

Stella Valencia Tabares

El Péndulo, la Espiral y el Holograma

Metáforas para pensar la universidad



Universidad
del Valle

Programa  Editorial

Este libro presenta los resultados de investigación y debates sobre los temas que han convocado y mantenido el grupo de investigación. Recoge las discusiones en torno a los grandes temas conceptuales del grupo, pero que cuentan con un referente empírico importante. Cada uno de los artículos es producto de investigaciones en las cuales los miembros del grupo han participado de manera individual pero vinculada con las líneas de investigación. Por ello, el lector encontrará una diáspora temática: organizaciones, intervención social, jóvenes, mujeres, violencia, destierro y despojo, seguridad y convivencia en medio de los asuntos centrales que los unen: acciones colectivas, sujetos sociales y conflicto. Adicionalmente, desde el grupo asumimos la investigación no solo en un sentido formativo, aunque lo incluye, sino también como la posibilidad de generar procesos, o vincularse a procesos sociales que tengan como meta la incidencia en procesos de transformación social; creemos que es posible construir la historia de una manera distinta y que es posible construir la historia de una manera distinta y que es posible el buen vivir desde lo colectivo y desde el encuentro con los otros visibilizar aquello que nos une hoy.



El Péndulo, la Espiral y el Holograma

Metáforas para pensar la universidad

E&P

Colección Educación y Pedagogía

STELLA VALENCIA TABARES

Colombiana. Auxiliar de Ingeniería Industrial, Licenciada en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Vinculación 1977, Cargos: profesora; Directora Escuela Tecnología Industrial; Jefe Oficina de Planeación, 1985-1991.

Magíster en Administración Educativa, Universidad del Valle; Postgrado Investigación en Ciencias Sociales. Profesora titular, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Vinculación 1991. Cargos, Coordinadora Académica: Unidad Planeación Educativa, Maestría en Educación, énfasis Planeación. Directora: Licenciatura en Educación Primaria y Especialización en Docencia Universitaria. Subdirectora Académica Instituto de Educación y Pedagogía y Directora 2007-2009. Coordinadora Programas: Mejoramiento Calidad de la Educación Cali y Ondas Valle; Presidente Asociación Colombiana Facultades de Educación, Capítulo Suroccidente.

La trayectoria en Política y Gestión de la Educación inicia con su tesis de Maestría en planeación universitaria Bases para una política de desarrollo planificado de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora principal y coautora proyectos: Posibilidades y limitaciones para el fortalecimiento de la capacidad institucional en ciencia y tecnología en instituciones educativas; Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005.

Cogestora: Transformación Facultad de Educación de UNIVALLE en Instituto de Educación y Pedagogía. Programa Mejoramiento de la calidad de la educación; Proyecto El Maestro en la ciudad. Plan Decenal de Educación hacia un proyecto educativo de ciudad, Cali 2004-2014.

Autora de artículos y ponencias sobre política y gestión de la educación; fortalecimiento de la capacidad de las instituciones educativas y formación de los profesores. Coautora Propuestas para un Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación, COLCIENCIAS 1992. Actualmente coordina la Estrategia para recrear y actualizar la Política Curricular de la Universidad de Valle.

Stella Valencia Tabares

El Péndulo, la Espiral y el Holograma

Metáforas para pensar la universidad

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Valencia Tabares, Stella
El péndulo, la espiral y el holograma : metáforas para pensar la universidad / Stella
Valencia Tabares. -- Santiago de Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2012.
264 p. ; 22 cm. -- (Colección Artes y Humanidades)
Incluye bibliografía.
1. Educación superior - Colombia 2. Calidad de la educación
superior - Colombia 3. Capacitación docente - Colombia 4. Formación profesional de
maestros - Colombia 5. Sociología de la educación - Colombia I. Tít. II. Serie.
378 cd 21 ed.
A1353913

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: El Pendulo, la Espiral y el Holograma. Metáforas para pensar
la universidad

Autora: Stella Valencia Tabares

ISBN: 978-958-765-020-4

ISBN-PDF: 978-958-5164-13-0

DOI: 10.25100/peu.492

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa septiembre 2012

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Héctor Cadavid Ramírez

Director del Programa Editorial: Omar J. Díaz Saldaña

© Universidad del Valle

© Stella Valencia Tabares

Concepto e imagen de carátula y diseño de separador de capítulos: Paola Gómez C.

Diseño de carátula y diagramación: Hugo H. Ordóñez Nieves

Corrección de estilo: Irma Piedad Arango Gaviria

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio
sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión
del autor y no compromete el pensamiento institucional de la
Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros.

El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y
del material contenido en la publicación, razón por la cual la
Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de
omisiones o errores.

Cali, Colombia, diciembre de 2020

*“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar”*

Antonio Machado
Proverbios y Cantares, XXIX

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS..... | 11 |
| INTRODUCCIÓN..... | 17 |
| TRASEGAR DESDE LA PRAXIS..... | 31 |
| La perspectiva del lenguaje: un acercamiento a la política y la gestión de la educación desde un lugar desconocido..... | 40 |
| La metáfora: artificio para pensar la universidad y la política de formación pedagógica de sus profesores..... | 42 |
| Jugando a “ver como si” la universidad fuera un péndulo, una espiral y un holograma..... | 44 |
| De la razón instrumental a la emergencia y configuración de nuevos horizontes de sentido..... | 57 |
| Las lecciones aprendidas en el trayecto..... | 59 |
| EL PÉNDULO: LA UNIVERSIDAD ENTRE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y LA CULTURA ACADÉMICA..... | 67 |
| ¿Qué me mueve a pensar la universidad? Su sentido, el momento histórico y las paradojas de la época... | 69 |
| Desplazamientos y tensiones: desafíos para la universidad..... | 72 |
| La Universidad Pública: ni mercado ni torre de marfil..... | 88 |
| Otras globalizaciones posibles en la sociedad del conocimiento..... | 95 |
| La universidad entre habilidades y sensibilidades..... | 102 |
| De las tendencias y modelos a la misión..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| Las Instituciones de Educación Superior (IES): | |
| afirmación o desnaturalización de la Universidad Pública | 112 |
| Resignificando la misión desde la autonomía..... | 117 |
| Refigurando la misión educadora de la universidad | 120 |
| Descifrando sentidos para la formación pedagógica de los profesores | 123 |
| LA ESPIRAL: LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, DEL CÍRCULO VICIOSO AL CÍRCULO VIRTUOSO..... | 133 |
| Referencia, diálogo y reflexión: mediaciones para abordar la formación pedagógica de los profesores universitarios | 138 |
| El sentido de la formación pedagógica de los profesores de la universidad..... | 145 |
| Ethos universitario: potencia, fragilidad y despliegue de lo pedagógico en la Universidad..... | 160 |
| La formación pedagógica de los profesores universitarios: ¿Desde dónde miramos? | 166 |
| EL HOLOGRAMA: LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE TENSIONES Y MEDIACIONES..... | 179 |
| La política y la gestión de la educación como acciones humanas | 184 |
| De la filosofía de la acción a la teoría de la acción y a la praxis..... | 187 |
| Los falsos dilemas del pensamiento dicotómico..... | 197 |
| Las prácticas de los profesores: texto, acción e historia | 204 |
| La creación regulada, sus posibilidades y límites en la universidad | 209 |
| La narración, antesala de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios | 212 |
| El potencial de la política en acción | 216 |
| La capacidad humana e institucional de la universidad | 219 |
| Unas últimas palabras para finalizar..... | 223 |
| REFLEXIONES HACIA UN FINAL ABIERTO..... | 231 |
| REFERENCIAS..... | 233 |

AGRADECIMIENTOS

Si bien este libro es el testimonio de la trayectoria intelectual de la autora, de su experiencia y mundo simbólico; su intencionalidad recoge y expresa un imaginario, una institucionalidad que se comparte total o parcialmente con otros. En este sentido, uno podría decir que él es, de alguna manera, fruto de un pensar colectivo. Si esta premisa es válida, ¿A quién agradecer entonces el que su escritura haya sido posible?, A todos los seres humanos que han acicateado mi pensamiento a lo largo de mi existencia y mi vivencia como profesora universitaria y que aún lo siguen haciendo así ya no estén con nosotros; ellos han sido testigos y artífices también de ese pasado, presente y futuro que anuncia este libro; de ese cúmulo de experiencias, iniciativas y expectativas que han contribuido a constituir en mí una subjetividad inquieta por el devenir de ese sujeto colectivo, los profesores universitarios.

Quiero entonces expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible tanto la escritura del libro como la antesala del mismo; de manera particular, a todos aquellos colegas con quienes discutí, antes durante y después, las primeras hipótesis y fragmentos que le fueron dando forma a cada parte de este ensayo. Al profesor Alfonso Tamayo, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, quien me desafió a leer a Wittgenstein para intentar un acercamiento a las prácticas educativas y pedagógicas como juegos de lenguaje; a desplegar y potenciar rasgos que él intuyó en la lectura de un primer borrador de mi trabajo; gracias por su tiempo y por su disposición a escuchar y a entender mis búsquedas.

A las profesoras Marta Vitalia Corredor, Ilse Pérez y Ruby Arbeláez del Centro para el Desarrollo de la Docencia, CEDEDUIS, de la Universidad Industrial de Santander; una dependencia de la Vicerrectoría Académica creada hace más de 30 años cuando esta Universidad intentaba seguirle los pasos al Centro de Recursos Educativos para la Enseñanza, CREE, de la Universidad del Valle. Gracias a ellas y al personal de apoyo, por acogerme en sus instalaciones, por permitirme acceder a los archivos y a la producción investigativa, producto de su larga experiencia sobre la formación pedagógica de los profesores de la UIS y de la región nororiental del país; pero ante todo, porque su generosidad y calidez hicieron posible conversar y reflexionar durante varios días sobre este importante asunto de la vida universitaria.

A la profesora María Mercedes Callejas, Coordinadora Académica del Instituto Superior de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; al profesor Esteban Ocampo, Decano de la Facultad de Educación; ex Presidente de la Asociación de Facultades de Educación, ASCOFADE; y a la profesora María del Pilar Amaya, ambos de la Universidad Javeriana de Bogotá; a la profesora Myriam Henao, Consultora en Educación Superior, Ciencia y Tecnología; a todas estas personas les expreso mis agradecimientos por su generosidad y su disposición a escucharme y por sus aportes frente a mis inquietudes sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios.

A las profesoras Orfa Buitrago y Marta Cecilia Gutiérrez de la Universidad Tecnológica de Pereira por concederme parte de su tiempo; merecen especial mención las profesionales Infatium Nieto y Ana María Salazar de la Vicerrectoría Académica de esta universidad, por escucharme y suministrarme material importante para mi trabajo; lo mismo que a mis colegas de la Escuela de Tecnología Industrial profesores Carlos Arturo Botero, Luis Rueda, Amanda Gómez y, a Luzvian Saray, con quienes he compartido esta búsqueda intelectual desde hace un buen rato.

A Gabriel Jaime Cardona, exrector de la Universidad Tecnológica de Pereira; a los profesores William Ospina, Alberto Ocampo y otros colegas y directivos de esta universidad con quienes nos iniciamos, en 1987, en las Lecciones de Universitología, del Padre Jesuita

Alfonso Borrero (q.e.p.d.), “bebiendo de la misma copa” como solía decir él refiriéndose al Simposio Permanente sobre la Universidad; y a otros profesores de la Universidad del Valle con quienes tuve la oportunidad de compartir, de nuevo, la experiencia del Simposio en 1992, una vez vinculada a esta Institución.

Como no agradecer a mis colegas de la antigua Facultad de Educación de UNIVALLE, a mis profesores de la Maestría en Administración de la Educación: Nubia Gálvez, Américo Calero, Myriam Zúñiga, Julia Mora, Walter Lara, Aldemar Valencia; entre otros, con ellos me formé y me inicié en estas lides de la planificación y la gestión de la Educación que luego transferí a la Universidad, con el propósito de contribuir a su desarrollo y transformación institucional.

A los profesores Alberto Martínez B, Alejandro Álvarez; Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Óscar Saldarriaga, Humberto Quiceno, Javier Fayad, Néstor Alonso Sánchez, del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia; y al profesor Rafael Ávila de la Universidad Pedagógica Nacional; cuyos aportes han sido claves para construir las ideas que están en la base de este trabajo; con sus reflexiones y las mías pude traspasar ese umbral, ese punto de encuentro, entre la pedagogía y la política educativa que ha caracterizado mi búsqueda intelectual.

A todos mis colegas del Instituto de Educación y Pedagogía, con quienes he compartido el devenir de esta unidad académica y su desarrollo institucional, especialmente en los últimos tiempos: Maribel Anacona, Alfonso Claret, Javier Duque, Evelio Bedoya, Ligia Amparo Torres, Misael Rivera, Harold Manzano, Mireya Marmolejo, Robinson Viáfara, Luz Edith Cáceres, Gilbert Caviedes, Héctor Alonso Moreno, Rocío Moreno, Javier Moreno. A Javier Fayad, Patricia Calonje, Gloria Castrillón, Guillermo Sánchez, Jorge Rojas, Milton Trujillo, Edwin García y Gloria Amparo Rodríguez Al actual equipo de dirección del Instituto: profesores Renato Ramírez, Rita Linares y Eric Rodríguez.

A Ana Lucía Córdoba del Instituto de Educación y Pedagogía, quien con su calidez y vocación de servicio logra mantenernos al día con las novedades y recursos del Centro de Documentación a su cargo; al personal administrativo y de servicios del Instituto por la diligencia en sus labores y por su apertura y disposición a forjar

horizontes de sentido sobre la Universidad en el Diplomado “Apoyo a la gestión académica y administrativa”, realizado entre el 2008 y el 2009.

A Maritza López, profesora de UNIVALLE; amiga y compañera de lides universitarias desde cuando trabajamos en la Universidad Tecnológica de Pereira; compartiendo experiencias animadas siempre por la esperanza de que otro mundo es posible; gracias por sus palabras de aliento y reconocimiento. A los colegas del Movimiento Blanco con quienes compartimos sueños y utopías sobre la universidad.

A la Dirección Universitaria de UNIVALLE: profesores Iván Ramos, Rector; Marta Cecilia Gómez, ex Vicerrectora Académica, Amparo Granada, ex Directora de Autoevaluación y Calidad Académica; María Clara Tovar, ex Subdirectora de Autoevaluación y Calidad Académica; a los profesores Álvaro Guzmán, Patricia Calonje, Adolfo Álvarez; Alba Nubia Rodríguez, Américo Calero, Mario Acevedo, Marta Peñaloza, Guillermo Vega, Helio Fabio Gutiérrez; a William Jiménez, asistente de la investigación, a los monitores y demás colaboradores. A los miembros del Comité de Currículo con quienes compartimos los avatares de la investigación sobre la Política Curricular de UNIVALLE, una experiencia que fue decisiva en la escritura de este ensayo.

