversos ámbitos de la vida universitaria, lo cual constituye una valiosa experiencia generalizada de formación de cualidades de liderazgo, participación, trabajo colaborativo, iniciativa y responsabilidad en la toma de decisiones, cualidades esenciales en la formación integral del futuro profesional o científico.

La que defiende el esquema actual de elección de representante estudiantil al CSU, independientemente de los problemas ya señalados de legitimidad y representatividad, por considerar que este es un esquema democrático y de formación de la capacidad de liderazgo en los estudiantes elegidos representantes.

3. Con relación a la representación profesoral, es necesario crear formas alternativas de organización profesoral, capaces de generar e integrar propuestas y visiones objetivo de la universidad por parte del cuerpo docente, de tal manera que la función del representante al CSU esté claramente enmarcada en el logro del mandato y visión

explícitas del cuerpo docente, eliminando así el alto grado de arbitrariedad y subjetividad de esta función, generadas por el actual proceso imperfecto de elección de representantes. Por ejemplo, podría conformarse un Senado o Congreso de Profesores (a manera de los *faculty senate* de universidades norteamericanas), constituido por determinados ratios de número de profesores, paralelo al Consejo Académico e independiente de él, con la función de generar diversas propuestas sobre la vida académica de la universidad. De este cuerpo colegiado sale un representante orgánico al CSU, con mandato, programas y obligaciones claramente definidas respecto al cuerpo colegiado, y responsable ante este.

4. En todos los países se presenta el importante problema de la composición de los miembros del máximo órgano de gobierno universitario, con relación a su legitimidad y eficacia. En el caso del CSU, el problema reside en lograr un adecuado equilibrio entre los representantes de la comunidad académica interna y los diversos actores, poderes, intereses y necesidades externas, comúnmente definidos de manera ambigua y genérica como “lo social”, externo a la universidad.

Sin embargo, dada la gran variedad y heterogeneidad de dimensiones que lo componen, surgen diversos interrogantes: ¿A cuál(es) otorgar representación en el gobierno? ¿A cuál(es) excluir? ¿Por qué razones? ¿Cómo puede legitimarse la participación de unos y la exclusión de otros? ¿Cuáles son los ámbitos y dimensiones de lo social externo, de mayor relevancia para el gobierno universitario? ¿Convendría, más bien, un gobierno de “notables”, elegidos meritocráticamente por su tradición de pensamiento creativo sobre la universidad?

Sobre este importante problema no hay respuestas unívocas. Es un tema de permanente discusión y experimentación en muchas universidades en el mundo. Es necesario conocer y evaluar diversas experiencias, a la luz de criterios de legitimidad, gobernabilidad y eficacia en la función de gobierno.

Una importante función del gobierno universitario es lograr un alto grado de pertinencia de la institución en relación a las características y necesidades de la sociedad de la que deriva su sustento. Con este propósito, es necesario el establecimiento de variadas estrategias de consulta, diálogo, elaboración de propuestas e iniciativas, entre la universidad y diversos sectores sociales, organizaciones, empresas, regiones, etc., que representan las diversas necesidades y dimensiones de la sociedad y la economía. En realidad, esta es una de las principales funciones que debe desempeñar la extensión universitaria, entendida como relación proactiva y colaborativa con diversos sectores y necesidades sociales (comunidades, regiones, instituciones, organizaciones, grupos sociales, etc.), mediante los cuales la universidad adquiere un amplio conocimiento de las necesidades y expectativas sociales respecto a su acción institucional¹². Esta es una estrategia eficaz de promoción y fortalecimiento de la función consultiva y propositiva de los sectores externos, como insumos valiosos para las decisiones de gobierno, en lugar del actual esquema por el que se le otorga poder decisorio en el CSU a unos

12. En muchas universidades, la “extensión” es concebida como “participación y colaboración comprometida” con diversos sectores y necesidades de la sociedad. Ver al respecto el concepto de *active engagement* propuesto por la asociación de universidades públicas de Estados Unidos. National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. “Renewing the Covenant. Learning, Discovery and Engagement in a New Age and Different World”. Washington: Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities, 2000. Disponible en: www.nasulgc.org

supuestos ‘representantes’ de la sociedad (como del sector productivo y egresados), esquemas cuyas limitaciones ya han sido analizadas en este estudio.

5. Independientemente de los cambios que se efectúen en la composición y cualidades de los miembros del CSU, una condición básica de legitimidad y responsabilidad social es el rendimiento de cuentas (*accountability*), tanto a nivel individual como colectivo. Esto implica el establecimiento de sistemas de seguimiento y evaluación del desempeño de cada miembro en particular y del CSU en su conjunto, como es práctica común en los diversos órganos colegiados con responsabilidad pública. Además, es necesario hacer públicas las sesiones del CSU y divulgar sus actas, en busca del mayor grado de transparencia y responsabilidad en este órgano de gobierno.

6. Con relación a la elección de Rector se presentan dos posiciones divergentes que reflejan visiones opuestas sobre la democracia en la universidad:

La que preconiza la necesidad y deseabilidad de la democracia participativa directa, con elección por voto unitario de los miembros de la comunidad universitaria, de todas las autoridades de gobierno y académicas, incluyendo decanos y jefes de departamento.

La que analiza críticamente los diversos efectos negativos generados en las universidades públicas por la politización del actual sistema de elección de Rector, y que propone delegar dicha función en un órgano altamente legítimo y representativo, como el Consejo Académico, o como el Senado de Profesores que ha sido propuesto. Los candidatos podrán ser internos o externos a la institución, pues el criterio significativo no es la institución de origen, sino las altas cualidades de los candidatos, así como el conocimiento y experiencia en los complejos asuntos de la universidad pública.

Ocho (8) años han pasado desde la publicación de este estudio sobre “Gobierno y Gobernabilidad en las universidades públicas” y todos estos temas y problemas analizados continúan vigentes. En la mayoría de estas instituciones es evidente una gran crisis de las actuales formas de gobierno, ya descrita brevemente en la introducción del presente texto.

Se discute actualmente la reforma al marco normativo de la educación superior, uno de cuyos principales capítulos debe ser las formas de gobierno universitario, tema en el cual es muy escasa la discusión y pobre el conocimiento sobre diversas opciones de gobierno.

¿En esta nueva oportunidad de reforma primará de nuevo el conservadurismo y la inercia institucional, como en el proceso de discusión de la Ley 30? ¿Tendremos “más de lo mismo” en gobierno universitario? ¿O avanzaremos en el logro de una mayor y mejor democracia universitaria?

Los temas y problemas planteados en este texto pueden contribuir a cualificar el análisis y discusión sobre este asunto de la máxima importancia y trascendencia en el futuro de las universidades públicas colombianas.

Bibliografía

CINDA. *Vinculación Universidad - Sector Productivo*. Chile: BID-Secab-Cinda, 1990.

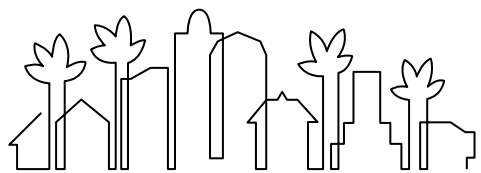
Dale, Roger. "The State and the Governance of Education. An Analysis of the Restructuring of the State - Education Relationship". En *Education. Culture, Economy, Society*, editado por Albert Henry Halsey y otros. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Dueñas, Guiomar (comp.). *UN proyecto público. Debates*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Gómez, Víctor Manuel. *Gobierno y Gobernabilidad en Universidades Públicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Jaramillo, Luis Javier (coord.). *Universidad - Sector Productivo. Un camino para la competitividad regional*. Bogotá: Programa Icfes-Tecnos, 1997.

Tenti, Emilio (comp.). *Universidad y empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila / CIEPP, 1993.



Ejercicios prospectivos realizados en la Universidad Nacional de Colombia

Taller de prospectiva de la Universidad Nacional de Colombia en el Caribe¹

REALIZADO EN BOGOTÁ, 2007²

Este documento de prospectiva es producto de un ejercicio realizado el 18 de diciembre del 2007 en la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. El ejercicio contó con la presencia de diversos actores de la Universidad (vicerrectorías, directores de sedes, delegados de decanaturas, docentes y estudiantes), citados con el propósito de construir “un proceso de reflexión y pensamiento acerca de los objetivos estratégicos y el plan de acción a desarrollar por la Universidad Nacional en los próximos 30 años en el Caribe colombiano”.

Metodológicamente, se utilizó la técnica “Diálogo integrador prospectivo”³ que, bajo la orientación de los profesores Giovanni Muñoz e Iván Montoya facilitó, “el diálogo entre actores expertos... y la integración de su conocimiento en variables concretas para la planeación de escenarios futuros”.

Los objetivos de este ejercicio prospectivo fueron: reconocer las variables fundamentales que inciden en las unidades objeto de estudio en cuanto a su comportamiento productivo y organizacional; indicar las acciones que sería necesario poner en práctica desde ahora para alcanzar las situaciones que deseáramos ver realizadas y construir rumbos; y contribuir a la visión de la estrategia como trayectorias organizacionales, sobre la base de la participación de los actores y “propietarios” de los procesos de transformación.

Este ejercicio se desarrolló en tres capas: la primera buscó motivar una reflexión acerca del problema a tratar desde una mirada histórica y actual de los logros, resultados relevantes y elementos presentes en la actual actuación en torno al objeto de estudio; cuestionar al participante acerca del futuro deseable y obtener una descripción de los elementos endógenos y exógenos que posibilitan y enmarcan las acciones que se han de plantear para alcanzar el futuro deseable.

En la segunda capa las y los participantes socializaron el ejercicio de la primera capa, inicialmente en grupos heterogéneos en áreas de desempeño, pero homogéneos en sus relaciones de liderazgo; de esta manera se definieron las primeras variables, que correspondieron a los factores estratégicos. A continuación se realizó una plenaria coordinada por un facilitador, que permitió hacer explícitos los puntos de acuerdo y diferenciar entre las variables definidas por los participantes, para luego hacer nuevamente grupos de trabajo, más grandes y variados, para lograr con ello un filtro final de variables, finalizando con una nueva plenaria.

La tercera capa consolidó los resultados en el menor número de grupos posibles y definió las variables de las acciones que se enmarcan en cada una de ellas. Finalmente, esta lista se valoró bajo dos criterios (importancia y gobernabilidad), haciendo de los resultados la base para la planeación de acciones futuras.

1. Se presentan algunas secciones del informe final. El documento completo puede ser consultado en la página www.vision2034.unal.edu.co

2. Coordinadores del taller: Giovanni Muñoz Puerta e Iván Alfonso Montoya Restrepo.

3. Esta metodología fue similar a la utilizada en los talleres de prospectiva de las sedes Amazonia, Orinoquia y Pacífico. Para mayor información ver los informes completos ubicados en la página www.vision2034.unal.edu.co

Resultados y conclusiones

Definición de variables y acciones

Variable	Descripción	Acciones
1. Articular el potencial del Caribe en la construcción y proyección de la nación pluriétnica y multicultural	• Articulación institucional de los espacios continentales (región: Caribe, Andina, Pacífico, Amazonia, Orinoquia) y espacios marinos. • Redes y alianzas estratégicas. • Inserción en redes académicas y estratégicas como el SUE Caribe. • Compromiso con los procesos de autonomía de raízales, palenqueros, comunidades afrocaribeñas y pueblos indígenas en la construcción de un proyecto de nación.	• Ampliar la presencia de la UN en las distintas redes locales y nacionales. • Identificar agrupaciones científicas y culturales de conveniencia para la institución. • Promover programas especiales de admisión y movilidad académica para estudiantes, docentes e investigadores. • Extender la investigación y docencia en Lingüística de la Universidad al Caribe (lenguas criollas y lenguas nativas). • Fortalecer la archivística y la arqueología relacionadas con el Caribe. • Buscar convenios interinstitucionales que permitan la flexibilidad para intercambios nacionales.
2 Desarrollar el conocimiento de y para el Caribe	• Centro de referencia académica integral en el gran Caribe y en el Caribe colombiano. • Desarrollar una academia pertinente con la región Caribe. • Desarrollar líneas de investigación estratégicas.	• Fomentar la investigación y establecer posgrados en ciencias del mar. • Estimular la investigación sobre el Caribe a través de convocatorias dirigidas. • Identificar las necesidades de personal académico para las áreas de conocimiento sobre el Caribe. • Crear programas académicos en diferentes áreas del conocimiento cuyo eje transversal sean los estudios del Caribe. • Ofrecer líneas de profundización en áreas de ciencias del mar para pregrados de la UN. • Desarrollar y fomentar investigaciones colaborativas inter-sedes que permitan la transferencia de tecnología y desarrollo del conocimiento. • Fortalecer la Maestría en Estudios del Caribe y dar apertura al doctorado. • Instaurar investigaciones colaborativas con grupos étnicos.