A los profesores Héctor Cadavid, Vicerrector Académico y Ana María Sanabria, Directora de Autoevaluación Académica, de UNIVALLE, y demás colegas con los que venimos avanzando en el proyecto para Recrear y actualizar la Política Curricular de esta universidad; gracias por hacer posible estos espacios académicos en los que han empezado a tomar vida y forma las metáforas que propongo para pensar la universidad. A los estudiantes del Curso Universidad y Aprendizaje a mi cargo, con quienes he compartido algunas de las hipótesis contempladas en el presente ensayo; especialmente a Ana Isabel Galeano y Julieth Pérez monitoras del proyecto y del curso, respectivamente.

A Irma Piedad Arango profesora de la Universidad del Cauca, compañera y amiga; correctora de estilo del presente trabajo, gracias por su disposición a leer mis primeros manuscritos; por propiciar mi

encuentro con Paul Ricoeur; y por sus enseñanzas y el aprendizaje adquiridos a lo largo de la edición de este libro.

A la Psicóloga Vanessa Donneys y al Historiador William Jiménez, asistentes técnicos, por su contribución particular; por su paciencia para escuchar y descifrar mis primeros borradores y procurar desde allí su apoyo bibliográfico y documental; gracias ante todo, por las lecciones de vida que recibí de su juventud y capacidad de trabajo.

A la Arquitecta Paola Gómez, por interpretar tan acertada y creativamente mis ideas y deseos en el diseño de la carátula y de las artes correspondientes cada uno de los capítulos del libro.

A Alfredo mi padre; a Waldo, a mis hijos Patricio y Tatiana; a Camilo y Carolina; gracias por las palabras de aliento, por creer en mis búsquedas y entender mis opciones de vida; a Eneyda y Claudia por acompañarme siempre, no importa cuánto medie la distancia.

A Mario, compañero de este momento, con quien he discutido y aprendido mucho alrededor de los supuestos básicos de este trabajo, obviamente, no siempre compartidos, gracias por apoyarme y por no dejarse tentar por mis demonios.

A Lisbeth Valencia por su afecto, compañía y solidaridad al hacerse cargo de todas las gestiones que se tienen que dejar a un lado cuando nos disponemos a “Construir un cuarto propio”, al estilo de Virginia Wolff.

A Estrella Uchima, que desde hace más de 25 años me viene procurando atenciones y cuidados; acompañándome con su actitud serena y discreta y ante todo, asombrándome con su inteligencia y buena sazón; combustibles sin los cuales no hubiese sido posible la ebullición de las ideas, la pausa, el arrebató y la serenidad que requieren la producción intelectual. Un equilibrio logrado también, gracias al acondicionamiento físico y la compañía de Johana Castaño.

A la memoria de mis colegas y amigos Olmedo García y Julián Palau (q.e.p.d.) maestros y artesanos de humanidad con quienes seguimos compartiendo sueños y utopías, aunque ya no estén con nosotros.

A las profesoras Carolina Isaza, Vicerrectora de Investigaciones, y Doris Hinestroza, Directora del Programa Editorial; al Diagramador, Hugo Hernando Ordoñez; por hacer posible la publicación de

este libro. Y a la Universidad del Valle, por concederme el Año Sabático para su escritura.

A los evaluadores de este ensayo que me ayudaron a tomar distancia de esta producción que da cuenta de una historia humana cargada de subjetividad; permitiéndome observar y ser consciente de los aciertos pero también de las carencias, vacíos y excesos que le restaban rigurosidad y belleza a la escritura; a todos gracias por esta oportunidad.

A todos los compañeros y compañeras de viaje, cuyos nombres he omitido sin proponérmelo; gracias por poner un granito de arena para que este libro salga al aire; con Alberto Cortés, solo me resta decir: gracias amigos y amigas “por tolerarme mis espinas más agudas, los arrebatos del humor, mi negligencia, mis vanidades, mis temores y las dudas”...

INTRODUCCIÓN¹

La idea de que la formación pedagógica de los profesores universitarios es un asunto que se configura entre la cultura institucional y la cultura académica, hace parte de una hipótesis que ha sido formulada a partir de una amplia experiencia en torno al desarrollo institucional de la universidad y de una investigación reciente sobre la política curricular de la Universidad del Valle². Ambos recorridos se inscriben en una línea de investigación en el campo de la política y la gestión de la educación, que he venido construyendo con otros colegas, hace ya veinte años, intentando hacer aportes significativos desde el conocimiento y la acción.

Arriesgar la hipótesis de que la formación pedagógica de los profesores universitarios toma forma a partir de prescripciones, dis-

¹ En este ensayo hablo en primera persona del singular y del plural y no sabía como resolverlo, pues no quería evitarlo. Por fortuna, en el preámbulo de una obra de Ricoeur (2008, p.15) encontré la solución; así que guardando las proporciones, dado el volumen y la riqueza de su obra, tomo prestada su idea para decir que: hay momentos en que veo la necesidad de sentar mi posición y otros, en los que siento la necesidad de hablar desde un sujeto colectivo que comparte mis ideas. Con esta intuición corro el riesgo de equivocarme, pero pienso que vale la pena asumirlo.

² Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

cursos de carácter normativo y prácticas que, en su conjunto, constituyen la cultura institucional y de principios, enfoques, discursos y prácticas que expresan la cultura académica, tiene implícito el supuesto de que su sentido, en ambos casos, deriva de la naturaleza y especificidad de la universidad y de su poder deontológico³. Para resolver esa tensión dialéctica entre la cultura institucional y la cultura académica, es necesario crear condiciones que propicien diálogos en los que se expliciten los intereses, las racionalidades e incluso las presiones, de todo tipo, bajo las cuales trabajan una y otra; y que contribuyan a reducir la distancia entre estas dos culturas, a partir del reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de ambas; la primera regida por el realismo de la política y la segunda, por idealismo de la educación⁴.

El compromiso hay que encaminarlo no a la resolución total de la tensión mencionada, que por lo demás es inherente a la universidad, sino a la emergencia de un ethos universitario, signado por la tradición y la innovación; por la autonomía, la crítica, la científicidad y el debate público, que cruce todas las prácticas y escenarios de la vida universitaria. Un ethos que se resignifica a partir de la praxis, de la diversidad de saberes y enfoques que tienen lugar en la universidad; en particular del saber pedagógico y de la forma cómo se conjugan y complementan las matrices disciplinar e inter y transdisciplinar con otros saberes y culturas.

Discurrir sobre un fenómeno tan complejo como es la formación pedagógica de los profesores universitarios en los términos planteados, con el propósito de identificar pistas para orientar su devenir, implica evidenciar, como lo dijimos antes, algunas de las tensiones

³ De acuerdo con el Diccionario Clave de Uso del Español Actual (1997): “Deontología: s.f. Teoría o tratado de los deberes y de los principios éticos, especialmente de aquellos que rigen el ejercicio de una profesión. ETIMOL. Del Griego *déon* (el deber) y *-logía*: ciencia, estudio”. En el caso que nos ocupa, nos estamos refiriendo a un quehacer que se rige por los principios y reglas implícitas en el *ethos* universitario, un poder deontológico que nos conmina a pensar, hablar y a actuar de una cierta manera, como es de esperarse que lo hagan los universitarios, los académicos, en sentido estricto.

⁴ Expresión que retomo del maestro brasileiro Dermeval Saviani (1988, p. 96).

que tienen lugar en ese cruce de culturas⁵ que constituyen la universidad y sus respectivas prácticas que se expresan a través de múltiples juegos del lenguaje⁶.

Hacer consciencia de este devenir desde el pensamiento, el lenguaje y la acción, implícito en las prácticas, pienso que podría favorecer otras formas de construcción de la política en la universidad, lo cual supone –en ambas culturas– otra forma de ver, otra sensibilidad frente a ritmos y tiempos sustancialmente distintos de los que imperan en los enfoques técnico-instrumentales vigentes hoy día, pero también frente a la necesidad e importancia de trabajar desde enfoques socio-políticos y culturales que favorezcan la creación regulada⁷ en la universidad. Ello haría posible:

1. Leer, interpelar e interpretar lo que ha pasado con la formación pedagógica de los profesores en momentos claves de la historia institucional, a partir del reconocimiento de ese acontecer individual y colectivo y de la narración de sus espacios de experiencia.

⁵ Expresión que tomo prestada de Ángel Pérez Gómez (2004) cuando se refiere a la Escuela como cruce o encrucijada de culturas.

⁶ Para Wittgenstein esta expresión se refiere a los usos del lenguaje. Tomassini (2010), siguiendo a este autor, la define como sistemas de comunicación que trascienden el lenguaje natural en tanto conjugan pensamiento, lenguaje y acción. Desde esta perspectiva, lo que interesa son las aplicaciones del lenguaje más no su función gramatical. El uso del lenguaje, el significado de ciertos signos y símbolos en ciertos contextos, no tiene nada que ver con la sustancia del lenguaje, pues no hay esencia que fundamente nada; a lo que nos enfrentamos permanentemente es a juegos de lenguaje explícitos e implícitos en las múltiples ocupaciones que realiza el ser humano. De ahí la importancia de conjugar esta perspectiva con la de Ricoeur; recurriendo a la metáfora como artificio para leer, interpelar e interpretar la realidad conformada por la diversidad y complejidad de las prácticas institucionales entendidas como juegos de lenguaje.

⁷ Desde la perspectiva ricoureana, la creación regulada se entiende como una intervención, resultado de una acción intencional y deliberada.

2. Indagar y reflexionar sobre lo que pasa en la actualidad con las prácticas de los profesores como actores importantes de la vida universitaria; sobre sus iniciativas, sueños y anhelos; pero también, sobre lo que pasa con las prácticas de otros actores institucionales que participan en los procesos de formulación y gestión de la política académica de la universidad y
3. Crear condiciones institucionales para que este esfuerzo de descripción, interpretación y comprensión de lo que hacemos sea reconocido y aprovechado en una nueva configuración de la política que ha de orientar el devenir de la formación pedagógica de los profesores de la universidad.

Un trabajo como el que se está proponiendo aquí, pone en evidencia las posibilidades y limitaciones que enfrentan las direcciones universitarias al momento de formular una política y poner en marcha programas permanentes de formación pedagógica de los profesores, que favorezcan la actualización de la política curricular y la consolidación del proyecto formativo de la universidad. De igual manera, deja entrever claves importantes del trabajo que tendría que realizarse para fortalecer los programas de investigación y formación pedagógica de los profesores de las universidades (propuestas de formación avanzada), que en el caso de la Universidad del Valle, viene proyectando el Instituto de Educación y Pedagogía, los cuales esperamos realizar en alianza con otras unidades académicas, para darle continuidad a una iniciativa que ha estado presente, con algunos altibajos, en la agenda de la universidad desde finales de la década del 60, cuando se creó el Centro de Recursos Educativos para la Enseñanza (CREE).

Para abordar la tesis sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios que acabo de esbozar, me propongo con este ensayo abrir un debate que permita identificar algunas pistas importantes de la senda epistemológica y metodológica seguida en la que, a partir de un esfuerzo teórico-práctico, he considerado pertinente centrarme en la acción de un sujeto colectivo (el profesor) que busca darle sentido a lo que hace, explícita o implícitamente. Esta deriva ontológica tiene su fundamento en lo que hacemos los profesores universitarios con nuestros estudiantes y en lo que intuimos que es

posible hacer con ellos, desde ese horizonte de sentido que cada quien viene construyendo en su andar pausado y reflexivo por un mundo solitario que pocas veces compartimos con otros. El espacio-tiempo pedagógico, referido anteriormente, difiere, en su ritmo y características, según estemos involucrados en el trabajo docente, investigativo, de extensión o, incluso, en experiencias de desarrollo institucional.

De eso trata este ensayo, de reflexionar sobre lo que significaría para la universidad y para su quehacer pedagógico abrir nuestro pensamiento, narrar y comunicar nuestras experiencias, iniciativas y expectativas; de atrevernos a pensar juntos la formación pedagógica, más allá de los lugares comunes que ha propiciado, hasta ahora, el cruce entre la cultura académica y la cultura institucional, sin que seamos muy conscientes de sus implicaciones; formación pedagógica que, independientemente de que sea reconocida y valorada por unos, subestimada y rechazada por otros, nos convoca a pensar y a actuar sobre ella. En palabras de Paul Ricoeur (2009): a prefigurarla, configurarla y refigurarla desde otros horizontes de sentido que permitan orientar su devenir.

Gracias a Ricoeur (2009) he fortalecido conceptual y metodológicamente la hipótesis central de este trabajo. Referencia, diálogo y reflexión, tres mediaciones centrales en la obra de este autor, —la primera entre el hombre y el mundo; la segunda, entre el hombre y el hombre; y la tercera entre el hombre y él mismo— afianzaron la idea inicial e hicieron posible nombrar de manera distinta, los tres asuntos que constituyen el meollo del presente ensayo: la universidad y el contexto, la formación pedagógica de los profesores y la política que ha de orientar su devenir. Estas tres categorías me obligaron a detenerme en honduras que tienen que ver con la ética, la política, la pedagogía y el lenguaje, campo este último sin el cual difícilmente hubiese alcanzado los propósitos fundamentales de este trabajo.

Para pensar la universidad y la política de formación pedagógica de los profesores he recurrido, por su potencia interpretativa, a tres metáforas: el péndulo, la espiral y el holograma que se imbrican y emergen, de manera recurrente, en diferentes dimensiones espacio-temporales, mostrando las tensiones inherentes del acontecer uni-

versitario. La metáfora del péndulo está presente a lo largo de este ensayo; nos permite ilustrar el movimiento oscilatorio y dialéctico que al desplazarse de un polo al otro, hace un barrido en torno a la naturaleza y especificidad de la universidad, expresada en la diversidad de saberes, disciplinas, paradigmas y enfoques que se profesan en su interior, cuyo abordaje para efectos de la construcción de una política –desde un primer acercamiento a la perspectiva de Paul Ricoeur (2009)–, exige tener en cuenta la tríada conformada por los espacios de experiencia, las iniciativas y las expectativas⁸ que se harían visibles al describir, narrar y prescribir la acción que tiene lugar en las prácticas de la universidad.

Mi tesis central es que esta síntesis de carácter histórico y socio-cultural, entre pasado, presente y futuro, ha contribuido a la configuración tanto de la cultura institucional como de la cultura académica; como también, a la institucionalización de ambas conforme a criterios y procedimientos que las rigen, siendo fundamental su reconocimiento para propulsar una política de formación pedagógica de los profesores. No obstante, lo que nos interesa en este trabajo es aquello que las distingue y les confiere sentido; ese momento en el que desde una visión oficial, por ejemplo, se intenta reducir la cultura académica a su mínima expresión o se reconoce su significado y trascendencia para el devenir de la universidad. De ahí la necesidad de que la cultura institucional se nutra permanentemente de la diversidad y riqueza de la cultura académica; de estar abiertos y dispuestos a percibir e inscribir institucionalmente los horizontes de sentido que anuncian, refiguran y orientan la acción; de recurrir a la cultura académica para garantizar la razonabilidad, provisionalidad y perfectibilidad de propuestas que permitan contrarrestar los reduccionismos e instrumentalismos de los que pueden y, de hecho, son objeto la universidad y la formación pedagógica de sus profesores, desde la cultura institucional que nos regula.