Variable	Descripción	Acciones
3. Afirmar y proyectar la UN en el Caribe	- Consolidar el carácter nacional de la Universidad Nacional. - Formación de capital social y humano en el Caribe colombiano. - Creación de nodos de articulación de la sede con el Caribe continental.	- Tener una infraestructura propia en el Caribe continental. - Consolidar la Sede Caribe multicampus. - Ofertar ciclos y cátedras sobre el Caribe en alianza con el Observatorio del Caribe Colombiano. - Implementar el modelo multisedes. - Dedicar cátedra Manuel Ancizar u otra cátedra relevante en la Universidad en estudios del Caribe. - Constituir un Centro de Estudios de Derecho del Mar en la UN. - Formar docentes en las áreas pertinentes. - Ofertar posgrados en alianza con universidades de la región Caribe. - Ofertar posgrados virtuales en temas estratégicos para la región Caribe. - Diseñar programas de extensión relevantes para la región.
4. Participar en los procesos de integración del Gran Caribe	- Internacionalización de la UN. - Redes y alianzas estratégicas.	- Establecer convenios interinstitucionales que permitan la flexibilidad para intercambios internacionales. - Ampliar la presencia de la UN en las distintas redes internacionales. - Revisar los temas concernientes a la Asociación de Estados del Caribe y a los acuerdos birregionales con la UE. - Generar un cercamiento a IOCARIBE. - Identificar y convocar expertos en lenguas criollas que apoyen el estudio y conservación de las lenguas criollas del Caribe. - Fortalecer el programa de Inmersión en Inglés para la comunidad universitaria en el archipiélago de San Andrés. - Formar parte de grupos científicos y culturales internacionales interesados en el Caribe.

Variable	Descripción	Acciones
5. Incidir en las políticas públicas en el Caribe colombiano	Convertirse en socio estratégico del Estado en procesos de integración económica y cultural, relaciones internacionales, desarrollo científico y tecnológico y políticas del mar.	- Crear un grupo de dedicación específica con personal especializado para esta tarea. - Trabajar estrechamente con la Comisión Colombiana del Océano (CCO) en la implementación de la política colombiana del océano. - Hacerle seguimiento al proceso del diferendo colombo-nicaragüense, con un equipo multisedes y multidisciplinario. - Crear la membresía de la CCO. - Establecer un canal de comunicación formal con el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Importancia y gobernabilidad

La importancia se define en la metodología usada a través de un plano cartesiano, identificando en el eje Y la importancia y en el eje X la gobernabilidad, dando como resultado 4 cuadrantes. El cuadrante *Retos* da cuenta de las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, pero su gobernabilidad fue calificada como baja. Ello implica que estas acciones se van a desarrollar desde el presente y con una orientación de largo plazo. El cuadrante *Acciones estratégicas* hace referencia a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio de importancia, o sea que resultaron de la mayor importancia, y su gobernabilidad también fue calificada como alta.

Retos	Acciones estratégicas
- Extender la investigación y docencia en Lingüística de la Universidad al Caribe (lenguas criollas y lenguas nativas). - Fortalecer la archivística y la arqueología relacionadas con el Caribe. - Establecer convenios interinstitucionales que permitan la flexibilidad para intercambios internacionales. - Formar parte de grupos científicos y culturales internacionales interesados en el Caribe. - Trabajar estrechamente con la CCO en la implementación de la política colombiana del océano. - Establecer un canal de comunicación formal con el Ministerio de Relaciones Exteriores.	- Ampliar la presencia de la Universidad Nacional en las distintas redes locales y nacionales. - Fomentar programas especiales de admisión y movilidad académica para estudiantes, docentes e investigadores. - Promover la investigación y ofertar posgrados en ciencias del mar. - Estimular la investigación sobre el Caribe a través de convocatorias dirigidas. - Fortalecer la Maestría en Estudios del Caribe y abrir el doctorado. - Tener una infraestructura propia en el Caribe continental. - Fortalecer el programa de Inmersión en Inglés para la comunidad universitaria en el Archipiélago de San Andrés. - Crear un grupo de dedicación específica con personal especializado para esta tarea. - Hacerle seguimiento al proceso del diferendo colombo-nicaragüense, con un equipo multisedes y multidisciplinario.

El cuadrante 3, *Acciones gobernables o de salida*, incluye acciones calificadas por encima del promedio de gobernabilidad, pero su importancia fue calificada por debajo del promedio. Estas acciones dentro de la metodología propuesta conforman planes de corto plazo.

Finalmente, el cuadrante 4, *Acciones de segunda prioridad*, son acciones que “resultaron calificadas por debajo de los promedios de importancia y gobernabilidad”. Como sugiere su nombre, son variables que deben ocupar menor atención por parte de la organización:

Acciones gobernables o de salida	Acciones de segunda prioridad
• Identificar agrupaciones científicas y culturales de conveniencia para la institución. • Ofrecer líneas de profundización en áreas de ciencias del mar para pregrados de la Universidad Nacional. • Desarrollar y fomentar investigaciones colaborativas inter-sedes que permitan la transferencia de tecnología y desarrollo del conocimiento. • Ofertar ciclos y cátedras sobre el Caribe, en alianza con el Observatorio del Caribe Colombiano. • Implementar el modelo multisedes. • Dedicar cátedra Manuel Ancizar u otra cátedra relevante en la Universidad en estudios del Caribe. • Constituir un Centro de Estudios de Derecho del Mar en la Universidad. • Formar docentes en las áreas pertinentes. • Ofertar posgrados virtuales en temas estratégicos para la región Caribe. • Diseñar programas de extensión relevantes para la región.	• Establecer convenios interinstitucionales que permitan la flexibilidad para intercambios nacionales. • Identificar las necesidades de personal académico para las áreas de conocimiento sobre el Caribe. • Crear programas académicos en diferentes áreas del conocimiento cuyo eje transversal sean los estudios del Caribe. • Fomentar investigaciones colaborativas con grupos étnicos. • Ofertar posgrados en alianza con universidades de la región Caribe. • Revisar los temas concernientes a la Asociación de Estados del Caribe y a los acuerdos birregionales con la UE. • Establecer un acercamiento con IOCARIBE. • Identificar y convocar expertos en lenguas criollas que apoyen el estudio y conservación de las lenguas criollas del Caribe. • Crear la membresía de la CCO.

Observaciones generales del proceso

1. Se destaca la importancia como Universidad de tener “presencia en el Pacífico Colombiano” (p. 9).
2. El ejercicio reconoce como significativa “la necesidad de profundizar y ampliar la presencia de la Universidad Nacional en el Caribe, a partir del desarrollo de sus objetivos misionales, tareas que fueron identificadas como estratégicas por el grupo de expertos” (p. 11).
3. A nivel de propuesta, hay un consenso en la necesidad de desarrollar actividades académicas relacionadas con las especificidades propias del Caribe, de sus saberes y sus competencias como actividades a desarrollar con una vocación de largo plazo. Igualmente, resalta la realización de convenios y alianzas interinstitucionales (p. 11).

Taller de elementos prospectivos de la Universidad Nacional de Colombia en la Amazonia¹

REALIZADO EN LETICIA, AMAZONAS, 2008²

Presentación

Los días 19 y 20 de mayo de 2008, en la Sede Amazonia de la Universidad Nacional de Colombia, se llevó a cabo un Taller de Prospectiva Regional, con el apoyo de la Vicerrectoría General de la Universidad Nacional de Colombia, la orientación metodológica del profesor Giovanni Muñoz y la participación de los docentes de la sede, de funcionarios y académicos del nivel nacional, así como de otros invitados especiales que por su vinculación profesional actual y su interés de trabajo académico e investigativo se encuentran relacionados con la región Amazónica colombiana.

Esta actividad debe enmarcarse dentro de un largo proceso que tanto la Universidad Nacional como su Sede Amazonia han emprendido para definir y adelantar sus objetivos misionales en los campos de la educación universitaria, la investigación y la extensión, en una región considerada habitualmente como marginal y de poca importancia en el contexto nacional, pero que en las últimas décadas ha venido alcanzando notoriedad, no solo para la Universidad Nacional, por su riqueza biogeográfica, su singularidad cultural y su creciente significación dentro de un mundo globalizado.

Este taller tuvo como principal objetivo reunir a los participantes en un ambiente académico y profesional para que bajo un marco metodológico claramente concebido adelantasen un proceso de reflexión y pensamiento acerca de los objetivos estratégicos y el plan de acción a desarrollar por la Universidad Nacional de Colombia, en lo referente a la Sede Amazonia. La pregunta central sobre la que se enmarcó el trabajo fue: ¿Qué quiere la Universidad Nacional, dentro de su proyecto de construcción nacional, en la Amazonia? Visión 2009-2030. En esta pregunta se concentraron los objetivos iniciales del taller formulados desde la Sede Amazonia, los cuales se relacionaban con la necesidad de definir perspectivas de consolidación de la Universidad Nacional de Colombia en la región y discutir líneas generales de una política de regionalización, así como avanzar en la identificación de mecanismos más apropiados de relación entre la Sede Amazonia, el nivel nacional y las demás sedes de la Universidad Nacional de Colombia.

Debe reconocerse que para la materialización del taller y el logro de sus objetivos ha concurrido un trabajo previo, a veces imperceptible, realizado por los docentes de la Sede Amazonia y otros académicos de dentro y fuera de la institución, además de otras personas vinculadas a la región. Este trabajo se condensa en una serie de documentos que sirvieron como insumo de información para los participantes en el taller y como muestra representativa de la reflexión de la Universidad y la sede sobre sí mismas y sobre su papel en la región amazónica. Dentro de estos documentos podemos mencionar de

1. Se presenta una sección del informe final. El documento completo puede ser consultado en la página www.vision2034.unal.edu.co

2. Asesor metodológico: Giovanni Muñoz Puerta.

manera especial el Plan de Desarrollo que la sede preparó para los años 2007-2009 y que se formuló en el ámbito de discusión del Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional.

Los resultados obtenidos al final de la jornada reflejaron el éxito de la actividad planteada por varias razones. Se generó una mayor sensibilidad y compromiso por parte de los participantes representantes del nivel nacional de la institución, acerca de la importancia de consolidar la presencia de la Universidad en la región amazónica y se lograron o ratificaron consensos, ya identificados en el Plan de Desarrollo de la sede, en torno a una visión compartida en ejes temáticos medulares, claramente definidos, que dan espacio para continuar explorando en el corto y mediano plazo diferentes escenarios de actuación con acciones pertinentes y estratégicas que contribuyan a alcanzar las metas y objetivos planteados antes y durante el taller, como lo son una Universidad Nacional con un liderazgo claro en la región amazónica en sus diferentes ámbitos misionales, con proyección e impacto nacional e internacional.

Metodología y desarrollo del taller

Para el desarrollo de este taller se utilizó la metodología de Diálogo Integrador Prospectivo, planteada por el profesor Giovanni Muñoz, la cual recoge elementos de la prospectiva, facilitando la discusión entre personas expertas en un tema y la integración de su conocimiento en variables concretas para la planeación de escenarios futuros.

Acorde con dicha metodología, el taller tuvo cinco etapas, cada una de ellas marcó a manera de hito un momento clave en la consecución del resultado final, el cual es un planteamiento que sirvió de base para responder la pregunta inicial y para contribuir a la orientación de las acciones a implementar en la sede, considerando como premisa actuar de cara al mejor escenario desde el punto de vista de la estrategia.

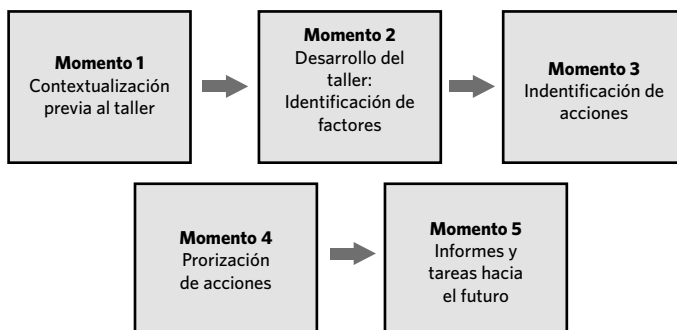


Figura 1. Esquema metodológico del taller

Al inicio del taller, y una vez presentada y discutida la metodología³, se pidió a los participantes definir una lista de factores de incidencia en la Sede Amazonia, con base en los siguientes elementos de análisis:

3. Como en todo ejercicio de esta naturaleza, hubo inquietudes, apreciaciones y recomendaciones sobre el desarrollo metodológico del taller y se pusieron de presente algunas deficiencias y riesgos que podrían afectar o incidir en sus resultados. A pesar de que circularon documentos previos, no todos los asistentes pudieron revisarlos, por lo que se vio resentida la calidad de la reflexión y discusión en algunos aspectos. Sin embargo, consideramos que esto no debe afectar el conjunto de los resultados. Algunas de estas deficiencias se señalan en el texto.

- 1.** Formación y campo de acción en pregrado.
- 2.** Formación y campo de acción en posgrado.
- 3.** Docencia / Investigación / Extensión por áreas de interés para la región: turismo, desarrollo sustentable, medio ambiente, lingüística, etnología, ecosistemas, derecho...
- 4.** Acciones misionales frente a la biodiversidad.
- 5.** Interacción con la comunidad de la Amazonia, considerando sus especificidades (valores culturales).
- 6.** Generación y divulgación del conocimiento de la Amazonia y para la Amazonia (saberes de la región).
- 7.** Proyección de la Universidad en la región.
- 8.** Relación con otros países de la región Panamazónica y del mundo.
- 9.** Relación con otros grupos de investigación e interés académico.
- 10.** Articulación con otras instituciones (Cámara de Comercio, SENA, etc.).
- 11.** Relaciones con la empresa privada.
- 12.** Relación con otras sedes de la UN.
- 13.** Relación de la UN con entes gubernamentales a nivel local, regional y nacional e incidencia en las políticas.
- 14.** Políticas públicas y planes de desarrollo exógenos a la UN.
- 15.** Integración de la visión de la Universidad Nacional y su papel en la Amazonia.
- 16.** Posición estratégica (geográficamente).
- 17.** Administración de la Sede.
- 18.** Fortalecimiento de la infraestructura (física y humana).
- 19.** Cambios en la economía y las estructuras socioeconómicas de la región.
- 20.** Aspectos que presentan riesgo para la actuación de la UN en la Amazonia.

Inicialmente, los participantes se organizaron en grupos de cinco personas, los cuales esbozaron los primeros factores de base para guiar el desarrollo del taller. Los resultados fueron consolidados en plenaria y revisados en un trabajo grupal posterior, donde el resultado fue un grupo de cinco factores.

La siguiente etapa de aplicación metodológica consistió en redistribuir a los participantes en dos grupos. Dado el carácter del grupo y el hecho de que ya existía un acuerdo general sobre cuáles eran los factores, se realizó solo una nueva ronda, extensa en tiempo, para llegar a consensos de mayor cohesión en los nombres y definiciones de los factores.

Considerando las definiciones finales producto del último consenso, se redistribuyó a los participantes en dos nuevos grupos, quienes procedieron a enunciar en promedio cinco acciones encaminadas a promover la planeación y ejecución de cada factor; estas se socializaron con el objetivo de unificar las propuestas coincidentes, pero sin realizar debates en torno a la viabilidad de cada acción enunciada, ya que el último paso correspondería a la calificación individual de la Importancia y la Gobernabilidad (IGO) de las acciones enunciadas. En la ronda plenaria de consolidación de las acciones, los grupos reagruparon en cuatro los cinco factores hallados.

Finalmente, posterior a la calificación individual de cada acción, se realizó una discusión interna en cinco grupos, los cuales debatieron y consolidaron las ponderaciones IGO para cada acción.

Para la calificación de Importancia, cada grupo debía distribuir 100 puntos entre las acciones correspondientes a cada factor, bajo el criterio de dar mayor puntaje a la acción que consideraran más relevante para cumplir con el objetivo enunciado en cada uno de ellos. Por otra parte, la calificación de Gobernabilidad se hizo considerando una escala de 1 a 10, siendo 10 la mayor calificación, sin interdependencia entre las acciones, y teniendo como criterio evaluar la posibilidad que tiene la Universidad de incidir directamente en la ejecución de cada una de las acciones planteadas.

Resultados y conclusiones

En el ejercicio desarrollado se identificaron cuatro factores prioritarios, identificados y definidos de común acuerdo por los participantes de la sesión. A continuación se presentan los factores en los que convergió el ejercicio y las acciones planteadas por los grupos para cada uno de estos.

1. Actividad académica integral
Desarrollo de la investigación, la docencia en pregrado y posgrado y la extensión.
Acciones⁴: 1. Gestionar la designación de un Director para el IMANI (Instituto Amazónico de Investigaciones). 2. Gestionar la designación de un Director de programas curriculares. 3. Abrir un doctorado en Estudios Amazónicos. 4. Consolidar el PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica), armonizándolo con el programa de fundamentación. 5. Ampliar la oferta de programas propios o en convenios que correspondan al contexto de la región. 6. Fortalecer la investigación para reconocer los saberes locales o tradicionales. 7. Ofrecer programas de educación continuada. 8. Institucionalizar la estación biológica El Zafire.

2. Internacionalización
Fortalecimiento y proyección de la Universidad en el marco de procesos regionales y globales de integración con visión Panamazónica.
Acciones: 1. Integrarse a redes y consolidar alianzas estratégicas. 2. Desarrollar actividades académicas conjuntas con otras instituciones interesadas en temas amazónicos. 3. Formular una política de internacionalización para la Amazonia. 4. Identificar el portafolio de servicios de la Universidad para la Amazonia. 5. Fortalecer la capacidad investigativa del IMANI para y desde la Universidad. 6. Gestionar la internacionalización como prioridad del Director de la sede. 7. Gestionar la delegación del Rector en el director de la sede para las actividades de internacionalización.

⁴. Las dos primeras acciones de este primer factor estratégico (designación de directores del Imani y de programas curriculares) realmente pertenecen al cuarto factor, es decir, al de política de organización y gestión académico-administrativa.

3. Políticas regionales y de fronteras

Fortalecimiento de la presencia de la Universidad Nacional en la Amazonia colombiana, por su importancia geopolítica, social, cultural, ambiental y fronteriza.

Acciones:

1. Formular y desarrollar una política institucional para el fortalecimiento de la presencia de la Universidad Nacional en la Amazonia colombiana.
2. Gestionar la inclusión oficial de la Universidad en las comisiones de vecindad.
3. Gestionar el apoyo de las otras sedes de la Universidad para ampliar la cobertura de los programas de posgrado en la región Amazónica.
4. Implementar alianzas estratégicas con instituciones de ciencia y tecnología y otras universidades con presencia en la región.
5. Fortalecer las instituciones educativas en la región.

4 Política de organización y gestión académico- administrativa

Garantizar las condiciones necesarias para lograr una gestión eficiente de la Universidad en la región y lograr mayor autonomía de las sedes ubicadas en las fronteras.

Acciones:

1. Proponer un ajuste organizacional que fortalezca la autonomía de las sedes.
2. Modificar el Estatuto General de la Universidad, acorde a su proyección regional.
3. Redimensionar el IMANI.
4. Redefinir la estructura administrativa de la sede.
5. Gestionar la desconcentración de decisiones claves y de los recursos correspondientes mediante asignación de funciones al Director de la sede y el establecimiento de un sistema de rendición de cuentas.

En la fase final, teniendo como base el promedio aritmético de las calificaciones dadas por los grupos a cada acción con respecto a Importancia y Gobernabilidad, se clasificaron las acciones de la siguiente manera:

Acciones estratégicas

Las acciones estratégicas corresponden a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio general de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, y su gobernabilidad también fue calificada como alta. Las variables estratégicas constituyen las iniciativas que se espera sean de mayor impacto en el desarrollo del proyecto de construcción nacional, de la Universidad Nacional, de cara a la Amazonia. Las acciones identificadas en este cuadrante fueron:

- [2.3] Formular una política de internacionalización para la Amazonia.
- [3.1] Formular y desarrollar una política institucional para el fortalecimiento de la presencia de la Universidad Nacional en la Amazonia colombiana.
- [3.3] Gestionar el apoyo de las otras sedes de la Universidad para ampliar la cobertura de los programas de posgrado en la región Amazónica.
- [3.4] Implementar alianzas estratégicas con instituciones de ciencia y tecnología y otras universidades con presencia en la región.
- [4.3] Redimensionar el IMANI.

Retos

Los retos corresponden a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, pero su gobernabilidad fue

calificada como baja. Los retos hacen parte de las iniciativas a desarrollar desde el presente y con una orientación de largo plazo. Las acciones identificadas en este cuadrante fueron:

- [1.3] Abrir un doctorado en Estudios Amazónicos.
- [2.7] Gestionar la delegación del Rector en el director de la sede para las actividades de internacionalización.
- [3.2] Gestionar la inclusión oficial de la Universidad en las comisiones de vecindad.
- [4.1] Proponer un ajuste organizacional que fortalezca la autonomía de las sedes.
- [4.2] Modificar el Estatuto General de la Universidad, acorde a su proyección regional.
- [4.4] Redefinir la estructura administrativa de la sede.
- [4.5] Gestionar la desconcentración de decisiones claves y de los recursos correspondientes mediante asignación de funciones al Director de la sede y el establecimiento de un sistema de rendición de cuentas.

Acciones gobernables o de salida

Estas acciones resultaron calificadas por encima del promedio de gobernabilidad, es decir, el grupo de expertos considera que la Universidad en su conjunto las puede ejecutar sin mayor dificultad. Sin embargo, su importancia fue calificada por debajo del promedio, por lo que estas acciones suelen ser objeto de planes con objetivos de corto plazo. Las acciones identificadas en este cuadrante fueron:

- [1.1] Gestionar la designación de un Director para el instituto IMANI.
- [1.2] Gestionar la designación de un Director de programas curriculares.
- [1.4] Consolidar el PEAMA, armonizándolo con el programa de fundamentación.
- [1.5] Ampliar la oferta de programas propios o en convenios que correspondan al contexto de la región.
- [1.6] Fortalecer la investigación para reconocer los saberes locales o tradicionales.
- [1.7] Ofrecer programas de educación continuada.
- [2.1] Integrarse a redes y consolidar alianzas estratégicas.
- [2.2] Desarrollar actividades académicas conjuntas con otras instituciones interesadas en temas amazónicos.
- [2.4] Identificar el portafolio de servicios de la Universidad para la Amazonia.
- [2.5] Fortalecer la capacidad investigativa del IMANI para y desde la Universidad.
- [2.6] Gestionar la internacionalización como prioridad del Director de la sede.

Acciones de menor importancia o de exclusión⁵

Estas acciones resultaron calificadas por debajo de los promedios de importancia y gobernabilidad. Se desprende de esta situación que este cuadrante sería el de menor atención, en relación con los otros tres cuadrantes. Las acciones identificadas en este cuadrante fueron:

⁵ Como se aclaró en el desarrollo del taller, estas acciones de menor importancia o exclusión son relativas dentro del contexto y la metodología propuesta dentro del taller. Ello no significa que carezcan de importancia real dentro de las actividades o perspectivas futuras de la sede.