⁸ Desde la perspectiva de Paul Ricoeur (2009) los espacios de experiencia, las iniciativas y las expectativas se revelan en los tres sentidos del actuar humano: describir, narrar, prescribir en los que se prefigura, configura y refigura el significado y el sentido que atribuimos e imprimimos a nuestras acciones.

La segunda metáfora, la espiral, expresa los saltos cualitativos que vivimos y producimos los actores universitarios cuando tenemos que resolver la tensión entre la cultura institucional y la cultura académica, en el vaivén de ese movimiento pendular que nos conmina a la vez a trazar en nuestro proceso de crecimiento interior la figura de la espiral: al trasegar por distintos saberes, enfoques, racionalidades e intereses, interactuamos en contextos y con actores diferentes, avanzamos y retrocedemos en medio de la incertidumbre con la única certeza como dice Morin (2003) de que podemos regresar a otro lugar del remolino, conscientes de que ya no somos los mismos. La reflexión sobre esta sucesión creciente de acontecimientos explícitos e implícitos en las prácticas, en esos múltiples juegos de lenguaje que tienen lugar en la institución, es la que hace posible derivar, una y otra vez, nuevas configuraciones que permitan orientar el quehacer pedagógico en la universidad.

La tercera metáfora, el holograma, es igualmente transversal a todo el texto. Como lo dijimos en la investigación sobre la política curricular de UNIVALLE (Valencia, S. et al., 2010), el holograma representa una trama en la que el todo refleja las partes y éstas al todo, desde una mirada más comprensiva que los integra, complementándolos, expresando el uno en el otro, negándolos y afirmándolos al mismo tiempo.

Con asombro he descubierto en el proceso de escritura de este texto, que no solo las tres metáforas referidas transversan, confabulan y se hacen visibles en diferentes escenarios universitarios, sino también que cada una de ellas (el péndulo, la espiral y el holograma) se vuelven íconos que configuran la trama de este ensayo. Antecede a esas tres metáforas, un capítulo en el que se justifica la pertinencia del género y del enfoque conceptual y metodológico elegidos; se anticipa la unidad y revela el hilo conductor del texto; se muestra el significado atribuido a cada una de las metáforas y la forma como se conjugan en el contexto de este trabajo.

La imagen que puja por excelencia en el segundo capítulo es la del péndulo, toda vez que en éste se hace alusión a la naturaleza de la universidad y su contexto; a esa serie de condicionantes externos e internos que derivan en una tensión permanente entre lo académico y lo institucional, haciendo oscilar el péndulo, haciendo evidentes

las posibilidades y limitaciones para el quehacer universitario, en general, y en, particular, para la formación pedagógica de los profesores. Por su parte, en el tercer capítulo en el que nos referimos a la formación pedagógica, es la metáfora de la espiral la que impulsa esta discusión, ya que el sentido formativo de la universidad se produce y se expresa en una sucesión de acontecimientos, de remolinos, en permanente movimiento. Finalmente, el holograma es la imagen que resume el contenido del cuarto capítulo, el cual versa sobre cómo la política de formación pedagógica, en tanto creación regulada que a partir de la praxis puede, en un horizonte de largo plazo, hacer posible que el pensamiento pedagógico de la universidad se exprese hologramáticamente en todas las dimensiones y escenarios de la vida universitaria.

Si la universidad no hace un esfuerzo por desplegar su potencial para emprender esta búsqueda de soluciones dialécticas y provisionales, reconociendo sus tensiones esenciales, la política de formación pedagógica de sus profesores no emergerá jamás como acontecimiento pedagógico-político y cultural, producto de una intervención intencional y deliberada. Se trata de hacer un esfuerzo por pasar, como dicen los teóricos del pensamiento complejo, del círculo vicioso en el que estamos patinando hace un buen rato, a un círculo virtuoso que contribuya a cualificar la misión educadora de la universidad que tiene lugar en todas las prácticas universitarias: en la docencia, en la investigación, en la extensión, en las actividades extracurriculares y complementarias, e incluso, en el desarrollo institucional.

Péndulo, espiral y holograma, tres metáforas que al conjugar su potencia heurística y semántica, podrían enriquecer la vida universitaria a través de una creación regulada que tendría su génesis en la palabra, en el símbolo, en la ampliación de significados, en la descripción, comprensión y refiguración de lo que hacemos, expresado en un relato; un texto que al escribirlo, interpretarlo y distanciarse de él modifica sensiblemente al sujeto y su acción, quien, después de estar acostumbrado a un “ver como” deriva en un “ser como” (Ricoeur, 2009). Un ser distinto al que existía antes, que no se reconoce en el ser anterior, pero sí se conmueve y asombra con el ser que tiene ahora al frente (él mismo).

Opté por el ensayo, un género que se mueve, una vez más –de manera oscilatoria– entre la indagación científica y la creación literaria. Tal vez fue su carácter fluctuante, un signo revelador, un designio, que me llevó a asumir este reto a tientas, desde la incertidumbre. De este modo fui comprendiendo, poco a poco, que debía escribir un texto hecho a mitad de camino entre la argumentación y la narración.

Con Ricoeur encontré el tono que estaba buscando para dar cuenta de ese movimiento pendular entre la cultura institucional y la cultura académica. Un tono que hiciera perceptible dicha tensión, sin ningún afán por resolverla, sino que fuera sensible ante la diversidad de posturas que puede haber frente a la formación pedagógica; condición indispensable para ampliar nuestro horizonte de comprensión y acción sobre este fenómeno complejo y contradictorio que no hay que dejar al azar, pues la necesidad y los cambios profundos a los que se está viendo abocada la universidad pública y la educación superior en la época contemporánea, nos convocan a pensarlo intencional y deliberadamente desde criterios más consecuentes con las realidades sociales y humanas inherentes a la vida universitaria.

En fin, una propuesta que permitiera expresar las derivas del pensamiento, los múltiples caminos y bifurcaciones por donde puede trasegarse cuando estamos comprometidos con una búsqueda intelectual; pero que mostrara también los conflictos y tensiones a los que estamos expuestos los profesores universitarios cuando, en virtud de nuestro trabajo académico, nos vemos abocados a lidiar con diversidad de interpretaciones sobre la universidad y sobre nuestro trabajo pedagógico.

Este ensayo plantea un asunto epistemológico, metodológico y ontológico, en tanto legitima la diversidad de enfoques, posiciones e interpretaciones que puedan generarse en la universidad sobre la pedagogía, sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios, y sobre la política que ha de orientarla. Una diversidad atravesada por la complejidad y la sensibilidad de la historia humana; de historias que, según Ricoeur (2009), hay que contar, narrar y distanciarse de ellas a través del rodeo, de la interpretación.

Propone avanzar en un diálogo que tenga como punto de partida la acción humana, las prácticas y, en una reflexión acerca de lo que

pasa en las aulas, en los encuentros pedagógicos y en lo que nos sucede a los profesores en ese devenir, narrado por nosotros mismos y materializado en nuestros propios relatos de vida. Una pluralidad de voces que se espera derive, además, en propuestas cuya formulación parta del reconocimiento y valoración de las múltiples posibilidades de intervención que se fraguan al tenor de ese movimiento pendular entre la cultura institucional y la cultura académica; una dialéctica que al tiempo que se configura en acciones podría llegar a legitimarlas y legalizarlas y, de paso, hacer visible esa historia humana; lo que vamos siendo como sujeto colectivo, en esa búsqueda y construcción personal e intelectual de cada uno de los profesores.

Este ensayo es una invitación a la creación, al diálogo y a la reflexión sobre la universidad, la política de formación pedagógica de los profesores universitarios y sobre nosotros mismos. Es el testimonio de una historia humana de más de 30 años pensando, sintiendo, disfrutando y padeciendo la universidad; una aventura del pensamiento y de mi vivencia como profesora universitaria.

TRASEGAR DESDE LA PRAXIS

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**



**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

TRASEGAR DESDE LA PRAXIS⁹

El método es lo que enseña a aprender y es a la vez aprendizaje. Es un viaje que se inicia con la búsqueda del método. El despliegue de un camino con el temple necesario para resistir las tentaciones racionalistas.

Edgar Morin

Como lo anuncié en la introducción, las hipótesis que dieron origen a este ensayo hacen parte de una trayectoria intelectual de más de quince años en el campo de la política y la gestión de la educación en niveles educativos y ámbitos territoriales e institucionales diferentes. En lo que atañe a la universidad, dicha búsqueda se ha alimentado de experiencias de investigación, de intervención y de un recorrido importante, alrededor del desarrollo institucional, acompañadas de una reflexión permanente sobre

⁹ Desde el comienzo de este ensayo advertí que todas las reflexiones consignadas en él han tomado forma y sentido para mí, a partir de un diálogo permanente con algunos planteamientos de la propuesta de Paul Ricoeur que encontré muy significativos para la búsqueda que emprendí desde tiempo atrás. Su pensamiento e ideas, entretejidas tímidamente con las mías, constituyen toda la trama de este trabajo. Reitero esto para no tener que citarlo a cada momento, más allá de lo que exige el rigor intelectual; de lo contrario, correría el riesgo de desmembrar el texto, de que pierda su sentido originario o, peor aún, de atribuirle a Ricoeur, pensamientos e ideas mías que estoy intentando prefigurar, configurar y refigurar en este primer acercamiento a su obra.

ella. De ahí que este trabajo tenga como propósito fundamental aportar algunos planteamientos al debate sobre un asunto crucial para el quehacer universitario: la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad, cuya configuración se produce en el marco de la tensión entre la cultura académica y la cultura institucional. Un asunto complejo que al ser abordado desde la pedagogía, la política y gestión de la educación y a través de un acercamiento al pensamiento de Paul Ricoeur, intenta promover una reflexión sobre dos momentos decisivos del proceso de planificación: el investigativo o de diagnosis y el propositivo o de intervención, con miras a arrojar pistas para contribuir en la formulación de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios y de una línea de investigación y formación avanzada en este campo.

Aquí no hay un interés en elegir un paradigma o enfoque para la formación pedagógica de los profesores, ni de profundizar en los que se han propuesto desde distintas vertientes, ni de formular técnicamente una política, sino de reflexionar sobre lo que pasa con la política en acción y explorar otras racionalidades e intereses que la agencian y/o la resisten y cómo desde allí, desde la praxis, es posible enriquecer su formulación y puesta en marcha. Se trata de un trabajo que se instala en la pedagogía para conferirle un sentido y un significado distinto a la política de formación de los profesores y, en esa medida, procurar un acercamiento a la razonabilidad (razón práctica) y un distanciamiento de la racionalidad instrumental, en un intento por equilibrar la acción desde la historia y la cultura, pero también desde la libertad y la responsabilidad de los participantes. Un ejercicio de búsqueda entre el realismo de la política (racionalidad técnico-económica y administrativa) y el idealismo de la educación (razonabilidad socio-cultural e histórica) que al estar mediado por la ética derive en configuraciones en donde primen la prudencia y la justicia, el interés general y la convivencia entre los seres humanos. De ahí que en este trabajo, al tiempo que se cuestionan los supuestos básicos de la planificación que subyacen a la formulación y gestión de la política, entendida como la elección de los mejores cursos de acción para intervenir una situación problemática, para prevenir o

producir ciertos efectos; se proponen alternativas para salirle al paso a las formas convencionales.

Alternativas que esperamos se configuren en el marco de las tensiones inherentes a la naturaleza de la universidad y que para contribuir al logro de los propósitos institucionales apelen a otras perspectivas, a la función mediadora del lenguaje como lo propone Paul Ricoeur (2009): la referencia, mediación entre el hombre y el mundo; el diálogo, mediación entre el hombre y el hombre; y la reflexión; mediación entre el hombre y él mismo. Traduciendo esta propuesta al presente trabajo, vemos que la primera nos interpelaría por la relación que se instala entre la universidad y el mundo y entre nosotros y la universidad; la segunda nos indagaría por las relaciones que se instauran entre los profesores; entre éstos y los estudiantes, y entre aquellos y otros actores institucionales y la tercera nos interrogaría por la relación que establecemos con nosotros mismos; por nuestra praxis como profesores, ciudadanos y seres humanos.

Una propuesta que nos lleva a transitar por las teorías de la acción, del texto y de la historia, en la que veo mucha afinidad y cercanía con el ethos universitario y su correlato en la cultura académica. Sin duda, experimentar desde la perspectiva que nos ofrece este autor tiene sus riesgos; sin embargo, pienso que vale la pena asumirlos atreviéndonos, desde la praxis, a recorrer un camino que nos enfrente a la zozobra que produce la incertidumbre; algo nada fácil para quienes nos hemos formado para actuar en la “sin duda” de la planificación. Con los nuevos supuestos derivados de las mediaciones, a las que apelaremos en este trabajo, intento hacer un aporte significativo a la política y la gestión universitarias, insistiendo en la necesidad de llenarlas de sentido desde lo sustantivo de la universidad, como institución del saber educadora por excelencia, comprometida con el ser humano, la sociedad y la ciencia.

Estas inquietudes rondan más por la imaginación, la indagación y la reflexión que por la intervención. Digamos que aplazan esta última, mientras se le confieren nuevos significados y construyen nuevos sentidos desde la perspectiva mencionada. Pienso que a estas alturas de la existencia y *ad portas* de una jubilación, podría ser interesante juntarse con otros para hacer un poco de reflexi-

vidad sobre lo que hemos venido siendo y haciendo en el campo de la política y la gestión universitaria. Una verdadera osadía que tendría que empezar por reconocer que nos formamos con otros paradigmas y otras prácticas, en virtud de lo cual hemos tenido que aprender a ver el mundo y a ser de otra manera para poder hacer visible aquello que siempre ha estado allí en la trama, en los pliegues, en los márgenes y que desde el pensamiento reduccionista y simplificador, necesario en su momento para el desarrollo de las disciplinas, no era posible observar, intuir. Por supuesto que para contrarrestar esta tendencia, es necesario, entre otras cosas, responder el siguiente interrogante:

¿Cómo llenar ese vacío pedagógico al que se han referido varios autores, cuando hacen alusión a la racionalidad instrumental que ha acompañado la modernización social y educativa, la cual se instauró en la educación por la vía del planeamiento educativo, del enfoque sistémico y de la tecnología educativa, como lo muestran Martínez Boom, A., Noguera, C. E., Castro, J. O. (1994) y Valencia, S. (1999), y que pervive y se profundiza, con más fuerza hoy en día?

Pienso que la anterior pregunta atraviesa este ensayo, en el que se reflexiona sobre la acción, en la medida en que se discurre sobre las relaciones de la universidad con el mundo, de los profesores con la institución, entre nosotros los profesores y las que establecemos con nosotros mismos; se plantea la posibilidad de indagar el quehacer pedagógico en la universidad, recuperando historias que no han sido contadas, narradas, las cuales, a juicio de Ricoeur (2009), son como si no existieran; son solo “un enredo”; y, finalmente, se propone un debate que puede contribuir a ampliar nuestra comprensión sobre la universidad y sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios, a partir de un trabajo con nosotros mismos y de la reflexión y el diálogo con otros.