- [1.8] Institucionalizar la estación El Zafire.
- [3.5] Fortalecer las instituciones educativas en la región.

Se observa que gran parte de las acciones del factor 3, *Políticas regionales y de fronteras*, se ubicaron en el cuadrante de *Acciones estratégicas*. Así mismo, las acciones del factor 4, *Política de organización y gestión académico-administrativa*, se concentraron en el sector de los Retos. Entretanto, las acciones de los factores 1 y 2, *Actividad académica integral e Internacionalización*, se ubicaron principalmente en el sector de *Acciones gobernables en el corto plazo*.

Es importante destacar como recomendación la revisión de las acciones valoradas como *Estratégicas* en el marco de los factores identificados por los asistentes al taller. Estas acciones sugieren un escenario de acción que se percibe como importante y ejecutable por parte de la Universidad Nacional y se dilucida que el actuar en este escenario genera el mayor impacto en el futuro cercano.

Sin embargo, estos resultados se deben leer de forma integral y holística y es así como las demás acciones identificadas como Retos, por su baja gobernabilidad pero de alta importancia, indican acciones que en determinado momento se pueden convertir en planes de acción para ser ejecutados en el mediano plazo.

Existe un gran grupo de acciones categorizadas como Gobernables, por lo que se recomienda incorporar dichas acciones en la generación de los planes de desarrollo enfocados en el corto y mediano plazo, sin perder el objetivo de plantear planes encaminados al desarrollo estratégico del quehacer de la Universidad en la Amazonia, acorde con los resultados de este taller.

Finalmente, resulta de interés y pertinencia profundizar en actividades como la realizada, las cuales pueden favorecer, desde una orientación plural y participativa, la identificación de escenarios futuros y la descripción de una visión compartida que contribuya a canalizar esfuerzos de diversos actores hacia un destino común.

Taller de elementos prospectivos de la Universidad Nacional de Colombia en la Orinoquia¹

REALIZADO EN ARAUCA, 2008²

Presentación

El día 19 de junio de 2008, en la Sede Orinoquia de la Universidad Nacional de Colombia, se llevó a cabo un Taller de Prospectiva de la Sede, con el apoyo y asesoría metodológica de la Vicerrectoría General de la Universidad Nacional de Colombia y la participación de docentes e invitados especiales de la Universidad que por su actuación profesional actual y su área de trabajo académica e investigativa se encuentran relacionados con la región de la Orinoquia colombiana.

Este taller tuvo como principal objetivo reunir a los participantes en un ambiente académico y profesional para que, bajo un marco metodológico claramente concebido, adelantasen un proceso de reflexión y pensamiento acerca de los objetivos estratégicos y el plan de acción a desarrollar por la Universidad Nacional de Colombia, en lo inherente a la Sede Orinoquia. La pregunta central sobre la que se enmarcó el trabajo fue: ¿Qué quiere la Orinoquia con la Universidad Nacional de Colombia en su región?

Los resultados obtenidos al final de la jornada reflejaron el éxito de la actividad planteada por cuanto se lograron consensos en torno a una visión compartida, ya sea desde “lo que quiere la región de la Orinoquia” como sujeto central de estudio o “lo que desea la Universidad Nacional” desde la óptica de sus planes de acción. En el taller surgieron cuatro ejes temáticos, que dan espacio para plantear y explorar en el corto plazo diferentes escenarios de actuación con acciones pertinentes y estratégicas que contribuyan a alcanzar las metas y objetivos acorde con el sentir demandante de la región de la Orinoquia a la Universidad Nacional, tal como lo son la presencia y el liderazgo de la Universidad en la región, la conformación de una comunidad académica regional, la construcción de un proyecto orinocense y la transformación de la mentalidad y el imaginario social de la región.

Para el desarrollo de este taller se utilizó la metodología de Diálogo Integrador Prospectivo, planteada por el profesor Giovanni Muñoz³. La pregunta que guio la discusión fue: ¿Qué quiere la Orinoquia con la Universidad Nacional de Colombia en su región? Al inicio del taller, y una vez presentada la metodología, se pidió a los participantes definir una lista de factores de incidencia en la Sede Orinoquia, con base en los siguientes elementos de análisis:

1. Se presenta una sección del informe final. El documento completo puede ser consultado en la página www.vision2034.unal.edu.co

2. Asesor metodológico: Giovanni Muñoz Puerta.

3. Esta metodología ya se encuentra descrita en el taller de elementos prospectivos en la Amazonia. Para mayor detalle ver informes completos en la página www.vision2034.unal.edu.co

1. Necesidades de formación de la región y campo de acción de la Universidad Nacional (UN) en el pregrado (¿cuáles son las áreas de interés para la región?); Proyección de la UN en la región.
2. Necesidades de la región y campo de acción de la UN en investigación y extensión.
3. Generación y divulgación del conocimiento de la Orinoquia y para la Orinoquia (saberes de la región).
4. Área de influencia de la UN en la región.
5. Interacción con la comunidad de la Orinoquia con la UN, considerando sus especificidades (valores culturales).
6. Percepción de la UN por parte de los actores económicos, políticos y sociales de la región (dirigentes, sociedad civil, gremios, empresa privada).
7. Articulación de la UN con entes gubernamentales a nivel local, regional y nacional e incidencia en las políticas.
8. Relación con instituciones de influencia en los procesos educativos de la región (incluyendo otras universidades y/o centros de formación).
9. Relaciones con la empresa privada.
10. Políticas públicas y planes de desarrollo exógenos a la UN.
11. Factores que se dinamizan y/o afectan por ser una región de frontera con Venezuela.
12. Cambios en la economía y las estructuras socioeconómicas de la región.
13. Aspectos que presentan riesgo para la actuación de la UN en la Orinoquia.

Resultados y conclusiones

En el ejercicio desarrollado se identificaron cuatro factores prioritarios, los cuales fueron definidos de común acuerdo por los participantes de la sesión:

1. Presencia y liderazgo de la universidad en la región.
2. Construcción de un proyecto orinocense.
3. Comunidad académica regional.
4. Transformación de la mentalidad y el imaginario social de la región.

Las *Acciones estratégicas* que constituyen las iniciativas que se espera sean de mayor impacto en el desarrollo del proyecto de construcción regional en concordancia con las acciones de la Universidad Nacional en la Orinoquia son:

- Ampliar la oferta educativa en pregrado y posgrado en todas las áreas y lugares geográficos que conforman la región.
- Generar conocimientos y tecnologías para la región y la Nación.
- Fortalecer el Instituto de Estudios Orinocenses por parte de los actores locales.
- Crear la revista científica de la región de la Orinoquia con la participación de otras instancias regionales.
- Crear la Red de Instituciones Educativas de la Orinoquia.
- Evaluar las fortalezas y debilidades del sector educativo regional e intervenir en su mejoramiento.
- Promover la integración de la comunidad académica de la región mediante conferencias, encuentros, talleres, etc., en asuntos orinocenses.
- Instaurar un corredor tecnológico y social para la Orinoquia.

Los Retos, que corresponden a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, pero su gobernabilidad fue calificada como baja y que hacen parte de las iniciativas a desarrollar desde el presente y con una orientación de largo plazo. son:

- Promover el fortalecimiento institucional en las capacidades gerenciales para el desarrollo regional.
- Crear un fondo para la financiación de estudios sobre temas de interés regional con la participación de otras instancias académicas.
- Crear el Comité Universidad- Empresa- Estado y Medios de Comunicación.

Las *Acciones gobernables o de salida* son las que resultaron calificadas por encima del promedio de gobernabilidad; sin embargo, su importancia fue calificada por debajo del promedio, por lo que suelen ser objeto de planes de corto plazo:

- Establecer convenios interinstitucionales.
- Consolidar el Instituto de Estudios Orinocenses.
- Apoyar el desarrollo regional a través de proyectos de extensión.
- Crear la unidad de emprendimiento SENA-UNAL.
- Realizar la Feria del Conocimiento Orinocense.
- Realizar un proyecto para el desarrollo de liderazgo y creatividad en la educación básica y secundaria.
- Realizar encuentros universitarios internacionales.
- Crear una red universitaria digital.

Las *Acciones de menor importancia o de exclusión* son las que resultaron calificadas por debajo de los promedios de importancia y gobernabilidad. Se desprende de esta situación que este cuadrante sería el de menor atención, en relación con los otros tres cuadrantes:

- Participar en el diseño y ejecución de planes de desarrollo y políticas públicas.
- Crear un espacio para el encuentro de gobernantes regionales.
- Diseñar una infraestructura regional.
- Liderar la creación del Observatorio de la Orinoquia, con la participación de la sociedad civil y de las instituciones de la región.
- Promover la creación del Centro de Identidad Orinocense.
- Establecer escuelas de liderazgo.

Gran parte de las acciones del factor 3, *Consolidación de una comunidad académica que favorezca el desarrollo regional*, se ubicaron en el cuadrante de *Acciones estratégicas*. Así mismo, las acciones del factor 4, *Transformación de la mentalidad y el imaginario social de la región*, se concentraron en el sector de los Retos. Entretanto, las acciones del factor 1, *Presencia y liderazgo de la Universidad en la Región*, se ubicaron principalmente en el sector de *Acciones gobernables en el corto plazo*.

Como comentario final del ejercicio, resulta de interés y pertinencia profundizar en actividades como la realizada, las cuales pueden favorecer, desde una orientación plural y participativa, la identificación de escenarios futuros y la descripción de una visión compartida que contribuya a canalizar esfuerzos de diversos actores hacia un destino común.

Taller “Desarrollo del Pacífico colombiano: una visión para los próximos 30 años”¹

REALIZADO EN TUMACO, 2010²

Presentación

Los días 11 y 12 de noviembre de 2010, en la Sede Tumaco-Pacífico de la Universidad Nacional de Colombia, se llevó a cabo un Taller de Prospectiva de la Región Pacífica, organizado por la Universidad de Nariño y la Universidad Nacional de Colombia, participaron docentes e invitados especiales que por su actuación profesional y su área de trabajo académica e investigativa se encontraban relacionados con la región Pacífica colombiana.

Este taller tuvo como principal objetivo reunir a los participantes en un ambiente académico y profesional para que bajo un marco metodológico claramente concebido adelantasen un proceso de reflexión y se obtuviera una visión compartida en torno al Pacífico colombiano con una visión al año 2040.

Metodología

Para el desarrollo de este taller se utilizó la metodología de Diálogo Integrador Prospectivo, planteada por los profesores Iván Montoya y Giovanni Muñoz³. La pregunta que guio la discusión fue ¿Cuál es la visión del Pacífico colombiano en el año 2040?

Inicialmente, los participantes se organizaron en grupos de aproximadamente cinco personas, las cuales esbozaron el escenario deseado acerca de la visión del Pacífico en el año 2040. Posteriormente, los participantes plantearon una descripción de la visión del Pacífico en el mismo año bajo la premisa de “se siguen haciendo las cosas, tal como hoy se hacen”, lo cual dio como resultado el escenario tendencial.

La siguiente etapa de aplicación metodológica consistió en revisar los resultados de dichos escenarios e identificar los factores prioritarios que permiten disminuir la brecha entre el escenario tendencial y el escenario deseado. Estos factores fueron depurados y valorados en cuanto a su importancia y viabilidad por todos los grupos y esto ayudó a construir con los factores priorizados las visiones de futuro del Pacífico colombiano.

Resultados

Descriptor del escenario deseado: Visión Pacífico en el año 2040

A. Puerta, protagonismo.

B. Riqueza, desarrollo, progreso, productivo, turístico, emprendedor, competitivo, estratégico, laboriosidad, liderazgo, pujante, calidad, reconocimiento.

1. Se presenta un resumen del informe final. El documento completo puede ser consultado en la página www.vision2034.unal.edu.co

2. Asesor metodológico: Giovanni Muñoz Puerta.

3. Esta metodología ya se encuentra descrita en el taller de elementos prospectivos en la Amazonia. Para mayor detalle ver informes completos en la página www.vision2034.unal.edu.co

- C.** Equidad, incluyente, incidente, suficiente, comunidad, paz, integración, solidario, amigable, armonía, compromiso, organización .
- D.** Educación, investigación, escuelas.
- E.** Biodiverso, conservación, bioprospección, ecológico, parques, sostenible.
- F.** Etnia, colectividad, hermoso.

Descriptores del escenario tendencial

- A.** Contaminado, deforestado, árido, desierto, insostenible, maltratado, degradado, deteriorado, sobreexplotado, desaprovechado, saqueado, desolado.
- B.** Violento, conflicto, muerte, resentido, injusticia, invivible, invadido, sumiso.
- C.** Corrupto, inequitativo.
- D.** Pobreza, exclusión, aislamiento, vulnerable, hambre, miseria, inviable, caos.
- E.** Abandono, olvido, marginado, cárcel, deshabitado, desconocimiento, invisibilidad.
- F.** Individualidad, insolidario, dividido, dispersión, desorganización.
- G.** Ignorancia, subdesarrollo, iletrado, retrasado.

Factores que acortan la brecha entre el escenario ideal y el escenario tendencial

Acción	Definición (Qué)
1. Internacionalización-integración estratégica	Estrategia de integración nacional e internacional para abrir puertas y generar condiciones de empoderamiento y liderazgo.
2. Integración social	Integrar recursos, regiones, conocimientos y saberes.
3. Capacidad institucional	Fortalecer la capacidad institucional.
4. Reconocimiento de procesos etnobiológicos	Reconocimiento de las buenas prácticas y de los procesos etnobiológicos presentes en el litoral Pacífico - región Chocó biogeográfico.
5. Bioprospección	Desarrollo y aplicación de conocimiento, enfocado a mejorar las condiciones de vida para el territorio.
6. Investigación para la sustentabilidad	Investigación de los fenómenos naturales para el desarrollo sustentable, considerando la interacción dialéctica entre el hombre y la naturaleza, de manera que no se considere como un objeto sino como un sujeto.
7. Formación humana y ciudadana	Formar en fines a la población para el logro de valores para la ciudadanía. Incluye una formación en un sentido ético de lo público. Formación en fines, ética, valores ciudadanos como prevención del riesgo y conservación del medio. Formación en fines para promover una cultura de la legalidad.
8. Formación	Formación a la población cobertura, acceso, pertinencia y calidad.

Acción	Definición (Qué)
9. Políticas de Estado para regiones periféricas	Implementar una política socioeconómica con liderazgo social, pertinente y con el apoyo del Estado, el sector productivo y educativo.
10. Política de generación de empleo	Implementar proyectos que generen empleo.
11. Plan de desarrollo	Implementar y evaluar un plan de desarrollo estratégico e integral, regional, participativo, incluyente.
12. Acceso a la educación y permanencia	Garantizar la oportunidad de acceso y permanencia a una educación de calidad durante toda la vida.

Priorización de factores que acortan la brecha entre el escenario ideal y el escenario tendencial: importancia y gobernabilidad

Los participantes se organizaron en ocho grupos que calificaron cada una de las anteriores acciones en términos de importancia y gobernabilidad (análisis IGO). La calificación de importancia combinó a su vez una calificación de prioridad, al punto que los grupos no podían asignar igual calificación a dos factores.

Teniendo como base el promedio aritmético de las calificaciones dadas por los grupos a cada factor con respecto a importancia y viabilidad, cada una de estas se ubicó en un plano cartesiano, dando como resultado los siguientes cuadrantes:

Acciones estratégicas

Las acciones estratégicas corresponden a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio general de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, y su viabilidad también fue calificada como alta. Las variables estratégicas constituyen las iniciativas que se espera sean de mayor impacto a la hora de alcanzar el escenario ideal de la visión Pacífico en el año 2040.

Acción	Definición
Integración social	Integrar recursos, regiones y conocimientos, saberes.
Capacidad institucional	Fortalecer la capacidad institucional.
Investigación para la sustentabilidad	Investigar los fenómenos naturales para el desarrollo sustentable, considerando la interacción dialéctica entre el hombre y la naturaleza, de manera que no se considere como un objeto sino como un sujeto.
Plan de desarrollo	Implementar y evaluar un plan de desarrollo estratégico e integral, regional, participativo e incluyente.

Acción	Definición
Acceso a la educación y permanencia	Garantizar la oportunidad de acceso y permanencia a una educación de calidad durante toda la vida.

Retos

Los retos corresponden a las acciones que resultaron calificadas por encima del promedio de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, pero su viabilidad fue calificada como baja. Los retos hacen parte de las iniciativas a desarrollar desde el presente y con una orientación de largo plazo. Los factores identificados en este cuadrante fueron:

Acción	Definición (Qué)
Formación humana y ciudadana	Formar en fines a la población para el logro de valores para la ciudadanía. Incluye una formación en un sentido ético de lo público. Formación en fines, ética, valores ciudadanos como prevención del riesgo y conservación del medio. Formación en fines para promover una cultura de la legalidad.
Políticas de Estado para regiones periféricas	Implementar una política socioeconómica con liderazgo social, pertinente y con el apoyo del Estado, el sector productivo y educativo.

Se observa que gran parte de los factores se ubicaron en el cuadrante de *Acciones estratégicas*. Sin embargo, resalta que factores como *Formación humana y política de Estado* resulten como retos por su baja viabilidad percibida por los participantes del taller y factores como *Internacionalización* aparecen como no prioritarios en el corto plazo.

De todas maneras, estos resultados se deben leer de forma integral; por ello, factores identificados como *Retos*, por su baja viabilidad pero de alta importancia, muestran posibles acciones que en determinado momento se pueden convertir en planes de acción para ser ejecutados en el mediano plazo.

Identificación de acciones estratégicas y específicas con base en los factores priorizados

Los participantes, por grupos y luego por consenso, se concentraron en contrastar los dos escenarios planteados (deseado y tendencial) y en identificar acciones concretas que acortaran la brecha entre estas dos visiones de futuro, con base en los factores priorizados, dando como resultado:

1. Realizar un encuentro para la construcción e implementación de un proyecto regional o agenda común con instituciones del sector educativo, salud, social y productivo, entes gubernamentales no gubernamentales, comunitarios y empresarios.
2. Consolidar la Sede Tumaco-Pacífico UNC como un proyecto regional con una agenda común entre las instituciones de educación superior.

3. Desarrollar una infraestructura de varios niveles (portuaria, vial y de conectividad), que permita la aproximación de la región al centro.
4. Generar espacios donde crezca la comunicación, la participación y la concertación.
5. Convocar al Estado, las empresas e instituciones educativas y la comunidad para la construcción de una política de frontera.
6. Articular las instituciones de educación superior, el Estado y la empresa para el cumplimiento de las funciones misionales, con el fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población de la región.
7. Construir los lineamientos de política social, bajo el liderazgo de las instituciones de educación superior, donde la educación y la investigación sean el eje fundamental para el desarrollo regional.
8. Involucrar y solicitar al Estado y a los gremios para que apoyen financieramente la aplicación de la investigación en sus diferentes procesos; por ejemplo, garantizando el componente de gestión de riesgo en la planeación municipal.
9. Propender para que las administraciones municipales implementen sistemas de gestión de calidad que redunden en un manejo impecable de los recursos públicos.
10. Comprometer al Estado y a las fuerzas vivas de la región para su vinculación en diferentes dimensiones: política, social, económica, asociativa, cultural.
11. Establecer alianzas estratégicas entre las universidades de la región para consolidar investigaciones pertinentes y una formación de calidad.
12. Propender por una mirada positiva y optimista de la región.

Visiones del Pacífico en el año 2040

Finalmente, con base en los resultados de la jornada y soportándose en los factores priorizados y las acciones propuestas, los participantes construyeron cuatro visiones del Pacífico en el año 2040, así:

Visión 1

En este extraño y misterioso 2040 se hizo el milagro de haber ascendido a la humanidad en el litoral Pacífico, abandonando desde el 2010 la miseria, la violencia y la corrupción. Es una región muy rica en conocimiento científico y de un acumulado cultural que nos permite vivir éticamente. Hemos trabajado unidos 30 años para ser un poco más felices y orgullosos de ocupar un lugar en el mundo. Todo esto ha sido posible gracias a planes de desarrollo estratégicos e integrales contruidos de manera participativa e incluyente que garantizaron el acceso y permanencia a una educación de calidad.

Sus instituciones hoy fortalecidas han permitido integrar recursos, regiones, conocimientos y saberes, como producto de políticas socioeconómicas con liderazgo social apoyadas por el Estado, el sector productivo y educativo que han impactado positivamente en la formación humana y ciudadana, de tal forma que su población se manifieste en un sentido ético de lo público, valores ciudadanos, construyendo una cultura de la legalidad. Este desarrollo se ha soportado, además, en una investigación permanente para la sustentabilidad, considerando la interacción dialéctica entre el hombre y la naturaleza.

Visión 2

En el 2040, la región Pacífica presenta los siguientes escenarios:

- Acceso a educación de calidad, lo cual se logró mediante infraestructura (colegios, universidades y formación técnica y tecnológica).
- Crecimiento integral en las diferentes áreas del conocimiento, donde se mantiene un sistema educativo sostenido y sustentable.
- Se garantizan recursos económicos para la región por medio de políticas y planes estratégicos.
- Se hace énfasis en el reconocimiento, respeto y potencialización de los saberes en una política de etnoeducación.
- Hay respeto y uso sustentable de la biodiversidad.
- Prevalece la educación ambiental, lo que la ha generado la preservación de los recursos naturales, integrando a la sociedad.
- El crecimiento de la capacidad institucional ha traído la equidad y la inclusión de las comunidades.
- La paz ha llegado gracias a la integración social, el desarrollo, la distribución de recursos, la generación de empleo y el consecuente incremento de la calidad de vida de sus habitantes.
- El incremento de la cobertura en educación y la generación de nuevas alternativas llevó a la comunidad a retirarse de las áreas de riesgo y desastre.
- Existen centros de investigación articulados a los procesos comunitarios, lo que hace sustentable a la región Pacífica.
- La región Pacífica es modelo para otras regiones del país y ha llevado a la construcción e implementación de políticas para regiones periféricas.
- La consolidación del proceso de transformación de la región Pacífica estuvo soportada en un gran esfuerzo en la formación de valores y una ética ciudadana.

Visión 3

Hoy, 12 de noviembre de 2040, el Pacífico colombiano es reconocido por ser una región competitiva y pujante. Esto fue posible por medio de un proceso de fortalecimiento institucional producto del diseño e implementación de un plan de desarrollo incluyente en el que se priorizó la investigación sustentable y la educación con altos niveles de calidad, cobertura y pertinencia. Para la ejecución del plan se comprometieron el Estado, la empresa y las instituciones educativas. El plan fue evaluado permanentemente por la comunidad y los habitantes de la región.

Visión 4

Hoy, el Pacífico colombiano ha alcanzado un protagonismo significativo por su alto desarrollo social, basado en el manejo sustentable de sus riquezas étnicas y naturales, producto de la investigación y de la educación de alta calidad, como parte de un plan de desarrollo estratégico, regional, participativo e incluyente. Este plan ha significado la presencia permanente y la consolidación de un sistema de educación de alta calidad en todos sus niveles, lo que ha garantizado oportunidades reales de acceso y permanencia a una educación de calidad para toda la vida. Este desarrollo social ha permitido un reconocimiento mundial de sus riquezas humanas y naturales, que ha redundado en crecimiento económico y calidad de vida, resaltando su majestuoso atractivo turístico.

Esta región cuenta con la presencia de líderes de gran reconocimiento. Todo esto ha sido posible gracias a la integración de sus recursos, regiones y saberes, y al fortale-

cimiento de sus instituciones. El motor que dinamizó estos procesos fue la implementación de una política socioeconómica pertinente, apoyada por el Estado, con liderazgo regional y con el fortalecimiento de la condición de ciudadanos de sus habitantes.