El propósito de este capítulo es justificar la pertinencia de este trabajo, en términos del género y del enfoque conceptual y metodológico elegidos. En cuanto al género, la diversidad y complejidad del objeto abordado –la política de formación pedagógica de los profesores universitarios– hicieron inclinar la balanza a favor del ensayo. Una modalidad de escritura en la que es válido discurrir sobre un tema, combinando argumentación y narración, acriso-

ladas por la intuición, la imaginación y la rigurosidad. Este amplio espectro me permitió pensar dicha formación en el contexto de la naturaleza y sentido de la universidad pública, como también de algunos de los condicionantes externos e internos que profundizan las tensiones en medio de las cuales se configuran la formación pedagógica de los profesores y la política que orienta su devenir. Una tensión permanente entre ese conjunto de principios, enfoques, discursos y prácticas que expresan la cultura académica y de prescripciones, discursos de carácter normativo y prácticas que, en su conjunto, constituyen la cultura institucional. En este contexto es perceptible un movimiento pendular, de carácter dialéctico, que está presente también en el interior de ambas culturas, dada la diversidad de paradigmas, enfoques y posiciones que caracteriza a la universidad y los conflictos que ello comporta.

Para escribir este ensayo había que imaginar un tono consecuente con el sentido metafórico del título y contenido de este libro, que permitiera, a su vez, expresar los avances y retrocesos, los ruidos y silencios que se instalan en la vida cotidiana de la universidad y que se reflejan en situaciones paradójicas que terminan aceptándose, así no sean ni coherentes ni consecuentes con el ethos universitario. Es paradójico, por ejemplo, que los medios condicionen los fines de la universidad. Sin embargo, pareciera que no hay nada qué hacer frente a este absurdo teleológico que no solo lesiona la autonomía universitaria al constreñir su quehacer, sino que invierte la matriz del enfoque sistémico que le sirve de soporte analítico e instrumental al modelo vigente en la educación. Un enfoque que goza de legitimidad y legalidad institucional, en tanto garante de la racionalidad técnico-económica y administrativa de una acción estatal que, al supeditar lo académico a los aspectos administrativos y de apoyo, se queda corta frente a la razonabilidad cultural e histórica que también le compete garantizar al Estado. Algo similar sucede con la Política de Aseguramiento de la Calidad, los instrumentos y acciones a través de los cuales ésta se concreta: la evaluación de la calidad de la educación superior, el registro calificado, la acreditación institucional y de programas académicos, los ECAES, los indicadores de gestión y desempeño, los rankings, entre otros.

Sin lugar a dudas, todos estos importantes esfuerzos institucionales ilustran muy bien las paradojas de la vida universitaria, pues tras una definición normativa de calidad se imponen como valores supremos la eficacia, la efectividad y la eficiencia y se supeditan otros que pueden ser más significativos, desde el punto de vista de la calidad. Me refiero a la pertinencia cultural y la relevancia que así hagan parte de la retórica oficial, su prioridad queda soslayada en el discurso político y excluida, en gran medida, de la acción estatal y gubernamental. Nótese que no estoy abogando por la anarquía, ni por la ineficacia de las universidades públicas. Simplemente estoy llamando la atención sobre los contrasentidos que terminan configurándose con el consentimiento del Estado, la sociedad, las directivas universitarias y, en alguna medida, de otros miembros de la comunidad universitaria; entre ellos, nosotros los profesores. Más allá de acomodarnos a los modelos vigentes, dejándonos absorber por los indicadores de gestión y desempeño, asumiendo que esa es la universidad, lo cual –sin duda– es importante para el desarrollo institucional, lo que intento con este trabajo es demostrar cuan distante está la mirada oficial del horizonte de sentido del ethos universitario, pues así éste tenga que atemperarse a las condiciones del mundo contemporáneo hay atributos de la universidad que son transculturales y perviven en el tiempo porque son consustanciales a su especificidad, a su identidad.

En lo que concierne al enfoque conceptual, este ensayo se inscribe en varios campos estrechamente relacionados: en la universitología, en tanto tratado sobre la universidad como institución del saber; en la educación y la pedagogía, por el sentido que confiere este campo a la universidad como institución educadora y a la formación de los profesores, pues del significado que se le atribuya a ésta deriva el contenido y la orientación de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad; en el campo del lenguaje, por su función mediadora en la construcción del ethos universitario, de la cultura académica, de la cultura institucional, de la subjetividad, y de las prácticas cotidianas como juegos del lenguaje; en la Teoría de la acción, Teoría del texto y Teoría de la historia¹⁰, a partir de un acercamiento desde la política y la gestión de la educación como

¹⁰ Sobre estos y otros conceptos volveremos en el capítulo 4.

acciones humanas, por el papel que juegan éstas en la concreción y materialización del quehacer universitario.

Desde la complejidad de esta mirada en la que se cruzan culturas, paradigmas, enfoques, posiciones, tensiones, paradojas y conflictos permanentes, mi tesis es que si pensamos juntos la universidad, abriéndonos a esta diversidad, es posible imaginar nuevos horizontes de sentido para el quehacer pedagógico y crear nuevos significados para la formación pedagógica de los profesores. No hacerlo es aceptar pasivamente el desdibujamiento de la naturaleza de la universidad, de su sentido ético y político; es conformarnos con la reducción de su quehacer a un ejercicio de racionalidad instrumental que, siendo un soporte necesario para el desarrollo institucional, no puede suplantar ni distorsionar el ethos universitario, de cuya resignificación e *intersignificación* somos responsables, en gran medida, los profesores universitarios. No actuar oportuna, razonable y sensiblemente frente a la complejidad mencionada, es aceptar, sin más discusión, la tergiversación de la idea de universidad y conformarnos con una formación pedagógica ajustada al devenir de las Instituciones de Educación Superior, IES; ese “remedo de universidad” que se viene configurando desde la verdad oficial e institucional de nuestros tiempos.

Obviamente no se trata de privilegiar el otro extremo, la cultura académica per-sé; pues frente a ella, tal como la encarnamos y profesamos hoy, también tendríamos que ser críticos, reflexivos y propositivos. Lo que estoy proponiendo es que entre las múltiples configuraciones posibles, emprendamos juntos la búsqueda, construcción y elección de una propuesta que, sin eliminar la tensión entre la cultura institucional y la cultura académica, tenga como referente a esta última, dialogue con ella y reflexione sobre su sentido. Interpretando a Ricoeur (2009), éste sería un compromiso con una creación regulada, con una intervención intencional y deliberada alrededor de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad.

¿Por qué elegir a Ricoeur para darle sentido y soporte conceptual y metodológico a esta reflexión personal e institucional sobre la universidad y la formación pedagógica de sus profesores? Habría muchas razones que intentaré señalar a lo largo del ensa-

yo. Sin embargo, hay una, en particular, que me asombró desde el momento mismo en que empecé a leer este autor y fue, precisamente, el hecho de encontrar que sus planteamientos de carácter epistemológico, metodológico y ontológico, favorecían el diálogo y la reflexión personal sobre muchas de las inquietudes que me venía formulando en mi búsqueda intelectual, en el campo de la política y la gestión de la educación. Ya, en alguna oportunidad, había trabajado este autor en el marco de una investigación y para un propósito concreto: esclarecer lo del giro hermenéutico entre el explicar y el comprender, desarrollado en su libro *Teoría de la interpretación* (2001).

Así que este nuevo encuentro con Ricoeur, al que llegué siguiéndole la pista desde otros autores¹¹, no es gratuito. Ha sido producto del azar y de la necesidad como sucede, casi siempre, cuando uno está indagando sobre algo. A todos nos ha pasado que uno no busca los libros y los autores, sino que, por alguna razón, se los encuentra en el camino; pareciera como si ellos lo estuvieran buscando a uno y lo hallaran por ahí mal parqueado, lo cual ha sido muy afortunado para mis propósitos. Este ha sido un acontecimiento en mi vida intelectual, dada la sintonía que he establecido con él y por las ventanas que me ha abierto al mostrarme y llevarme por distintas derivas: la filosofía, la fenomenología, el sujeto, la consciencia de sí mismo, el otro, la hermenéutica, la semántica, la narrativa, el texto, el relato; la acción, la historia y el sentido; en fin, un recorrido que ha tocado profundamente mi existencia obligándome a replantear, incluso, la orientación y el contenido de este trabajo, como también el género, su escritura. Como lo mencioné en la introducción, fue igualmente significativo encontrarme con tres mediaciones centrales en la propuesta de Ricoeur (2009): la referencia, el diálogo y la reflexión, y observar la relación que podrían tener con los tres grandes asuntos que propuse, desde un primer momento, para estructurar este ensayo: la naturaleza de la universidad y el contexto (lo adjetivo), la formación pedagógica de

¹¹ Autores que, además de la pertinencia de sus planteamientos para mi búsqueda, me cautivaron con la belleza de su escritura: Azofeifa Sánchez, Y. (2002), González Oliver, A. E. (2006), Martínez Sánchez, A. (2000).

los profesores (lo sustantivo), y la propuesta de política de formación pedagógica (lo paradójico); que favorecería la comprensión de lo otro, de los otros y de sí mismos.

Recurrir a la función mediadora del lenguaje para interpelar las relaciones de la universidad con el mundo, las que establecemos entre los profesores y con nosotros mismos, resultó ser relevante en la construcción de este ensayo; ella constituye la preocupación central de este debate sobre la universidad, en general, y, en particular, sobre la política de formación pedagógica de los profesores universitarios. Estas mediaciones coinciden con los temas que nuclean este trabajo. Un examen de ellas como totalidad y sin menoscabo de su complejidad y diversidad, deja entrever su alcance e incidencia en ese movimiento dialéctico que se presenta entre la cultura académica y la cultura institucional, al momento de pensar y formular una política de formación pedagógica.

Una configuración que puede constituirse, incluso, en una paradoja, no obstante parecer consecuente con los principios y propósitos de la universidad, en la medida en que carga con los rasgos de la tensión que se produce entre el realismo de la política y el idealismo de la educación. Esta lucha permanente entre condicionantes e ideales externos e internos, revela los reduccionismos e instrumentalismos de los que pueden y, de hecho, son objeto la universidad y la formación pedagógica de sus profesores; como también, la razonabilidad, la provisionalidad y la perfectibilidad que podría encarnar y acompañar a cualquier propuesta.

Más que constatar las tensiones, la ambigüedad y las paradojas que caracterizan el quehacer de la universidad, leer a Ricoeur me ha permitido validar mis hipótesis acerca de cómo estos rasgos pueden incidir en la formación pedagógica de los profesores y pensar en opciones que permitan contrarrestar sus efectos, apelando a la reflexividad sobre la experiencia, a su recreación y reconfiguración. La idea es propender por una intervención intencional y deliberada que tenga como punto de partida el reconocimiento de la diversidad y pluralidad del pensamiento, el lenguaje y la acción en la universidad, expresados en sus prácticas. La tolerancia epistemológica es condición necesaria para seguir construyendo alternativas inter y transdisciplinarias que nos permitan anticipar y valorar el poder de

comunicabilidad y de acción que hace posible la ampliación de la referencia, el diálogo y la reflexión individual y colectiva. En síntesis, a las mediaciones que nos propone Ricoeur.

LA PERSPECTIVA DEL LENGUAJE: UN ACERCAMIENTO A LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE UN LUGAR DESCONOCIDO

Cuando empecé a escribir este trabajo lo hice pensando más que en el contenido académico, en una argumentación que me permitiera sustentar y validar las hipótesis que le dieron origen. En su escritura inicial, como suelo hacerlo (estilo personal), utilicé, sin mucha conciencia, varios enunciados contruidos a partir de analogías tales como el péndulo, la espiral, el holograma, pues veía en estas figuras la posibilidad de expresar mi pensamiento frente a ciertos fenómenos que considero relevantes para el devenir de la universidad, de sus políticas institucionales y, en particular, de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios. Quisiera llamar la atención sobre la manera inconsciente como he recurrido a estas metáforas para ampliar la comprensión del quehacer educativo en distintos ámbitos, como lo ilustraré más adelante con trabajos que hacen parte de mi trayectoria intelectual.

El potencial argumentativo, heurístico y semántico de estas tres metáforas surgió luego de la lectura de una primera versión de este ensayo, por parte de mi editora, quien al interrogarme sobre la pertinencia y el uso de estos recursos retóricos, me incitó a pensar en su valor, posibilidades y límites. Con este nuevo referente y su recomendación de leer a Paul Ricoeur, tomé conciencia del potencial de la metáfora, de su significado y alcance para mi trabajo. Fue en este tránsito de la inconsciencia a la consciencia que aprendí a “ver” la metáfora “como” artificio para leer, interpelar e interpretar nuestras experiencias; fue así como intuí, reconocí y valoré su potencial heurístico e innovador. Sin embargo, al mirar mi trayectoria intelectual me he dado cuenta que las metáforas elegidas: el péndulo, la espiral y el holograma han estado, siempre, allí acompañando mis reflexiones y mi búsqueda personal. Su presencia se

hace visible en varios de mis textos escritos¹². Aclaro entonces, que si bien no es la primera vez que utilizo este tipo de artificios, sí es

¹² Valencia, S. (1995). *El Instituto de Educación y Pedagogía entre la realidad y la utopía: trazos iniciales para una conceptualización*. Ponencia presentada en el Panel “El Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle: su conceptualización”. Jornadas de estudio sobre el concepto de Instituto. Junio, Santiago de Cali. (Péndulo).

Valencia, S. (1999). Las políticas educativas y los signos de nuestro tiempo. En: *Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana* (pp. 87-98). Popayán: Universidad del Cauca. (Péndulo).

Valencia, S. (1999). La transformación de la institución escolar: Falacias y desafíos. La escuela: entre la obligación y el compromiso; entre la modernidad y la modernización; entre el fenómeno educativo y el acontecimiento pedagógico. En: *Memorias del Primer Foro Educativo Municipal*. (pp.47-61) Secretaria de Educación. Santiago de Cali. (Péndulo).

Valencia, S. (2006). *El IEP entre la continuidad y el cambio: consolidación y exploración de nuevos horizontes*. Manuscrito no publicado. Propuesta de trabajo para asumir la Dirección del Instituto de Educación y Pedagogía. Período 2006-2009. Núcleos: pensamiento global/acción local; educación/pedagogía; centralización/descentralización; investigación/formación/proyección social. (Péndulo).

Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2008b). Actualizar y recrear las dimensiones de la política curricular. En: *El proyecto formativo. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005* (pp. 36-38). Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle. Dicho apartado es una adaptación del pensamiento complejo de Edgar Morin sobre los principios: dialógico, recursividad organizacional (Espiral) y hologramático (Holograma).

Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2009). La reforma curricular entre la cultura institucional y la cultura académica. En: *Discursos, actores y prácticas. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005* (pp. 35-36). Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle. Supuesto básico

mi primer acercamiento a ellos desde la perspectiva del lenguaje de Paul Ricoeur; sin duda alguna, un lugar desconocido desde mi ejercicio profesional y académico en el campo de la política y la gestión de la educación. Una aproximación que valió la pena por las múltiples enseñanzas y aprendizajes adquiridos en este viaje, en esta aventura del pensamiento.