Conclusiones

El taller realizado tuvo como principal objetivo reunir a los participantes en un ambiente reflexivo orientado a identificar una visión compartida sobre el Pacífico colombiano proyectado hacia el año 2040. Los participantes trabajaron con dedicación y entusiasmo en la discusión de los principales elementos de análisis y valoraron las prioridades de manera colectiva. Entre los aspectos que se destacan se encuentran las acciones propuestas por el grupo, que pueden resumirse así:

- La elaboración de un proyecto regional estratégico que contribuya al fortalecimiento institucional que resulta ser uno de los elementos centrales identificados por el grupo participante.
- El fortalecimiento de las instituciones del sector educativo y la consolidación de la Sede Tumaco-Pacífico de la UN como un proyecto regional que se articule a una agenda común con las instituciones de educación superior de la región.
- El desarrollo de una mejor infraestructura que permita conectar mejor a la región, el fortalecimiento gubernamental e institucional y la generación de una visión positiva y optimista de la región.

Análisis prospectivo. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín al horizonte del año 2032¹

REALIZADO EN MEDELLÍN, 2011²

El objetivo general del documento es analizar el desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, teniendo en cuenta las diferentes alternativas con que cuenta a futuro en 20 años, que le permita construir la opción más conveniente para la Universidad y por ende para la comunidad de Medellín, de Antioquia y de Colombia.

Metodología

El análisis prospectivo fue coordinado por los investigadores Francisco José Mojica y Mikel Ibarra, director y docente, respectivamente, del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Externado de Colombia.

En primer lugar se realizó la recolección de información de fuentes primarias y secundarias. Las *fuentes secundarias* se abordaron desde dos puntos: un Estado del Arte y el reconocimiento de las tendencias mundiales de educación superior:

1. El Estado del Arte está conformado por la descripción de los antecedentes del tema. Este documento señala lo que ha sido el comportamiento de la institución con base en el análisis de los indicadores cuantitativos más relevantes y culmina con la precisión de unos “puntos críticos” que constituyen los primeros “factores de cambio” de este análisis.
2. Las Tendencias mundiales de la educación superior demuestran que la universidad del futuro será necesariamente la “universidad del conocimiento” (p. 9).

Las *fuentes primarias* fueron expertos que conocen en detalle la Universidad: (...) un selecto grupo de ex vicerrectores, ex vicerrector de investigación, decanos, jefes de área y de programa, docentes e investigadores, con la Vicerrectora de la institución a la cabeza y quienes por sus funciones y su investidura académica son conocedores a profundidad del tema (p. 9).

Con dichos expertos se realizaron cinco talleres de análisis para examinar las condiciones académicas, económicas, sociales, culturales, administrativas, tecnológicas y ambientales de la Universidad, aspectos retomados de la teoría de la complejidad. Los cuatro talleres fueron:

1. Taller para identificar “factores de cambio”, cuya situación en el futuro es incierta, razón por la cual generan incertidumbre. Estos fenómenos son de índole económica, social, cultural, ambiental, tecnológica, política, etc. Aquí se utilizaron

1. Resumen del informe final. El documento completo puede ser consultado en la página www.vision2034.unal.edu.co

2. Coordinación metodológica: Francisco José Mojica, director del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva, Universidad Externado de Colombia; Mikel Ibarra, docente investigador del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva, Universidad Externado de Colombia.

las técnicas de “Árboles de Competencia de Marc Giget”, “Matriz del Cambio” de Michel Godet y “Matriz DOFA”.

2. Taller para determinar “variables estratégicas”, que son algunos de los factores de cambio retenidos por considerarse de capital importancia para analizar el futuro de la Universidad. Estas variables dan lugar a una estructuración lógica dentro de los principios de la causalidad. La precisión de las “variables estratégicas” se hizo por medio de la técnica denominada “Ábaco de François Régmier”, la cual supone el empleo de un *software* especializado.
3. Taller de diseño de “Escenarios”. Los escenarios se obtienen a partir de hipótesis de futuro que provienen de las “variables estratégicas”. Se diseñan varios escenarios con el objeto de compararlos y elegir la imagen de futuro más conveniente para la Universidad. La visión del futuro es el escenario o los escenarios “deseables” también llamados escenarios “apuesta”.
4. Taller de “Estrategias”. Para asegurarnos que el escenario más conveniente para la Universidad se realice en el futuro, es necesario construirlo por medio de unas estrategias, cuya determinación dio lugar al último taller. Estas señalan los proyectos que deben ser diseñados y puestos en práctica para que convertirlas en realidad (p. 10).

Las preguntas que guiaron la metodología fueron las siguientes:

- ¿Hacia dónde se encaminan las instituciones de educación superior en el mundo?
- ¿Cuál es el estado actual de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín?
- ¿Qué alternativas de futuro tiene?
- ¿Cuál de estas es la más conveniente?
- ¿Qué hay que hacer para alcanzar el futuro que más le conviene?

Resultados obtenidos a través del proceso prospectivo estratégico

Factores de cambio

A partir del acceso a fuentes primarias y al primer taller de expertos, se identificaron 29 factores de cambio, agrupados en siete familias temáticas, presentadas a continuación:

1. **Gobierno:** Marco legal, ética universitaria, modelo multisedes, participación docente en la resolución de conflictos.
2. **Gestión:** Cultura de la planeación, modelo de gestión.
3. **Académica:** Acreditación, clasificación de los grupos de investigación, proyectos de investigación, nivel de formación de docentes, deserción institucional, endogamia institucional, institutos de investigación, función social del conocimiento, calidad, relevo generacional.
4. **Infraestructura:** Infraestructura tecnológica, infraestructura física.
5. **Económica:** Autogestión de recursos, financiación, fondos patrimoniales.
6. **Entorno:** Egresado, internacionalización, impacto de largo plazo, articulación con el entorno, vulnerabilidad de los conflictos, prestigio, pertenencia.
7. **Bienestar:** Bienestar.

Variables estratégicas

Se solicitó una consulta a expertos para que evaluaran cada uno de los factores de cambio, con el fin de identificar los puntos críticos y los puntos de cambio. Se utilizó la técnica del *Ábaco de François Régnier*. Se logró identificar 10 fenómenos como *Variables estratégicas*: Ética universitaria, Investigación, Marco legal, Gestión y planeación, Financiación, Infraestructura, Internacionalización, Cualificación profesoral, Calidad y Articulación con el entorno.

Alternativas de futuro de la Universidad

Con el diseño de los escenarios se plantea y responde a la siguiente pregunta: ¿Qué alternativas de futuro tiene la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín?

Para responderla se acudió al Análisis Morfológico, que parte de las variables estratégicas y se plantea varias hipótesis, las cuales deben cumplir con tres condiciones: conjeturales (situaciones que aún no existen), posibles (situaciones en potencia) y alternas (deben referirse a conceptos excluyentes).

De esta manera, cada una de las variables estratégicas (V) agrupa tres tipos de hipótesis (H1, H2 y H3). Estas presentan un espacio morfológico (número de combinaciones o escenarios posibles, que resultan de multiplicar cada una de las variables por el número de hipótesis). Para este espacio morfológico se presentan 59.049 combinaciones, de las cuales los expertos eligieron las siguientes cuatro:

- E1: Excelencia con realismo
- E2: Conocimiento y cultura para una universidad global
- E3: Moderadamente optimista
- E4: Un nuevo desafío

Estas cuatro combinatorias se relacionan con cada una de las variables estratégicas y se presentan las 40 alternativas de futuro de la UN Sede Medellín en el 2032.

Los cuatro escenarios solamente coinciden en la hipótesis de contar con la mejor infraestructura de las universidades del país. Pero, para tener una visión global de los cuatro escenarios, se han tomado dos variables estratégicas: calidad y articulación con el entorno que se asumieron como direccionadores o vectores de futuro y que además permitirán tener una idea de conjunto de los escenarios, desplegándolos dentro de los Ejes de Peter Shwartz, los cuales muestran los siguientes once posibles caminos que pueden llevar del presente al futuro:

1. Nuevo desafío por excelencia con realismo
2. Moderadamente optimista por conocimiento y cultura
3. Nuevo desafío por moderadamente optimista
4. Excelencia con realismo por conocimiento y cultura
5. Nuevo desafío por moderadamente optimista y conocimiento y cultura
6. Conocimiento y cultura directamente
7. Nuevo desafío por excelencia con realismo y conocimiento y cultura
8. Excelencia con realismo directamente
9. Moderadamente optimista directamente
10. Nuevo desafío por conocimiento y cultura
11. Nuevo desafío directamente

Escenarios deseables para construir el futuro de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

A partir del estudio de las diferentes alternativas de futuro de la UN Sede Medellín, se realizó un último estudio y se solicitó a los expertos asignar una calificación de “recomendabilidad” de escenarios y trayectos al futuro según su grado de conveniencia. Con este propósito se recurrió a la técnica del Ábaco de François Régnier, obteniendo la siguiente tabla de resultados.

05 Nuevo desafío por excelencia con realismo						
07 Moderadamente optimista por conocimiento y cultura						
08 Nuevo desafío por moderadamente optimista						
06 Excelencia con realismo por conocimiento y cultura						
10 Nuevo desafío por moderadamente optimista y conocimiento y cultura						
02 Conocimiento y cultura directamente						
11 Nuevo desafío por excelencia con realismo y conocimiento y cultura						
01 Excelencia con realismo directamente						
04 Moderadamente optimista directamente						
09 Nuevo desafío por conocimiento y cultura						
03 Nuevo desafío directamente						

Escenario muy recomendable
 Escenario recomendable
 Escenario poco recomendable
 Escenario no recomendable
 Duda

Estrategias

Con el fin de realizar las visiones de futuro elegidas por los expertos en los escenarios anteriores, se definen 10 estrategias, cada una con sus respectivos objetivos, para alcanzar los escenarios “Excelencia con realismo” y “Nuevo Desafío”.

Estrategia 1: "Ética universitaria"

- Lograr que la comunidad de la Universidad Nacional se distinga por sus cualidades éticas (reconocimiento).
- Extender la cultura ética en la vida institucional (interiorización).

Estrategia 2: "Investigación"

- Lograr visibilidad internacional de la investigación (elevado incremento del número de citaciones en revistas internacionalmente indexadas, 480, +60% frente a 2010, patentes, modelos de utilidad, secreto industrial).

Estrategia 3: "Marco legal"

- Alcanzar una Universidad con ejercicio pleno de autonomía y con rendición de cuentas.
- Simplificar las normas hacia estatutos orgánicos.

Estrategia 4: "Gestión y planeación"

- Obtener un modelo multisedes descentralizado y con autonomía.

Estrategia 5: "Financiación"

- Obtener que la investigación, la extensión y la autogestión realicen una contribución parcial a la financiación de la Universidad, además de la participación presupuestal propia del Estado y la mejor distribución del presupuesto interno de la Institución.

Estrategia 6: "Infraestructura"

- Contar con la mejor infraestructura entre todas las universidades de Colombia.

Estrategia 7: "Internacionalización"

- Alcanzar un nivel de internacionalización medio según el ranking de Times Higher Education (número de estudiantes extranjeros, número de convenios efectivos, profesores visitantes, invitaciones a seminarios internacionales, capacidad en segunda lengua, publicaciones internacionales, citas internacionales).

Estrategia 8: "Cualificación profesoral"

- Obtener que al menos el 95% de los docentes de tiempo completo tengan doctorado y estén articulados internacionalmente y comprometidos en la formación en pre y posgrado.

Estrategia 9: "Calidad"

- Posicionar a la Sede Medellín entre las 3 primeras universidades de Colombia, 20 primeras de Latinoamérica y entre las primeras 800 del mundo (según ranking Shanghai).
- Posicionar a la Sede Medellín entre las 2 primeras universidades de Colombia, 15 primeras de Latinoamérica, y entre las primeras 500 del mundo (ranking Shanghai).

Estrategia 10 "Articulación con el entorno"

- Aumentar la articulación con el entorno (convenios, protección de propiedad intelectual, participación en juntas directivas, proyectos de extensión, spin off, etc.) en un 60% adicional.

Enunciado de proyectos

A partir de las estrategias planteadas, sus respectivas acciones y teniendo como norte los diferentes objetivos, se plantearon 31 proyectos a desarrollarse para la Universidad del año 2032, agrupados en las 10 estrategias planteadas inicialmente. Estos proyectos se dividen en cuatro categorías:

- Proyectos inherentes a la vida de la universidad y que, por lo tanto, hacen parte de su comportamiento diario.
- Proyectos poco gobernables por la institución.
- Proyectos asociados a otros proyectos.
- Proyectos estratégicos gobernables por la universidad.

Nuevamente, se solicitó la colaboración del grupo de expertos, para ser calificados teniendo como criterio la prioridad de ser abordados. De esta manera se presentan en el siguiente orden de importancia.

Nº	Estrategias	Proyectos	Promedio	Puesto
18	Internacionalización	Fondo de internacionalización	4,8	1º
2	Investigación	Gestión de recursos externos (nacionales e internacionales) para la investigación	4,4	2º
14	Articulación con el entorno	Fortalecimiento del programa de egresados	4,4	
22	Internacionalización	Competencias en segunda lengua	4,4	
1	Investigación	Fortalecimiento de grupos, institutos, centros y laboratorios de investigación	4,2	3º
4	Calidad	Procesos permanentes de autoevaluación, planes de mejoramiento y acreditación en todos los niveles	4,2	
6	Infraestructura	Desarrollo de infraestructura para las tecnologías de información y telecomunicaciones	4,2	
8	Financiación	Fondo patrimonial	4,2	
12	Articulación con el entorno	Fortalecimiento de la articulación universidad - empresa - Estado	4,2	
19	Internacionalización	Convenios con universidad de alta calidad.	4,2	
20	Internacionalización	Fortalecimiento de la Oficina de Relaciones Internacionales	4,2	
24	Calidad	Sistema integrado de información (actualización en tiempo real)	4,2	
26	Calidad	Sistema integral de calidad (certificación administrativa y de laboratorios, acreditación de programas, institucional e internacional)	4,2	
27	Ética	Fortalecimiento del sistema de gestión y compromiso ético (gobierno ético, gobierno, comunicación, formación, voluntariado y auditoría)	4,2	
3	Cualificación profesoral	Actualización académica de los docentes	4	4º
10	Financiación	Desarrollo de la cooperación nacional e internacional	4	
23	Calidad	Construcción de indicadores	4	

N°	Estrategias	Proyectos	Promedio	Puesto
15	Articulación con el entorno	Fortalecimiento de las relaciones con la administración pública	3,8	5°
5	Infraestructura	Modelo de Gestión para el desarrollo de la infraestructura física y tecnológica	3,6	6°
9	Financiación	Gestión para la donación de recursos	3,6	
11	Gestión y planeación	Modelo multisedes descentralizado con autonomía	3,6	
25	Calidad	Seguimiento a egresados	3,6	
29	Marco legal	Simplificación normativa de la universidad (estatuto general, estatuto docente, estatuto de personal administrativo)	3,6	
31	Marco legal	Modelo de comunicación y rendición de cuentas en línea	3,6	
13	Articulación con el entorno	Fortalecimiento de la relación con empresas estatales	3,4	7°
16	Articulación con el entorno	Relaciones con las agencias de cooperación	3,4	
7	Infraestructura	Empresa de Desarrollo de Infraestructura Universitaria - EDUN	3,2	8°
17	Articulación con el entorno	Participación del cuerpo profesoral en empresas	3,2	
21	Internacionalización	Divulgación de becas internacionales	3	9°
28	Marco legal	Nuevo manual de convenios y contratos	2,8	10°
30	Marco legal	Fortalecimiento del sistema de control interno	2,8	

Conclusiones

Este ejercicio prospectivo permitió reconocer el rumbo hacia la excelencia que decidió tomar este grupo de expertos de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, conformado por el cuerpo directivo, docente, administrativo e investigador que respaldó este empeño. Su análisis se llevó a cabo accediendo tanto a las fuentes primarias de la información (el estado del arte y las tendencias mundiales de la educación superior), como consultando a un grupo de expertos conformado por personal de la más alta calidad perteneciente a los estamentos mencionados.

El aspecto más relevante del análisis prospectivo fue la identificación y diseño de escenarios o imágenes de futuro que tienen valor conjetural, pero que permiten com-

parar situaciones imaginarias para escoger las mejores de ellas y construirlas desde hoy mismo, por medio de estrategias y proyectos.

Este fue el caso de los escenarios por los cuales decidieron “apostar” los actores sociales participantes en el ejercicio prospectivo. Es decir, la visión que se constituye en norte y en brújula y que señala con claridad el camino que la institución irá a emprender para alcanzar el mañana.

Los escenarios “apuesta” estuvieron conformados por diez variables que configuran el perfil de la “Alma Máter” de los próximos años. Junto a ellos fueron diseñadas y analizadas visiones alternas que marcan igualmente caminos al futuro.

El escenario que nos señala el horizonte de mediano plazo (“Excelencia con realismo”) sigue un camino marcado por direccionadores estratégicos de alta importancia, como son: la búsqueda de la calidad académica y la óptima articulación con el entorno medellinense y nacional. Pero esta visión de futuro es solo un paso previo para alcanzar, en el horizonte del largo plazo, un escenario muy exigente (“Un nuevo reto”), que llevará a la institución por el sendero del triunfo a través de una mejor calidad, medida por las firmas calificadoras internacionales.

Sin embargo, los escenarios son solo imágenes mentales; queda pendiente la tarea de convertirlos en realidad, es decir, emprender las acciones conducentes a su realización y construcción. Este es el aspecto operativo de la prospectiva estratégica, que consiste en la edificación del futuro, lo cual solo se puede obtener con el despliegue de las estrategias identificadas durante los talleres, apoyados por el talento y la motivación de todos los integrantes del equipo de expertos.

Taller de análisis prospectivo: hacia un Sistema de Bienestar Universitario para la universidad pública colombiana

REALIZADO EN BOGOTÁ, 2012¹

Presentación

El día 18 de abril de 2012, en el Hotel AR en Bogotá, se llevó a cabo el taller de análisis sobre el Sistema de Bienestar Universitario, bajo la coordinación general de la Vicerrectoría General y la Dirección Nacional de Bienestar de la Universidad.

Este taller tuvo como principal objetivo reunir a los participantes en un ambiente académico para que, bajo un marco metodológico claramente concebido, adelantasen un proceso de reflexión y pensamiento acerca de los elementos destacados que, a juicio de los participantes, definen el Sistema de Bienestar Universitario para las universidades públicas de Colombia.

Los resultados obtenidos al final de las sesiones de trabajo reflejaron el éxito de la actividad planteada por cuanto se lograron consensos en torno a los principales beneficiarios de un Sistema de Bienestar, y a los elementos relevantes que permiten definir un Sistema de Bienestar Universitario en Colombia.

Para ambientar la discusión en las sesiones de trabajo, se presentó la conferencia por parte del profesor Juan Camilo Restrepo, director de la Dirección Nacional de Bienestar de la Universidad Nacional de Colombia, quien presentó su visión sobre el rol que juega el Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional y, con base en indicadores de actividad, impacto y cubrimiento del sistema, así como de los resultados de su gestión, presentó varias propuestas sobre su visión del Sistema de Bienestar, en el marco de la discusión actual de la ley de reforma a la educación superior en Colombia.

Posteriormente, se trabajó en identificar elementos de análisis, los cuales fueron abordados en grupos pequeños y, posteriormente en sesión plenaria, discutidos y priorizados.

243

Metodología y desarrollo del taller

Para el desarrollo de este taller se utilizó la metodología de Diálogo Integrador Prospectivo, planteada para el taller por el equipo de asesoría metodológica y facilitadores coordinados por la Vicerrectoría General de la Universidad Nacional, la cual recoge elementos de la prospectiva, facilitando el diálogo entre personas expertas en un tema y la integración de su conocimiento en variables concretas para la identificación de escenarios futuros.

Acorde con dicha metodología, el taller contó con cinco etapas, cada una de ellas marcando a manera de hito un momento clave en la consecución del resultado final, el

1. Asesoría metodológica: Alexandra Montoya Restrepo, profesora asociada de la Facultad de Ciencias Económicas Sede Bogotá y Giovanni Muñoz Puerta, profesor de la Facultad de Agronomía Sede Bogotá.

cual sirve de base para responder la pregunta inicial y para contribuir a la orientación de las acciones a implementar.

La pregunta que guio la discusión fue: *¿Cuáles son los principales elementos que permiten definir un Sistema de Bienestar Universitario en Colombia?*

Al inicio del taller, y una vez presentada la metodología, se pidió a los participantes definir una lista de cinco elementos prioritarios para cada uno de los siguientes parámetros de análisis propuestos, a los participantes mediante un formulario inicial:

- 1.** Situación actual y futura del propósito del Sistema de Bienestar Universitario (SBU): ¿Cuáles deberían ser las características más importantes que en 30 años definan el/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia? ¿Cómo debería estar configurado el Sistema?
- 2.** Reflexión inicial sobre los beneficiarios del SBU: ¿Cuáles son y deberían ser los principales beneficiarios del/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia?
- 3.** Reflexión inicial sobre los conflictos y problemas para lograr el propósito del SBU: ¿Cuáles son los principales problemas o conflictos que se presentan en la actuación del/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia? ¿Cuáles son los principales factores externos que afectan (positiva o negativamente) la actuación del/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia?

Inicialmente, los participantes se organizaron en cinco grupos, los cuales esbozaron elementos relevantes para guiar el desarrollo del taller. Los resultados fueron consolidados en plenaria y revisados en un trabajo grupal posterior, donde al final se definió un grupo de elementos relevantes, identificados de manera colectiva y con enfoque participativo.

La siguiente etapa de aplicación metodológica consistió en solicitar a los participantes integrar nuevamente grupos, para que consideraran la viabilidad de cada elemento enunciado mediante la calificación en grupos de la Importancia y la Gobernabilidad (IGO) de los elementos enunciados.

Para la calificación de Importancia cada grupo debía asignar 5 puntos entre los elementos, bajo el criterio de dar mayor puntaje al elemento que consideraran más relevante para cumplir con el objetivo de un Sistema de Bienestar Universitario. Por otra parte, la calificación de Gobernabilidad se hizo considerando una escala de 1 a 5, siendo 5 la mayor calificación, sin interdependencia entre los elementos y teniendo como criterio evaluar la posibilidad que actualmente tiene cada elemento de ser incorporado en la definición de un Sistema de Bienestar Universitario (SBU).

Resultados y conclusiones

En el ejercicio desarrollado se identificaron inicialmente 26 elementos como determinantes del objetivo de un Sistema de Bienestar Universitario. Posteriormente, se solicitó a los participantes reunirse nuevamente en grupos para discutir la propuesta inicial de elementos y tratar de integrar aquellos que podrían exhibir elementos comunes, así como enriquecer cada uno de los elementos con una definición. En

sesión plenaria, los participantes determinaron que el objetivo y la transformación de un Sistema de Bienestar Universitario con una visión a 30 años deben contener 15 elementos.

Una vez realizada esta identificación de elementos centrales, se le pidió a cada grupo calificar cada uno por Importancia y Gobernabilidad. Posteriormente, teniendo como base el promedio aritmético de las calificaciones dadas por los grupos a cada elemento con respecto a Importancia y Gobernabilidad, se ubicó cada una en un plano cartesiano.

Elementos estratégicos

Los elementos estratégicos corresponden a aquellos que resultaron calificados por encima del promedio general de importancia, es decir, resultaron de la mayor importancia, y su gobernabilidad también fue calificada como alta. Los elementos estratégicos constituyen las iniciativas que se espera sean las más importantes a la hora de diseñar un Sistema de Bienestar Universitario y definir su principal propósito a futuro.