LA METÁFORA: ARTIFICIO PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD Y LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE SUS PROFESORES

Para Ricoeur (2001, 2009) la metáfora es una figura retórica, cuya semejanza sirve para sustituir una palabra literal desaparecida o ausente por una palabra figurativa, pero nos advierte que no se trata de una figura de estilo, ni de un tropo, ni de una simple sustitución. No es un asunto de denominación, sino de atribución de nuevos significados, de creación de nuevos sentidos. La metáfora no es sustantivo ni verbo, es un predicado. Veamos que más nos dice el autor (2001) al respecto:

[...] en una metáfora viva la tensión entre las palabras, o más precisamente, entre las dos interpretaciones, una literal y la otra metafórica en el nivel de una oración entera, suscita una verdadera creación de sentido de la que la retórica clásica solo puede ver el resultado [...] una metáfora es una creación instantánea, una innovación semántica que no tiene reconocimiento en el lenguaje ya establecido, y que solo existe debido a la atribución de un predicado inusual [...] la metáfora es más la resolución de un enigma, que una simple asociación basada en la semejanza, está constituida por la resolución de una disonancia semántica” (p. 65).

del enfoque conceptual y metodológico y una de las hipótesis centrales de la investigación sobre la Política Curricular en UNIVALLE. (Péndulo).

Valencia, S. (2009). *La formación pedagógica de los profesores universitarios entre la cultura institucional y la cultura académica*. Ponencia presentada en el evento “Modelos de formación pedagógica de los profesores universitarios”, Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander. Noviembre, Bucaramanga. (Péndulo).

Más que recurso retórico, la metáfora la utilizaré en este ensayo como artificio para interpelar, interpretar y recrear la realidad, aprovechando la potencia heurística y la innovación semántica, del símbolo y de la metáfora respectivamente, de las que nos habla Ricoeur (2009). Cualidades que podemos observar en la exposición que hace cuando examina “el aspecto productivo del simbolismo, su poder de invención y creación” (p. 19); y nos advierte que se trata de una doble producción en la que por un lado, se produce *sentido*, se expande el lenguaje en el interior del mismo; y por otro, se incrementa el poder de descubrimiento de características nuevas o desconocidas de la realidad, y de rasgos extraños, insólitos o extravagantes del mundo. Para Ricoeur, en el primer caso, se está ante una innovación semántica; en el segundo, ante una función heurística.

Apelar a la metáfora desde la perspectiva ricoeuriana, tal como lo percibimos en sus planteamientos, es una invitación a experimentar con la *imaginación creadora y productiva* y a hacernos cargo de lo inusual; de contribuir con el alumbramiento de lo *inédito e inaudito* del mundo; de arriesgarnos a trabajar con la novedad, la contingencia y el acontecimiento, ante la insuficiencia de los lugares comunes. Un reto que, a mi modo de ver, vale la pena asumir pues los anteriores atributos los he percibido y experimentado, personalmente, a lo largo de este ensayo, desde cuando tuve la idea de hacer una lectura de la universidad, de la formación pedagógica de los profesores universitarios y de la política que podría orientar su devenir, recurriendo a tres metáforas: el péndulo, la espiral y el holograma.

Los significados literales de estas metáforas y los que intento atribuirles en este contexto, así como la relación que establezco entre ellas y su correspondencia con cada uno de los capítulos, son medulares desde el punto de vista metodológico. Y aún cuando, en un primer momento puede parecerle al lector, una extravagancia e impertinencia, hacer este tipo de analogías, como dice González (2006); por fortuna, con Ricoeur aprendí que el rechazo y resistencia a los enunciados metafóricos es provisional hasta que su utilización permita decir cosas indecibles sobre la universidad, la formación pedagógica de los profesores y la política en este campo, y ellos mismos vayan construyendo su propia pertinencia, pues como dice Ricoeur (2001, 2009):

[...] la metáfora no existe por sí misma sino, dentro y a través de una interpretación. La interpretación metafórica presupone una interpretación literal que se auto destruye en una contradicción significativa. Es este proceso de autodestrucción y transformación el que impone una especie de giro a las palabras, una extensión del significado, gracias a la cual podemos comprender cuando una interpretación literal sería literalmente disparatada. De ahí que una metáfora aparezca como un tipo de réplica aguda a una cierta inconsistencia en la expresión metafórica literalmente interpretada” (p. 63).

La teoría de la metáfora pertenece a una pragmática del lenguaje, sin alcance semántico. El carácter de innovación, de creación de sentido, no aparece a no ser que se reubique la metáfora en el cuadro de la atribución (o, mejor dicho, de la predicación) más que en el de la denominación [...] La frase entera constituye la metáfora. Esta consiste en la *predicación extravagante* por la cual términos incompatibles entre sí según las clasificaciones usuales están comúnmente puestos en contacto y engendran una significación inédita. [...] Impertinencia literal, nueva pertinencia predicativa y torsión verbal: tales son los rasgos de la metáfora viva” (pp. 27, 28)

JUGANDO A “VER COMO SI” LA UNIVERSIDAD FUERA UN PÉNDULO, UNA ESPIRAL Y UN HOLOGRAMA

Recurrir a la metáfora como enfoque y artificio metodológico ha sido un pretexto y una oportunidad para pensar la universidad y la política de formación pedagógica de los profesores, desde un lugar que nos compromete con tres reflexiones distintas aunque relacionadas entre sí, que corresponden a los tres capítulos centrales de este libro:

El péndulo¹³: Esta primera reflexión se produce en el marco de la tensión entre la cultura académica y la cultura institucional, en virtud

¹³ **Significado literal: primer sentido.** “Péndulo: s.m. Cuerpo que, suspendido en un punto que está por encima de su centro de gravedad, puede oscilar libremente alrededor de dicho punto, debido a su inercia y a la fuerza de la gravedad” (Diccionario Clave de Uso del Español Actual, 1997, p. 1390).

Significado simbólico: segundo sentido, ícono. De acuerdo con Cabrera (2006): “La fuerza atractiva del péndulo radica posiblemente en su sencillez y su serena elegancia. Pero lo cierto es que desde su creación se ha convertido en

un ícono de la ciencia, un símbolo del pensamiento racional, un emblema que nos enlaza con las leyes del universo” (p. 1).

Significado simbólico: tercer sentido, tendencia, manía (sentido metafórico).

Tendencia: Propensión o inclinación hacia determinado fin. Idea o movimiento que orienta en una dirección determinada. Tener inclinación hacia algo. (Sainz de Robles, F. C., 1968, p. 1744).

Manía que significa referida a las cosas: furor, agitación, delirio; a las personas, significa extravagancia, rareza, desatino, capricho; y, a las acciones: afecto, indignación, vicio, prurito. Su raíz es locura, siendo sus contrarios: la reflexión, la razón, la simpatía. (Sainz de Robles, F. C., 1968, p. 711).

Pienso que ambos significados son válidos en este trabajo; pues son muchos los esfuerzos que hacemos los académicos, los intelectuales por “mantener la locura sin perder la cordura”, como dice Morin. Actuamos conforme a nuestros intereses por el conocimiento, nos orientamos hacia determinados fines. El Ethos universitario nos exige actuar de una manera que corresponde a la naturaleza de la universidad; esa tendencia a ir de un lado a otro, como un péndulo que se mueve siguiendo sus coordenadas, pero siempre en espiral. Esa tendencia de dejarnos llevar por distintas derivas en una búsqueda permanente que nos conmina a querer saberlo todo sobre un asunto determinado, a estudiar, investigar, indagar, discutir, criticar, reflexionar, innovar, proponer y crear otros mundos posibles. Sin embargo, desde afuera, para un lector que no participa de este gran juego de lenguaje, nuestra actuación puede ser *impertinente y extravagante*; incluso ser catalogada como una manía en sentido negativo. Una tendencia y una manía que exige ciertas competencias y cierta capacidad pero fundamentalmente, el despliegue de nuestra *imaginación creadora y productiva* (Ricoeur, 2009). Desde afuera, desde otro juego de lenguaje: empresarial, administrativo, burocrático, por ejemplo, a alguien le puede parecer una manía, una locura, mantener una universidad que no produce lo que el mercado necesita, lo que la sociedad le pide. Más aún, desde la misma cultura institucional e incluso, desde la misma cultura académica, a veces se cuestiona duramente la reunionitis, los eternos debates que aplazan la decisión y por tanto la acción; entre otras cosas del quehacer universitario que *agenciamos y padecemos* todos. Si la metáfora según Ricoeur (2009) rompe con lo usual y nos pone en la perspectiva de la emergencia de *lo inédito*, de *lo inaudito* de la realidad y del mundo, ¿por qué habríamos de renunciar a la manía, si una dosis razonable de locura y de cordura es necesaria en la universidad? A propósito, ¿Cuáles de esas tendencias y manías mencionadas caracterizan a la universidad y a nosotros como profesores universitarios?

Significado metafórico: cuarto sentido, tensión dialéctica (sentido metafórico). De acuerdo con Abbagnano (1974): “Tensión: La relación entre dos

del peligro que supone la imposición de cualquiera de estas dos polaridades y los respectivos efectos que podrían tener los excesos en ambos casos; en uno, por idealismo y, en el otro, por realismo. Este segundo riesgo es mayor dado que en las condiciones actuales, es muy difícil que una propuesta de política institucional pueda resistirse a un distanciamiento de la mirada oficial; a menos que se emprendiera un movimiento social –por la defensa de la universidad y la educación superior como bienes públicos– abanderado por los Estados nacionales, por la sociedad y por las comunidades universitarias.

El péndulo como metáfora central que irriga todo el ensayo representa el movimiento permanente hacia la búsqueda de soluciones dialécticas entre las posibilidades y limitaciones inherentes a la naturaleza de la universidad en todos los campos del conocimiento y de la práctica social y, a las derivadas de los condicionamientos internos y externos. En el caso de la propuesta de política de formación pedagógica, su recreación y reconfiguración da cuenta de las tensiones y conflictos que se producen entre la cultura académica y la cultura institucional y dentro de éstas, poniendo en evidencia las ambigüedades, paradojas y contradicciones a las que nos enfrentamos en la cotidianidad de la universidad, en virtud de la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que son encarnados y profesados por los profesores y por otros actores institucionales; y de los roles que le corresponde desempeñar a cada quien en la relación fines y medios.

En el tránsito hacia el tercer capítulo nos vemos abocados a enfrentar también otras tensiones, quizás de mayor complejidad e

opuestos ligados solo por su oposición. [...] En tanto que la dialéctica es la unidad de los opuestos como su síntesis o conciliación, la tensión es el ligamento entre los opuestos como tales, sin conciliación o síntesis” (pp. 1122-1123). La tensión dialéctica pienso que podría resolver esta doble negación; sería como estar expuesto a un estado permanente de conflicto que en el caso de la universidad, dada su unidad en la diversidad, nos vemos enfrentados a lidiar con distintas interpretaciones y con el conflicto por esta misma razón. En el caso de este libro, el énfasis está puesto en la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que se profesan en la universidad, en sus unidades académicas; y en las distintas corrientes, escuelas y enfoques desde donde es posible pensar y abordar lo pedagógico en las prácticas pedagógicas de los profesores y en las prácticas de otros actores institucionales.

intensidad que la anterior. Se trata de la institucionalización y hegemonía de los saberes: jerarquías y poderes que caracterizan a la universidad. Esta situación si bien se expresa en ambas culturas, la institucional y la académica, parece más perceptible en esta última, pues lo que estaría en discusión, de acuerdo con uno de los propósitos de este trabajo, es la preeminencia y legitimidad del saber pedagógico en la universidad, su posición en el juego saber-poder y, por ende, la pertinencia y necesidad de la formación pedagógica de los profesores universitarios.

Como vemos, el péndulo emerge de nuevo aquí revelando el riesgo de quedarnos detenidos en cualquiera de los dos extremos; en un caso, estaríamos privilegiando el “pensamiento único”, como si hubiese una sola forma de pensar y concebir lo pedagógico en la universidad; y en el otro, legitimando “lo innecesario” del saber pedagógico o, peor aún, “el todo vale”, o dejándolo a la simple imitación de los alumnos en el tiempo; como sí la pedagogía no hubiese alcanzado un estatuto epistemológico, un corpus teórico y metodológico como saber. Obviamente, hasta aquí estaríamos en la metáfora del péndulo resolviendo dialécticamente un asunto de primer orden; es decir, el lugar que ocupa el saber pedagógico en la universidad, no más.

La espiral¹⁴: A la anterior premisa subyace una segunda reflexión, no menos importante que las anteriores, la que esperamos leer, inter-

¹⁴ **Significado literal: primer sentido.** “Espiral: s.f. 2. En geometría, línea curva que gira alrededor de un punto alejándose de éste un poco más en cada vuelta. [...] 4. Proceso que aumenta de una forma rápida, progresiva y no controlable” (Diccionario Clave de Uso del Español Actual, 1997, p. 754).

Significado simbólico: segundo sentido, ícono. Movimiento circular acumulativo. Denota multicausalidad, multidimensionalidad. Esquema, espina de pescado o árbol de problemas. Novy (2005) al respecto dice que: “Dentro de la totalidad existen relaciones internas cuyas propiedades muestran que: Los elementos integran (1) una unidad o totalidad, ellos son (2) distintos y separados pero al mismo tiempo (3) idénticos y a la vez (4) dependientes los unos de los otros. [...] Así continúa un tránsito circular-acumulativo en los procesos de investigación que no son meros círculos, sino que tal movimiento circular se expresa como un espiral” (p. 1).

Significado simbólico: tercer sentido, remolino, bucle recursivo (sentido metafórico). “En la metáfora del remolino sugerida por Morin, cada momento

pelar e interpretar desde la metáfora de la espiral que corresponde al tercer capítulo. El interés aquí está puesto en la diversidad de paradigmas, enfoques y posturas desde donde es posible pensar y abordar la pedagogía en la universidad. Para ello es necesario reconocer

de éste es producido y al mismo tiempo es producto de un proceso en el cual los elementos del sistema son a su vez causa y efecto, dando origen a un ciclo no lineal, sino, autoconstitutivo, autoorganizador, autogenerador” (Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W., 2008a, p. 12).

La idea de bucle recursivo “es mucho más que una noción cibernética que designa una retroacción reguladora, nos desvela un proceso organizador fundamental y múltiple en el universo físico, que se desvela en el universo biológico, y que nos permite concebir la organización de la percepción” (Morin, E., Roger, C. E., Motta, D. R., 2003, p. 41).

“Detrás de un principio de explicación adecuado, que ha de ser necesariamente complejo, se descubre una teoría de la auto-organización que va desde las ciencias de la naturaleza hasta las sociales, en relación de ida y regreso una y otra vez iterada. [...] Conservar la circularidad es abrir la posibilidad de un conocimiento reflexivo sobre él mismo. Aparece aquí la verdad principal: la relación de interdependencia. Podemos transformar los círculos viciosos en virtuosos al hacernos reflexivos y generadores de un pensamiento complejo” (Morin, 1977; Gutiérrez, 2002, citados por Gutiérrez, G., 2005, pp.168-169).

Significado simbólico: cuarto sentido, salto cualitativo (sentido metafórico).

La cultura institucional y la cultura académica no obstante ser distintas y separadas conforman una unidad, una totalidad que, en el caso de este trabajo, se expresaría en la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad. A pesar de sus diferencias, ambas culturas son idénticas en lo que concierne a su institucionalización: ésta deriva de procesos de legitimidad y legalidad. Paradójicamente, al tiempo que la cultura institucional legitima, legaliza y favorece un enfoque y un modelo desde la política de formación pedagógica de los profesores; deslegitima, margina o no crea condiciones de posibilidad para otras propuestas o enfoques; pero dentro de éstas también se presentan conflictos entre diversidad de enfoques y posturas alrededor de la pedagogía. En este trabajo, ver la universidad como una espiral alude a la ampliación y construcción de nuevos significados y sentidos sobre el quehacer pedagógico en la universidad y sobre la formación pedagógica de sus profesores; a saltos cualitativos producidos por mediaciones que favorecen la comprensión del mundo, de los otros y de nosotros mismos.

los paradigmas vigentes en el campo de la educación y la pedagogía: el saber pedagógico, las ciencias de la educación, el currículo y más recientemente, la educación popular¹⁵; en los que se inscriben otros enfoques como: las didácticas de las disciplinas, la ciencia de la educación, las pedagogías sociales, las pedagogías ciudadanas, las pedagogías críticas, entre otras miradas y formas posibles de aproximación a los temas, problemas y objetos de la pedagogía. Aquí nos enfrentamos a muchos péndulos, cuya existencia depende de la hegemonía que tenga en un momento determinado, por diversas razones, uno de los paradigmas o enfoques mencionados. Así que la reflexión y discusión es muy compleja, pues se trata de la coexistencia de múltiples verdades y de la incommensurabilidad e irreductibilidad de éstas; en fin de aceptar, de entrada, la diversidad desde donde es posible asumir lo pedagógico en la universidad y en el interior del campo de la educación y la pedagogía; en este ensayo el interés no está puesto en la elección de un paradigma o un enfoque determinado, ni en la profundización en los existentes. El problema aquí es de otra naturaleza.

Estamos entonces ante una reflexión en la que se cruzan disputas legítimas desde los múltiples juegos de lenguaje que tienen lugar en la universidad. Partir de este supuesto es apostarle al conflicto de interpretaciones, acudir a la imaginación, a la creación y a la tolerancia epistemológica y metodológica, para inventar y diseñar formas que nos permitan resolver dialécticamente dichas tensiones, favoreciendo el respeto, el reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro y, obviamente, mejorando la convivencia entre los profesores

¹⁵ Para información general sobre los paradigmas vigentes en Educación, ver Valencia, S. et. al (2008b, p. 23). Para profundizar en estos temas se recomienda revisar la extensa bibliografía del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia: de Olga Lucía Zuluaga et. al.; y la más reciente investigación sobre los paradigmas en Educación, realizado desde varias vertientes por éste y otros grupos de investigación. Lo mismo que el balance sobre el campo de la educación y la pedagogía: en los estudios realizados por Jorge Gantiva; Mario Díaz, sobre el campo intelectual de la educación; el Estado del Arte, de Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro. Referenciados en el II Simposio de Historia, Pedagogía y Cultura. 3ª Semana Maestra, Instituto de Educación y Pedagogía-Archivo de Santiago de Cali, 2011.

y con otros actores institucionales. La metáfora de la espiral lo que permitiría intuir y otear, a esta altura de la reflexión, serían los saltos cualitativos producidos en las personas involucradas en dicha experiencia; revelaría los ires y venires, las continuidades y discontinuidades, las derivas de ese remolino que viaja de un lado al otro del péndulo, envolviéndonos y confrontándonos desde las dimensiones política y pedagógica de cualquier práctica.

Los resultados de este proceso de carácter formativo, que se espera trascienda la dimensión científico-técnica tan privilegiada entre nosotros los académicos, irán mostrando esa pluralidad de voces, esas múltiples verdades, esa diversidad de juegos de lenguaje en los que participamos todos: los profesores y otros actores institucionales; como también esa unidad que se va construyendo, a pulso y tesón, cuando cada ser humano, empeñado en hacer lo mejor por la universidad y la nación, se siente reconocido por sí mismo, por el otro, reconoce a otros y es reconocido institucionalmente. De esa identidad pedagógica, individual, colectiva e institucional, indecible hasta ahora, es de la que esperamos poder decir algo y para ello sugiero la metáfora de la espiral. Esta propuesta de arriesgarnos a producir saltos cualitativos en lo pedagógico, mediante un esfuerzo de creación regulada, de una acción intencional y deliberada, la considero importante y necesaria para el fortalecimiento de las comunidades académicas de este continente. No estoy haciendo alusión a las comunidades empoderadas, hasta ahora, por los sistemas hegemónicos del conocimiento, sino a todos los profesores universitarios que, en los ámbitos interno y externo a la universidad, luchamos por ser reconocidos como intelectuales, trabajadores de la cultura y como forjadores de humanidad.

La tercera reflexión tendría lugar en unidades académicas de la universidad. Se trata de leer, interpelar e interpretar las prácticas pedagógicas y las prácticas por donde circulan los procesos de construcción y gestión de la política de formación pedagógica de los profesores. Aquí emerge de nuevo el péndulo dejando entrever el riesgo de que se imponga cualquiera de las dos polaridades: la cultura académica por exceso de sentido y poca concreción en una política de formación pedagógica; y la cultura institucional por exceso de cascarón y de vacío pedagógico. No atender esta advertencia sería

conformarse con un ejercicio de racionalidad instrumental que no deja espacio para la razonabilidad, al desconocer las historias y las culturas de la universidad y de las unidades académicas, sedimentadas en las prácticas pedagógicas de los profesores y de otros actores institucionales. El hecho de admitir que se privilegien los dictámenes de la cultura institucional tiene un riesgo mayor, obviamente, por la fuerza y la intensidad de las políticas que rigen la universidad pública y la educación superior en la época contemporánea. Esta situación se ve favorecida, además, por las tensiones entre los distintos enfoques y formas de abordar lo pedagógico en la universidad y la falta de unidad entre los profesores con respecto a criterios frente a esa complejidad, diversidad y riqueza del campo de la educación y la pedagogía.

Esta apuesta por la pluralidad de lo pedagógico y por el conflicto implica trabajar desde distintas posturas en la universidad. Nos invita a ir más allá del discurso acerca del diálogo de saberes que, en la praxis, es un diálogo entre los seres humanos que los encarnan y profesan y de los poderes que se ponen en juego cuando entramos en relación con los otros. La propuesta de Wittgenstein (2009) de mirar las prácticas como juegos de lenguaje se complementa con la de Ricoeur (2002) sobre las mediaciones, que nos muestra la necesidad de ampliar los campos de referencia para pensar la pedagogía desde otras miradas; de entablar un diálogo alrededor de lo pedagógico en la universidad y de estar dispuestos a aceptar que esa reflexión a los primeros que nos compromete es a nosotros mismos, pues nos descentra, nos mueve el piso.

La espiral significa los saltos cualitativos que es posible intuir y percibir a partir del compromiso con un trabajo de creación regulada como el que hemos mencionado, que involucra a los participantes –en procesos de descripción, narración y prescripción, tres sentidos del actuar humano (Ricoeur, 2002), que favorecerían la reconstrucción e interpretación de la historia pedagógica de la universidad, de su pensamiento pedagógico. Detenerse en estos relatos para seguirle la pista a esa diversidad de historias y a esa pluralidad de voces, daría cuenta de las transformaciones personales e institucionales producidas hasta ahora, y de las que puedan emerger como resultado de

esta reflexión sobre nosotros mismos, sobre nuestro trabajo pedagógico y sobre la universidad.

El holograma¹⁶: Mi tesis es que comprometerse con enfoques y metodologías de esta naturaleza podría significar para la universi-

¹⁶ **Significado literal: primer sentido** “Imagen óptica tridimensional que se obtiene mediante la técnica holográfica”. Del griego holós (entero) y grama (representación). (Diccionario Clave de Uso del Español Actual, 1997, p. 950).

Significado simbólico: segundo sentido, ícono. “El holograma es una imagen física, concebida por Gabor que, a diferencia de las imágenes fotográficas y filmicas ordinarias, es proyectado al espacio en tres dimensiones, produciendo una asombrosa sensación de relieve y color. El objeto hologramado se encuentra restituído, en su imagen, con una fidelidad notable.

Este holograma es constituido a partir de una luz coherente (láser) y de un dispositivo que hace que cada punto que constituye esta imagen contenga una muestra del sistema de franjas de interferencia emitido por los puntos del objeto hologramado.

Como dice Pinson, cada punto del objeto hologramado es «memorizado» por todo el holograma, y cada punto del holograma contiene la presencia del objeto en su totalidad, o casi. De este modo, la ruptura de la imagen hologramática no determina imágenes mutiladas, sino imágenes completas, que se vuelven cada vez menos precisas a medida que se multiplican. El holograma demuestra, pues, la realidad física de un tipo asombroso de organización, «en la que el todo está en la parte que está en el todo, y en la que la parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo» Morin, E. et al.(2003: p.38)

Significado simbólico: primer sentido, principio (sentido metafórico). “Según la teoría holonómica, toda realidad es como un holograma: en cada una de sus escalas hay copias del patrón de fluctuación del Todo” Gutiérrez, G. (2005: p.168).

Significado simbólico: segundo sentido, principio hologramático (sentido metafórico). El holograma representa una trama en la que el todo refleja las partes y éstas al todo, desde una mirada más comprensiva que los integra a ambos, complementándolos, expresando el uno en el otro, negándolos y afirmándolos al mismo tiempo. Construcción realizada con base en el principio hologramático del pensamiento complejo de Edgar Morin. (Valencia, S. et al., 2010).

Significado simbólico: tercer sentido, trama, urdimbre (sentido metafórico). En un horizonte de largo plazo, se espera que el pensamiento educativo y pedagógico se haga visible en esos trazos y huellas de esa compleja trama

dad la posibilidad de contar, a mediano y largo plazo, con un acumulado de saber que nos permita decir cómo circula la pedagogía en las prácticas de la universidad en general. En lo que concierne a las prácticas pedagógicas –en las aulas y más allá de ellas (docencia, investigación y extensión, y desarrollo institucional)– dar cuenta de cómo es su presencia en: la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la relación con los saberes, los métodos de trabajo, las formas de evaluación, las relaciones pedagógicas, las formas de organización; pero también, en la disposición de las aulas y de otros espacios; en los discursos, la reglamentación; las culturas, los contextos, entre otros¹⁷. La metáfora del holograma sería entonces el artificio que nos permitiría leer, interpelar e interpretar la reflexión pedagógica, la creación y la transformación que tienen lugar en las prácticas pedagógicas de los profesores; lo mismo que la reflexión y modificaciones producidas en las prácticas de otros actores, tendientes a mejorar la capacidad humana e institucional para hacer posible –la experimentación, la innovación, la investigación y la reflexión pedagógicas–; en otras palabras, la emergencia y la legitimidad de lo pedagógico en la universidad. Un acontecimiento y una acción que la institución ha de propiciar permanentemente, si en verdad

institucional de la universidad constituida por el todo y sus partes. Así, a manera de un holograma, esta urdimbre irá mostrando indicios de las configuraciones producidas por los saltos cualitativos (espiral), y por las soluciones dialécticas (péndulo) resultado de la praxis; los cuales podrán apreciarse, a su vez, en el tipo de relaciones que instaura la universidad con el mundo, las relaciones entre los profesores y otros actores institucionales, y de éstos con el quehacer pedagógico; y las relaciones que establecemos con nosotros mismos. Ver la universidad como un holograma, en este trabajo, es la posibilidad de que la pedagogía pueda leerse e interrogarse desde cualquier asunto de la vida universitaria (políticas, procesos y estructuras); y ante todo, que pueda percibirse el pensamiento pedagógico en el reconocimiento y la construcción de identidades individuales, institucionales y comunitarias en este campo, en la cultura universitaria.

¹⁷ Esta idea sobre la posibilidad de ver reflejado lo pedagógico en la trama institucional, ha sido alimentada en conversaciones y discusiones adelantadas alrededor de estos temas con los profesores Javier Fayad, Néstor Alonso Sánchez, Américo Calero, Mario Acevedo, Luz Edith Cáceres y otros colegas del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

hay un interés genuino en recrear la política de formación pedagógica de sus profesores, en actualizar la memoria institucional, en recrear su proyecto formativo, en fortalecerse endógenamente para anticiparse a los cambios y en hacer posible la producción de saber pedagógico en la universidad. Contribuir a la producción de esta trama y hacer que lo pedagógico sea visible en el todo y sus partes, sería uno de los compromisos de la política y la gestión universitarias, y en particular, de una política de formación pedagógica de sus profesores.

El holograma representa la trama que nos permite ver el todo en las partes y éstas a su vez en el todo; es decir, apreciar cómo el nuevo sentido y la orientación de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad se verían reflejados en cada una de las partes que conformarían la propuesta; vale decir, en lo académico y en lo administrativo. Esta metáfora nos sirve, también, para tomarle el pulso a la cultura y el pensamiento pedagógicos en las unidades académicas y, en general, en la universidad. En síntesis, permitiría hacer visible el pensamiento pedagógico expresado, a la manera de un holograma, en la praxis, en esos nuevos “ver como” y “ser como” de los profesores y de otros actores institucionales, que se revelaría en la cotidianidad de la planificación y la gestión de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios, cada vez que ésta tenga que actualizarse y reconfigurarse.

Con la metodología mencionada, intento responder a los grandes interrogantes que subyacen a la perspectiva desde la que estoy proponiendo realizar un acercamiento a lo sustantivo de la política de formación pedagógica de los profesores –a la pedagogía–, cuyo tratamiento es fundamental para conferirle una orientación y un significado a la misma. Llenar el vacío pedagógico que ha caracterizado este campo de la formación y traducirlo luego, en una política institucional exige preguntarse:

¿Cuál es el sentido y el significado de la pedagogía como saber y como praxis en la universidad?

¿Qué tanto pesa lo pedagógico en la institución: en su cultura académica y en su cultura institucional?

El problema central aquí es la aceptación de la pedagogía como saber explícito e implícito en la diversidad de prácticas que tienen lugar en la universidad, su legitimidad y pertinencia. De estas condiciones de posibilidad depende la calidad de la(s) propuesta(s) de formación pedagógica para los profesores de la universidad, que logre(n) configurarse y formularse en esa tensión entre la cultura académica y la cultura institucional, en ese movimiento pendular de carácter dialéctico.

¿Qué significados le atribuyen a la pedagogía en los saberes y disciplinas de las distintas unidades académicas de la universidad?

¿Qué lugar ocupa lo pedagógico dentro de estas unidades?

El asunto que nos interesa explorar aquí son las concepciones sobre la pedagogía y el lugar que ocupan en el contexto de la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que se cultivan en las distintas unidades académicas. Nos preocupa la legitimidad de este saber, pues de estas condiciones de posibilidad depende la pertinencia de la formación pedagógica de los profesores, la participación de las unidades académicas en la formulación de una política en este campo y el grado de aceptación de la misma. Si bien, el debate en este nivel se expresa, de nuevo, en el contexto de las tensiones entre la cultura académica y la cultura institucional, las confrontaciones pueden acentuarse en lo académico en virtud primero, de los procesos de institucionalización de los campos del saber, de las tensiones entre paradigmas y enfoques, de las concepciones sobre la pedagogía que entren en pugna y de la cercanía que tengan los saberes de las unidades académicas con los saberes institucionales (los de la política y la gestión aplicados al quehacer universitario en todos sus frentes). Un movimiento en espiral que hace posible intuir los saltos cualitativos que pueden producirse como resultado del diálogo de saberes y poderes, de la comunicación entre los profesores, del descentramiento y la apertura hacia nuevos encuentros e intercambios entre ellos y de la reflexión que se suscite en cada unidad respecto de este asunto.