Los elementos identificados en este cuadrante fueron:

Formación integral	• Propiciar las condiciones para la formación de alta calidad, para toda la comunidad universitaria, con espíritu crítico, humanista, científico y responsable socialmente, de acuerdo con un compromiso ético.
Calidad de vida	• Satisfacción de las necesidades básicas (bienestar en entorno universitario), permitiendo el desarrollo de las potencialidades. • Condiciones básicas dentro de los términos de atención de necesidades para el logro del bienestar a nivel físico y psicológico hacia la construcción de una vida digna; dignificar la vida humana. • Goce pleno de las oportunidades, derechos y espacios en el marco del respeto a otros y a la diferencia.
Apoyo y acompañamiento	• Acompañamiento integral para la inserción exitosa al medio universitario, así como para la permanencia y egreso exitoso del sistema universitario.

Retos

Los retos corresponden a los elementos que resultaron calificados por encima del promedio de importancia, es decir, fueron identificados por los participantes del diálogo como los de mayor importancia, pero con una gobernabilidad calificada como baja. Los retos hacen parte de las iniciativas a desarrollar desde el presente y con una orientación de largo plazo, entendiéndose que estos son visualizados como importantes al momento de diseñar el Sistema de Bienestar Universitario, pero con dificultad para lograr consensos en el corto plazo entre los diferentes agentes que pueden incidir a la hora de definir el objetivo último de dicho sistema, como lo son agentes que definen la política y agentes universitarios.

Los elementos identificados en este cuadrante fueron:

Inclusión social	▪ Permitir que con diferencias culturales, sociales, condiciones particulares, género, etc., haya igualdad de posibilidades de desarrollo dentro de la universidad, con equidad.
Armonía en la cotidianidad	▪ Fortalecimiento de la convivencia de los actores de la comunidad universitaria y la resolución pedagógica de conflictos.
Cobertura	▪ Acciones y programas de bienestar que irradian a toda la comunidad universitaria o que tengan impacto sobre toda la comunidad.
Universidad saludable	▪ Avanzar en el proceso de construcción progresiva de universidad, teniendo en cuenta como elementos determinantes: la cultura, la convivencia, la diferencia, el uso del tiempo libre y el deporte. ▪ Potenciar la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la responsabilidad social, la creación de ambientes favorables, la acción comunitaria, el desarrollo de actitudes personales y el estilo de vida saludable. ▪ Universidad que genere condiciones de bien-estar para estar bien.

Elementos gobernables o de salida

Estos elementos resultaron calificados por encima del promedio de gobernabilidad, es decir, el grupo de participantes en el diálogo considera que son elementos que no tienen mayor conflicto a la hora de definir el propósito de un Sistema de Bienestar Universitario entre los diferentes actores; sin embargo, su importancia fue calificada por debajo del promedio, por lo que estos elementos suelen ser vistos como poco prioritarios en el largo plazo pero de fácil consenso en el corto plazo, contribuyendo a iniciar positivamente una discusión sobre lo que debe ser el SBU.

Los elementos identificados en este cuadrante fueron:

Desarrollo integral	▪ Desarrollo de las potencialidades de cada persona dentro de la comunidad universitaria, considerando todas las dimensiones del ser humano. ▪ Propiciar las condiciones para destacarse y para el logro de los objetivos y metas propuestas.
Potencialidades y proyecto de vida	▪ Desarrollo de las fortalezas del individuo o del colectivo hacia la construcción de un proyecto a futuro. Fomentar y garantizar que las personas puedan hacer o ser, para llevar a cabo la clase de vida que las personas desean.
Acceso a la participación: garantías	▪ Fortalecer la capacidad de aportar e interactuar en la comunidad. ▪ Espacio que posibilita el desarrollo misional, abierto a todos con una visión integradora. ▪ Respeto y apoyo tanto a las expresiones culturales, políticas y sociales al interior de la universidad como a las formas de organización de la comunidad. ▪ Reglas o normas claras, conocimiento de la normatividad, así como de las reglas de juego del sistema.

Identidad	El sistema genera espacios de apropiación, participación, inclusión y reconocimiento de la Universidad como bien público, a la vez que propicia sentido de pertenencia universitaria.
Integración	Reconocer los diferentes componentes y actores del Sistema de Bienestar Universitario y articularlos para racionalizar y potenciar los recursos.

Elementos autónomos o de exclusión

Estos elementos resultaron calificados por debajo de los promedios de importancia y gobernabilidad. Se desprende de esta situación que los elementos de este cuadrante serían: los de menor atención en relación con los otros tres cuadrantes, los que merecen ser vistos como prioritarios desde otros sistemas y los que deben ser considerados de manera autónoma e independiente a un Sistema de Bienestar Universitario.

En este cuadrante se identificaron los siguientes elementos:

Permanencia exitosa (de estudiantes) en la universidad	- Sistema que propicia las condiciones para culminar exitosamente sus ciclos formativos. - Realización de aspiraciones.
Propender por la equidad	Nivelación de las oportunidades y condiciones durante el ingreso y la permanencia, reconociendo las necesidades y vulnerabilidades de cada persona.
Transformación social	- El Sistema de Bienestar Universitario debe apoyar a la Universidad en el cumplimiento de sus fines misionales: cambios que requiere la sociedad a través de espacios de construcción de diálogo y debate colegiado. - Motor del desarrollo social con criterios desde el punto de vista de la diversidad. - El Sistema de Bienestar Universitario genera condiciones, fomenta espacios de construcción, de diálogo y debate para favorecer cambios. - El sistema propicia alcanzar la movilidad social.

A la hora de realizar un análisis posterior respecto a estos elementos, vale la pena resaltar que los tres tuvieron calificaciones que los acercaban a la línea divisoria con el cuadrante IV (*Acciones gobernables o de salida*), lo que llevaría a pensar que para los participantes puede que no sea clara la forma como un Sistema de Bienestar Universitario debe incorporar en su propósito estos elementos, o los elementos en sí mismos no se encuentran claramente definidos.

Los principales beneficiarios del Sistema de Bienestar Universitario

Las preguntas que guiaron la discusión de este aparte fueron: ¿Cuáles son y deberían ser los principales beneficiarios del/los sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia? ¿Cómo le contribuye el/los Sistemas a sus beneficiarios?

Acorde con las ideas expresadas por los participantes del diálogo, antes y durante el taller, los principales beneficiarios de un Sistema de Bienestar Universitario son:

- Comunidad universitaria: docentes, estudiantes, egresados, administrativos, pensionados, contratistas y ocasionales.
- Estado.
- Familias de las personas de la Comunidad Universitaria.
- Entorno urbano de las universidades.
- La sociedad, por las transformaciones sociales que se derivan de un Sistema de Bienestar Universitario óptimo.
- Comunidades vulnerables: un Sistema de Bienestar Universitario finalmente contribuye a nivelar los derechos de oportunidad de estas comunidades.

Los principales conflictos de un Sistema de Bienestar Universitario a 30 años

La pregunta que guio la discusión fue: ¿Cuáles son los principales problemas o conflictos que se presentan en la actuación del/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia? ¿Cuáles son los principales factores externos que afectan (positiva o negativamente) o podrían afectar la actuación del/los Sistemas de Bienestar Universitario de las universidades en Colombia?

Acorde con las ideas expresadas por los participantes del diálogo, antes y durante el taller, los principales conflictos, amenazas y retos a resolver a la hora de diseñar un Sistema de Bienestar Universitario son:

Recursos - financiación - sostenibilidad	• Recursos limitados: económicos, humanos, físicos, infraestructura deportiva, otras áreas. • Garantizar la financiación de un SBU. • Garantizar la sostenibilidad en el largo plazo de un SBU.
Impacto	• Caracterizar adecuadamente el impacto de las actuaciones en el sistema de bienestar.
Amplio espectro de las actividades de bienestar	• Dispersión de las actividades que realiza un SBU.
Cobertura	• Cobertura limitada de un SBU.
Complejidad	• Complejidad de las problemáticas universitarias.
Falta de reconocimiento de la función de bienestar	• Reconocimiento de la importancia de un SBU por parte de la comunidad.
Conceptualización	• Definición del rol de “bienestar” y de un SBU. • Definición de las políticas y de cuál debería ser el direccionamiento estratégico de un SBU.
Objetivos compartidos por la comunidad	• Divulgación adecuada a los beneficiarios de las actividades de bienestar.

Articulación de las acciones	• Duplicidad de actividades a desarrollar por diferentes dependencias en un SBU. • Articulación de las acciones entre diferentes niveles y dependencias y regiones en un SBU para una universidad como la Universidad Nacional.
Vinculación con la sociedad	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU.
Gobernabilidad - institucionalidad de lo público	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU.
Autonomía y democracia	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU.
Participación y apropiación del sistema de bienestar por parte de la comunidad	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU.
Fortalecimiento del SBU	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU: lograr que sea un SBU con la suficiente viabilidad - sostenibilidad.
Inequidad social	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU: disminuir la inequidad social.
Deserción	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU: disminuir la deserción estudiantil.
Proyecto de Nación	• Este elemento es percibido como un Reto para un SBU: Contribuir a las condiciones que propicien al desarrollo del proyecto de Nación.
Tendencias privatizadoras	• Este elemento es percibido como una Amenaza para un SBU.
Falta de compromiso político del Estado	• Este elemento es percibido como una Amenaza para un SBU.

Notas finales

Es importante destacar como recomendación la revisión de los elementos valorados como *Estratégicos*, pues ellos sugieren una visión sobre lo que debe ser el propósito de un Sistema de Bienestar Universitario. Sin embargo, estos resultados se deben leer de forma integral y es así como los demás elementos identificados como *Retos*, por su baja gobernabilidad pero de alta importancia, indican elementos que en determinado momento se pueden convertir en objetivos de un SBU ideal.

Existe un grupo de elementos categorizados como “poco gobernables o importantes”, por lo que se recomienda estudiarlos detalladamente, para encontrar el origen de esta categorización por parte de los participantes del diálogo.

Finalmente, resulta de interés y pertinencia profundizar en actividades como la realizada. Estos talleres contribuyen, desde una orientación plural y participativa, a la identificación de escenarios futuros y la descripción de una visión compartida que contribuya a canalizar esfuerzos de diversos actores hacia un destino común.

PROYECTO VISIÓN 2034 - Volumen 3

Construcción de la visión y el plan prospectivo de la
Universidad Nacional de Colombia al año 2034.

Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo
de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034
fue editado por la Dirección Nacional de Planeación y
Estadística de la Universidad Nacional de Colombia.
En su composición se utilizaron las familias tipográficas
Ancizar Serif y Whitney.

Esta obra se terminó de imprimir en Bogotá,
en los talleres de Alen LTDA, en el año 2015.
500 ejemplares.

Proyecto VISIÓN 2034

Este tercer volumen presenta documentos elaborados por docentes con una larga trayectoria en la UN y en la investigación sobre educación superior. En sus escritos, autores y autoras analizan los temas de formación integral, las capacidades que estudiantes y docentes deben cultivar, la pedagogía universitaria y la responsabilidad de la UN frente a otras instituciones educativas, entre otros. Es preciso además, que la Universidad ratifique sus condiciones de nacional y pública, por ello en este volumen se presentan análisis sobre las respuestas de la Universidad a demandas nacionales e internacionales, los caminos que ha tomado la extensión y la construcción de propuestas estratégicas, interdisciplinarias y transversales desde la extensión y la investigación. Adicionalmente, el carácter público de la Universidad Nacional de Colombia obliga a la reflexión constante sobre su gobierno y la participación de la comunidad universitaria, temas urgentes para una institución social que debe ser ejemplo de convivencia pacífica y democrática. En la última sección de esta publicación se dan a conocer prospectivas que fueron realizadas en las sedes Caribe, Amazonia, Orinoquia, Pacífico y Medellín. Las prospectivas que se han construido con anterioridad alimentan la discusión sobre la metodología, resultados y alcances de este tipo de ejercicios. Esta obra con sus tres volúmenes nos recuerda que no podemos saber con certeza lo que sucederá en 20 años con la Universidad Nacional, pero sí podemos elegir y participar de manera activa en la construcción de su futuro.

ISBN de la obra completa : 978-958-775-376-9

ISBN del volumen: 978-958-775-406-3