¿Alrededor de qué temas, objetos y problemas de la pedagogía se discurre en las unidades académicas de la universidad, en las prácticas educativas de los profesores, pero también, en las prácticas insti-

tucionales por donde circulan los procesos de la política y la gestión institucional?

El problema que nos ocupa aquí es la presencia de lo pedagógico en las experiencias: llámense de innovación, experimentación, creación y en la reflexión pedagógica que tienen lugar en las prácticas educativas de las unidades académicas, en los programas académicos, en las aulas de clase, en los encuentros pedagógicos sean de docencia, de investigación, de extensión o, incluso, en los que tienen que ver con el desarrollo institucional.

Lo que se pretende con la metodología sugerida es contribuir a descifrar por dónde circula la pedagogía y cómo lo hace explícita o implícitamente y propiciar la lectura, la interpretación y la reconstrucción permanente de la competencia pedagógica de los profesores de la universidad. Esta reflexión y comprensión sobre las prácticas de los profesores y de otros actores institucionales alrededor de los temas, objetos y problemas pedagógicos, podría mostrar cómo la pedagogía está presente en el pensamiento, el lenguaje y la acción de la universidad. Esta indagación de las prácticas, en tanto juegos de lenguaje, revelaría la multiplicidad y polifonía de ellos; como también, la riqueza que produce el encuentro de los saberes de las disciplinas y profesiones con el saber pedagógico, aunque sea difícil despojarse de los enfoques que se encarnan, en unos y otro. Así; que, quien pretenda hacer esta lectura, interpelar e interpretar la realidad de la universidad desde esta perspectiva, tendrá que dejar que ésta fluya y se muestre en todos sus matices.

De lo anterior se colige que lo medular de este apartado es anticipar la unidad del texto, revelar el hilo conductor que articula toda la trama; hacer visible la forma como se conjugan las tres metáforas y clarificar el significado que adquieren en el contexto de este ensayo; de tal manera, que nos permitan ver la universidad y lo que pasa en ella en relación con la formación pedagógica como un péndulo, como una espiral y como un holograma y derivar de allí lo que puede llegar a ser la política de formación pedagógica de los profesores universitarios.

DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL A LA EMERGENCIA Y CONFIGURACIÓN DE NUEVOS HORIZONTES DE SENTIDO

¿Cómo trabajar desde la metáfora y las mediaciones, en un campo como el de la política y la gestión de la educación en el que se han privilegiado los enfoques técnicos, económicos y administrativos?

¿Cómo tomar distancia de esa racionalidad científico-tecnológica que se instauró en la sociedad y en la educación desde los años 50 por la vía de la modernización social, de las ciencias de la educación, del planeamiento educativo, entre otros; y que aún pervive y se profundiza, con mayor fuerza e intensidad, en la sociedad del conocimiento, de la información?

Las preguntas anteriores revelan lo que está sucediendo con los actuales procesos de planificación de los que viene siendo objeto la educación superior, la investigación, la formación, el aprendizaje, la enseñanza, entre otros. Por supuesto que el problema no es la planificación per-sé, sino los enfoques empresariales, burocráticos y corporativos, desde donde se intenta moldear y encasillar a las instituciones de educación superior y a la universidad pública. Considero que la dupla racionalidad/razonabilidad es necesaria e importante para la creación regulada en tanto intervención intencional y deliberada del quehacer universitario. Lo que no creo es que para fortalecer y consolidar el sistema de educación superior haya que debilitar la universidad pública y declararle un entierro de tercera. Esto me parece un descalabro, una miopía institucional, un sin sentido que la historia no nos perdonará, si no nos pronunciamos al respecto.

¿Cómo distanciamos de esos enfoques de siempre que se nos presentan hoy con “nuevos” y más seductores ropajes, gracias al lenguaje y a los nuevos desarrollos de la ciencia, la tecnología y la innovación?

He ahí nuestro gran desafío y nuestra esperanza: tener la capacidad humana e institucional para apropiarnos de los nuevos desarrollos del conocimiento científico-tecnológico y ponerlos en función de nuestras prioridades. Se trata de aprovechar aquello que consideramos pertinente y relevante para nuestros propósitos: trabajar con enfoques que favorezcan el polo de la razonabilidad, representada en la prudencia, la justicia, la libertad y la responsa-

bilidad de las acciones institucionales; ésta es la contribución que pueden esperar las direcciones universitarias, los Estados nacionales y la sociedad, de los profesores universitarios, de la cultura académica que, en el caso del presente trabajo, serían estudios, investigaciones y propuestas orientadas a ampliar y a profundizar la visión de la universidad, de su quehacer pedagógico; a promover el diálogo entre nosotros y a propiciar la reflexión sobre nosotros mismos. Propuestas de esta naturaleza no solo procurarían un mayor equilibrio dinámico entre la racionalidad de la cultura institucional y la razonabilidad de la cultura académica, sino que podrían contribuir al replanteamiento de las relaciones de la universidad con el mundo, la de los profesores con ella y la que establecemos con nuestro trabajo pedagógico.

Mi posición es que si clarificamos el punto de partida y nos disponemos a construir los acuerdos básicos requeridos, alrededor de las premisas señaladas en el párrafo anterior, podemos aprovechar la potencia heurística y la innovación semántica que nos ofrecen el símbolo y la metáfora, respectivamente, para avanzar en nuestros propósitos. La idea es dejarnos seducir por el mundo de posibilidades abiertas que nos ofrece la libertad de cátedra y de investigación, inherentes a la autonomía universitaria; –ese modo de ser sui generis que caracteriza a la universidad como a ninguna otra institución, más allá de las presiones externas e internas que intentan moldear la universidad pública a su antojo–, y que deriva del ejercicio de su poder deontológico, del compromiso con el ethos universitario, de la promesa que hicimos a partir del momento en que nos posesionamos como profesores universitarios.

Como intelectuales y trabajadores de la cultura que somos, tenemos la responsabilidad social de contribuir con nuestras propuestas a contrarrestar la racionalidad técnico-económica y administrativa prevaleciente en la educación, en un momento histórico en el que los gobiernos y los Estados, siguiendo la orientación de la geopolítica mundial, decidieron apostarle a la eficacia y la eficiencia. Pienso que una actuación como la que estoy sugiriendo es una alternativa posible, entre muchas otras, que puede llegar a ser muy significativa para la universidad pública colombiana y latinoamericana; una decisión que está en gran medida en nuestras manos.

LAS LECCIONES APRENDIDAS EN EL TRAYECTO

¿Cómo ha sido este acercamiento a la planificación de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios y a su gestión desde la perspectiva del lenguaje?

El lenguaje es un campo de cuya importancia nunca dudé, pero que —de manera deliberada— me resistía a abordar, precisamente, por la ignorancia sobre él y por el desconocimiento de las múltiples posibilidades que podía abrirle a mi trabajo. La incursión en ese campo se la debo, en primer lugar, a Alfonso Tamayo (profesor de la Universidad Pedagógica Nacional), quien al leer una síntesis inicial de lo que me proponía hacer en este ensayo, me insistió —después de una larga y fructífera conversación en Bogotá en julio de 2010— en la necesidad de explorar esta veta del lenguaje para darle soporte a una de mis hipótesis y me desafió a leer a Wittgenstein. En segundo lugar, a Irma Piedad Arango (profesora de la Universidad del Cauca), quien a partir de una decisión que tomé sobre el género a utilizar en este trabajo y luego de haber leído el primer borrador del capítulo 1, en ciernes, me incitó a trabajar desde el lenguaje, retándome esta vez a leer la *Autobiografía intelectual* de Paul Ricoeur (2007); un compendio bellísimo sobre su trayectoria como intelectual, maestro, alumno y ser humano; sus ires y venires acompañados de sus dramas y tramas, desgarramientos, contradicciones, creaciones y propuestas. Una lectura que ha sido como emprender un viaje de regreso a través de su obra, deteniéndome en aquellos ensayos y libros que fui encontrando más pertinentes para mi trabajo y que, ahora, pienso debí abordar primero.

No obstante lo interesante y formativa que ha sido esta experiencia, de “leer en dirección a lo desconocido”, como nos dice Jorge Larrosa (1996), no ha sido fácil para mí. Durante un buen rato me sentí perdida en un laberinto sin salida, un viaje que me dejó suspendida en el tiempo hasta que por fin empecé a encontrarle sentido a cada uno de los planteamientos de Ricoeur: la creación, el lenguaje poético y su expresión, a través de la metáfora como innovación semántica, de la potencia heurística del símbolo; la narración como un viaje que nos lleva del texto al relato y de éste a

la acción, cerrando con broche de oro con la historia y los nuevos horizontes de sentido que se refiguran en ese trayecto intelectual y personal. Igualmente, hallé la conexiones entre la propuesta de este filósofo francés con los discursos sobre las prácticas como juegos del lenguaje de Wittgenstein y la relación de ambos con mis preguntas e hipótesis¹⁸.

Este viaje no solamente me movió el pensamiento, sino que me mostró otra perspectiva: la del lenguaje, sin la cual hubiera sido imposible continuar la búsqueda que había emprendido. Una experiencia que significó para mí la posibilidad de repensar y recrear mi trayectoria personal e intelectual; una verdadera transformación que, en palabras de Ricoeur, no es otra cosa que prefigurar, configurar y refigurar de nuevo el sentido de lo que hacemos; así fue mi experiencia y vivencia en este trabajo.

Pienso que otra de las motivaciones que tuve para dejarme seducir, fundamentalmente, por el pensamiento y la propuesta de Ricoeur, superando de este modo el temor y el riesgo de embarcarme en una perspectiva nueva para mí en el campo de la política y la gestión de la educación, fue –sin duda alguna– su humanidad, descrita por Adelaida E. González Oliver (2006). La autora, apoyada en otros autores, señala que las cualidades de la personalidad de Ricoeur y de su obra favorecen el trabajo inter y transdisciplinar, dada su sobriedad, mesura y respeto frente a las ideas de otros autores y su actitud mediadora, conciliadora y de diálogo ante la diversidad de discursos y posturas. Estas cualidades y actitudes se pueden apreciar cuando uno emprende el viaje por su obra y se deja atrapar por su búsqueda incesante en torno al pensamiento, la reflexión y la acción. Un ir y venir, a mi modo de ver, en un movimiento pendular y en espiral interminable, que se resuelve siempre con su propuesta ternaria. Ricoeur (2007). Como dice González Oliver (2006):

¹⁸ En este viaje por lo desconocido fueron muy esclarecedores los aportes de los profesores Marta Cecilia Betancur (2010) y Jorge Iván Cruz (2010) de la Universidad de Caldas; y del profesor Alejandro Tomassini (2010) de la Universidad Nacional Autónoma de México; a cuyos seminarios asistí para resolver necesidades a propósito del giro que fue teniendo el tema de mi año sabático.

Ricoeur pone en evidencia la multiculturalidad en la que el hombre se hace a sí mismo, en la que modela su ser, en la que se forma. Y en razón de esto, propone la tolerancia, la aceptación del otro y de lo otro, pero no en un clima de indiferencia, sino, por el contrario, en un ámbito que promueve el encuentro (p. 2).

Los anteriores planteamientos pude constatarlos en su ensayo titulado: *Autobiografía intelectual* (2007) y en otros de sus libros, consultados a propósito de este trabajo. Lo que me fascinó de Ricoeur fue, justamente, su actitud democrática, respetuosa ante las múltiples verdades que circulan en relación con un tema; su actitud pluralista y conciliadora, a la cual llegaba después de muchos rodeos que lo conducían a lugares que derivaban en nuevas propuestas. Sin duda, un aprendizaje conceptual y metodológico bastante esclarecedor para el tema de este ensayo; una lección de sabiduría, humildad y ante todo de humanidad, muy significativa en este momento de mi existencia

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EL PÉNDULO
La Universidad entre la cultura Institucional
y la cultura académica

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EL PÉNDULO: LA UNIVERSIDAD ENTRE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y LA CULTURA ACADÉMICA

Quizás la opción más profunda, la que da sentido a la existencia, resulta ser la opción entre la adaptación y la esperanza, entre la competencia y el amor, entre el impulso de muerte y el impulso de vida.

José Luis Rebellato

Una de las mayores dificultades de la universidad pública frente a la pérdida de institucionalidad, hegemonía y legitimidad¹⁹, a los desafíos del desarrollo científico-tecnológico que parecen desbordarla y a la crisis de humanidad que acompaña este momento histórico, es tener que actuar en el marco de la tensión entre su autonomía como institución del saber, educadora por excelencia, y las presiones y condicionamientos internacionales y nacionales que se han propuesto hacer de la educación un servicio público, una mercancía. ¿Qué hacer entonces para procurar un equilibrio dinámico y pertinente entre la cultura académica, que intenta refigurar la universidad conforme a sus ideales y su razonabilidad, y la cultura institucional que pretende moldearla desde una racionalidad y unos intereses muy distintos de la academia, de la educación? He ahí la gran contradicción:

¹⁹ Pérdida que según Boaventura de Sousa Santos (2005) en su estudio sobre la universidad del siglo XXI, constituye la crisis de la universidad pública, que fue identificada por él en un estudio realizado desde 1994.

tener que negociar, dialogar, con ese otro polo que ha tomado fuerza ante los signos de agotamiento que se le endilgan a la universidad y a la educación superior como bienes públicos; una actuación para la que no parece suficiente apelar al ethos universitario, a esa capacidad para desenvolvernos en el marco de las tensiones esenciales²⁰ de la universidad, pues hasta el ethos que nos proveía de esas mínimas certezas, habría que resignificarlo, ya que su institucionalidad disciplinar está siendo cuestionada por el otro extremo del péndulo: la transdisciplinariedad y por otros péndulos. Este movimiento permanente, de carácter dialéctico, hace parte de nuestra Alma máter y de nosotros por el solo hecho de ser profesores universitarios.

Pienso que una forma de resolver esta tensión dialéctica es dislocando la inercia que presenta actualmente el péndulo aplicándole, desde la cultura académica, una fuerza igual o de mayor intensidad a la que viene siendo impulsada por la cultura institucional. Se trata de introducir un movimiento cargado de razón e indignación, pero con la sencillez, la serenidad y la belleza que puede producir la universidad pública. Un movimiento universitario que emita señales de humanidad, de sabiduría, de calidez y humildad; que nos conmueva y asombre con otras visiones del mundo, de la universidad, de la educación y la pedagogía, del saber, del saber hacer, que favorezca el diálogo entre los profesores y otros actores institucionales y la reflexión sobre nosotros mismos; en fin que nos permita resignificar nuestro quehacer pedagógico. En eso consiste la metáfora del péndulo que estoy proponiendo para pensar juntos la universidad y la política de formación pedagógica de los profesores universitarios.

²⁰ Tema que fue tratado en extenso en Valencia, S. et al. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle; y en particular en Valencia, S. et al. (2008b). Algo similar ocurre con los temas “Las competencias, un tema polémico en educación” y “Las tensiones esenciales de la universidad”, que hacen parte de los Cuadernillos *El proyecto formativo*, (pp. 42-52); y *Discursos, actores y prácticas* (pp. 11-21), publicados en el contexto de la investigación citada.

¿QUÉ ME MUEVE A PENSAR LA UNIVERSIDAD? SU SENTIDO, EL MOMENTO HISTÓRICO Y LAS PARADOJAS DE LA ÉPOCA

¿Por qué hablar de la naturaleza, del sentido de la universidad en una sociedad y una cultura, cuando estamos interesados en abrir un debate sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios?

Dos razones motivan el abordaje de la formación pedagógica desde la perspectiva señalada; una de carácter externo y otra de carácter interno. En cuanto a la primera, es claro que las relaciones que establece la universidad con el mundo la condicionan al conferirle, en función de las políticas nacionales e internacionales vigentes, ciertas características que pueden desdibujar su naturaleza y sentido e, incluso, incidir de manera negativa en la formación pedagógica de sus profesores. Esos rasgos que tratan de imponerse desde afuera, instalan el debate en lugares comunes, cuyos efectos, contradicciones y desafíos para la universidad pública de fin de siglo²¹ fueron advertidos desde 1994 por Boaventura de Sousa Santos quien se refirió a la pérdida de hegemonía, legitimidad e institucionalidad como los tres rasgos más importantes de esa profunda crisis. Una crisis paradigmática que puso en cuestión su autonomía y capacidad para producir conocimiento, contribuir en la solución de los problemas de la sociedad, formar la inteligencia y los intelectuales y profesionales que requiere una nación para alcanzar un desarrollo pleno con dignidad.

²¹ Son innumerables los estudios e investigaciones empíricas, realizados por estudiosos de la Universidad, de la Educación Superior y de la Ciencia y la Tecnología como: Boaventura de Sousa Santos, José Joaquín Brunner, Carmen García Guadilla, Axel Didriksson, Edgar Morin, Manfred Max Neef, Hebe Vessuri, Ronald Barnett, entre otros. En estos documentos, además de las tendencias y sus efectos en términos de la crisis que se cierne sobre estas instituciones, también se plantean propuestas que implican un redimensionamiento de la misión de la universidad y de la educación superior como bienes públicos. En ellos se observa además la urgencia de un compromiso con una serie de tareas esperanzadoras para este continente, que se constituyen en verdaderos desafíos para las universidades públicas de la región, en general, y de Colombia, en particular. Más adelante, en este mismo capítulo, volveremos sobre este asunto con más detalle.

Esta dificultad se ve acentuada por orientaciones y reordenamientos jurídicos y políticos, originados, en gran medida, por las nuevas exigencias de la apertura económica y la globalización, por el desarrollo vertiginoso y acelerado del conocimiento y de nuevas tecnologías, cuyo impacto ha desbordado sus formas habituales de generación, apropiación y utilización y el surgimiento de nuevos movimientos sociales que reclaman legítimamente el ejercicio de sus derechos. Todo esto ha cuestionado el alcance de la universidad para responder como dice Axel Didriksson (2002) a:

Un cierto tipo de conocimiento con significado diferente al tradicional que no depende, como se cree comúnmente, de su mera “utilidad”, sino de la existencia de la *habilidad y de la capacidad social* para generarlo: se trata del arribo a un tipo de organización de la sociedad que se expresa en una determinada forma compleja de condiciones objetivas de trabajo, que se transforma por y para producir conocimientos, a través de los cuales puede hacer y construir todo lo demás (p. 56).

Refiriéndose a la sociedad del conocimiento, desde la que se están haciendo estas demandas a la universidad, el autor en otro de sus estudios (2008), señala que:

Cada fase de construcción de una sociedad y de una cultura aparece con un sentido común diferente, con nuevos instrumentos y tecnologías, con pensamientos, usos y costumbres, y por supuesto ideas. Se trata de un estadio de la vida social en el que lo que se aprende puede llegar a ser determinante para ubicarse en este nuevo periodo, y que la educación y la cultura se conviertan en lo socialmente determinante (p. 26).

Una de las razones visibles de esta crisis tiene que ver con la escasez de recursos para atender compromisos relacionados con la producción de conocimientos y, por ello, no faltará quien diga que puede ser atendida por los institutos de investigación y por otras agencias dedicadas a estos menesteres. En lo que atañe a la formación de la inteligencia, pareciera que ésta puede seguir siendo atendida por la universidad privada y por otras instituciones de

educación superior, con la calidad, la eficiencia y la eficacia que requiere el momento, gracias a la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, hay que recordar con Didriksson (2002) que:

A la par que empezaron a contraerse los recursos para la educación superior pública del continente, y que particularmente golpeó a las macrouniversidades por sus capacidades para incorporar a un número creciente de estudiantes, ofrecer una educación de calidad y una investigación fundamental, se está presentando un nuevo incremento de la demanda social y nuevos desafíos estructurales y paradigmáticos (p. 59).

Es decir, que a pesar de la contracción de los recursos económicos:

[...] las universidades públicas, nacionales y autónomas (las definidas como “macrouniversidades”) fueron las instituciones que más crecieron en su tamaño, las que reprodujeron un sitio privilegiado en el espectro de la diversificación y las que llegaron a expresarse, a veces de forma exclusiva, como las únicas instituciones complejas, sobre todo por su crecimiento en la investigación y el posgrado (Didriksson, 2008, p. 30).

El otro elemento de la crisis que se exhibe con mucha fuerza es precisamente la supuesta ineficiencia e ineficacia de las universidades públicas, situación que queda en entredicho con los argumentos mencionados anteriormente, lo cual no quiere decir que en estas instituciones, como en cualquier otra, no se presenten debilidades de esta naturaleza. En cuanto a la falta de pertinencia de la universidad pública que ha sido cuestionada en el marco de la formación por competencias, ese “saber-hacer en contexto”, al que hicimos alusión en otra oportunidad, cuando decíamos que la preocupación de la universidad tiene que centrarse en el ser, en el humanismo, en la sabiduría: “competencia de las competencias” como la llama Gabriel Restrepo y su grupo de trabajo (ver Valencia et al., 2009), saberes que hacen posible que ese sujeto en formación sea capaz de desempeñarse y de actuar con libertad y responsabilidad en cualquier contexto y ante distintos actores. De eso se encarga la academia, a

través de la docencia, la investigación y la extensión. Si esta misión no se está cumpliendo, entonces ¿Cuál es el sentido de la Política de Aseguramiento de la calidad: Acreditación institucional de calidad y de programas académicos y Registro Calificado de programas?, ¿sobre qué argumentos se sustenta y concede estas certificaciones?

DESPLAZAMIENTOS Y TENSIONES: DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD²²

Lo que no se dice con la misma intensidad y que sabemos que está allí como telón de fondo de esta crisis, es el cambio de énfasis en los debates actuales, a través de los cuales se está tratando de intervenir –desde afuera– la misión de la universidad pública. Vale la pena resaltar, por sus profundas implicaciones para esta institución sui géneris, un triple desplazamiento que afecta en general a las universidades de esta región, incluida la colombiana.

El primero, tiene que ver con el desplazamiento del tema universidad al de instituciones de educación superior o, mejor, al sistema conformado por éstas.

De las universidades públicas tradicionales que dominaban el panorama de la región, se ha pasado a la organización de un sistema de educación superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente, que presenta una realidad distinta a la de su historia original; de instituciones de un solo *campus* urbano, se ha pasado a las macrouiversidades públicas nacionales con *multicampus* de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema segmentado y diversificado (Didriksson, 2008, p. 23).

²² El profesor Julio César Vargas (2010), ilustra muy bien este fenómeno en su artículo titulado “De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior”. Un trabajo de obligatoria revisión, a mi modo de ver, para entender que el actual drama de la universidad en general y particularmente, el de la universidad pública pasa por la comprensión de un lenguaje que se impone invocando la calidad de la educación y la formación integral; pero que para hacerlas realidad, paradójicamente, hay que hacerle el duelo al humanismo, a los horizontes de sentido a los que nos convoca esta corriente del pensamiento.

Un desvío legítimo y pertinente, si nos ubicamos en el marco de los paradigmas empresariales, burocráticos y corporativos que, a juicio de Ronald Barnett (2001), prevalece en la universidad contemporánea, pero que podría tornarse impertinente, a nuestro modo de ver, sobre todo, si este viraje que es consecuencia de la planificación de la que viene siendo objeto la educación superior termina por distorsionar la naturaleza y sentido de la universidad. No puede ser que para fortalecer dicho sistema haya que arrasar y dismantelar la universidad pública.

El segundo desplazamiento se refiere a la centralidad del aprendizaje frente a la enseñanza, pues pareciera que éste fuera el garante de la formación y actuación de un ser humano como miembro de una comunidad y de una especie. Poner el énfasis en el aprendizaje no tendría por qué desplazar la enseñanza; más bien podría enriquecer ambos procesos, pues lo que está en cuestión es la complejidad del acto pedagógico, de la relación maestro-alumno-conocimiento, en la que entran en juego diversidad de contextos, discursos y actores. Una relación pedagógica en la que tanto maestros como alumnos aprenden y crecen como seres históricos a medida que se ponen en contacto con el saber, con su transmisión, reflexión, apropiación, generación y utilización. De lo que se trata sería de propiciar, sobre todo, la inserción crítica y propositiva en una cultura para lo cual la enseñanza, el aprendizaje y la formación han de trasegar por otros saberes que, desde una formación práctica, les provea de la sabiduría y la prudencia para comprender el mundo y actuar sobre él con libertad y responsabilidad²³. Como dice Beillerot (citado por Valencia et al., 2008b): “la relación con el saber hace referencia a un vínculo entre un sujeto y un objeto, ambos creándose en la relación misma” (p. 21). ¿Cómo aceptar este desplazamiento a secas, cuando lo que

²³ A estos temas de la formación nos referimos, en extenso, apoyados en otros autores, en la investigación sobre la Política Curricular en UNIVALLE, en la que destacamos desde la perspectiva freiriana el compromiso del maestro y el alumno en tanto seres que se forman, enseñan y aprenden en comunión. Ver Valencia, S. et al. (2008b). El proyecto formativo. *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

está en juego es la distribución y democratización del conocimiento, a través de la enseñanza como proceso complejo, que según Pablo Freire (citado por Valencia et al., 2008b):

[...] no puede reducirse a transferir conocimientos, sino que exige una consciencia de sí y del otro, mediada por una relación pedagógica que involucra a docentes y a discentes en un acto de diálogo, de aprendizaje, de crecimiento personal e intelectual de ambos (p. 29).

La reducción del acto pedagógico al aprendizaje, tiene consecuencias lamentables en la formación universitaria que tiene lugar a través de la docencia, la investigación, la extensión y de otras prácticas que hacen parte de la cultura académica e institucional de la universidad, si aquel se reduce al saber-hacer solamente.

El tercer desplazamiento, que es el que más nos preocupa, es el paso de la educación como derecho hacia la educación como servicio público, dejado a merced de las fuerzas del mercado. Esta centralidad de la educación como mercancía: que se ofrece al mejor postor, que se ajusta a las necesidades de la clientela y en la que la calidad es sinónimo de eficiencia y eficacia, puede hacer desaparecer a las instituciones que no se ajusten a estos requerimientos y constituye, sin duda alguna, una afrenta a la noción de educación superior como bien público. Es por ello que, en diversos escenarios nacionales e internacionales, se clama por la educación como derecho fundamental para contrarrestar este fenómeno que está amenazando y desestabilizando la educación superior y, de paso, la universidad pública. Como lo señala Carmen García Guadilla (2005a):

Por primera vez en la historia, la educación superior se siente acosada por fuerzas comerciales de tal naturaleza que están logrando desestabilizar el carácter de bien público que hasta ahora era inherente a la educación.

Es cierto que en las últimas décadas la educación superior privada ha crecido significativamente a nivel mundial, siendo América Latina una de las regiones donde el crecimiento ha sido mayor. También es cierto que en los últimos años la educación transnacional ha tenido un crecimiento importante, contándose entre los nuevos

proveedores, muchas instituciones lucrativas (for-profit education). Pero, lo que más ha alarmado a los representantes de asociaciones de la comunidad académica internacional, ha sido el trato de mercadería dado a la educación superior en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), y sobre todo la exclusión de representantes del mundo educativo, ya que las negociaciones –hasta el momento– se han llevado a cabo a través de los Ministerios de Comercio o de Asuntos Exteriores sin consulta de las partes interesadas (p. 1).

De ahí que centrar el debate sobre la educación superior como bien público es absolutamente pertinente. A ello nos convoca la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES (2008) cuando se plantea:

1 - La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad (p. 2).

[...] 6 - La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho (p. 3).

Es urgente, entonces, discutir el papel de la universidad pública, en tanto institución educadora, productora, transformadora y democratizadora del conocimiento y generadora de soluciones posibles frente a los problemas de una región que aspira a trasegar por los rie-

les de la sociedad del conocimiento. Reafirmamos con Boaventura de Sousa Santos, que ésta es una prioridad que debe de ser atendida por la comunidad universitaria, por la sociedad y, principalmente, por los Estados nacionales.

Si no asumimos este compromiso, como dice García Guadilla (2005c), será la Organización Mundial del Comercio, en su afán de hacer de la educación superior un bien de importación y exportación, regido por sus lineamientos, la que terminará imponiendo los nuevos modelos de universidad corporativa, empresarial y virtual, obligando a la universidad pública a convertirse en entidad emprendedora o innovadora. Resistir a estas presiones, no significa que nos opongamos a que la universidad sea competente e innovadora, pues ambos atributos son consustanciales a su naturaleza; ellos tienen que ver con su misión, su excelencia y con la pertinencia local y global de su quehacer y, con una de sus tensiones esenciales: la tradición versus la innovación, sin la cual la academia pierde todo sentido y posibilidad.

Esta actitud avasalladora y de desprestigio contra la universidad pública que ha venido ingresando con el modelo educativo vigente, instalándose con mucha fuerza por la vía de la cultura institucional, a través de los rankings, las políticas de Aseguramiento de la calidad y de Evaluación de la educación superior y de las competencias, no cabe duda que hay que neutralizarla, desde la cultura académica, con una fuerza igual o de mayor intensidad que aquella, de tal manera que se le imprima al péndulo un movimiento que contrarreste los efectos negativos que están produciendo los lineamientos mencionados. Pienso que a pesar de los avances asociados a los procesos de Acreditación de la calidad, todos, en alguna medida, hemos percibido y sentido la presión que se ejerce institucionalmente desde las políticas educativas y de ciencia y tecnología para tratar de moldear y ajustar la universidad pública y la educación superior a los designios y dictámenes de los organismos internacionales y los centros de poder que han controlado y siguen controlando el mundo.

A propósito de los rankings veamos lo que nos advierte el profesor mexicano Axel Didriksson (2008):

Desde la perspectiva del nuevo posicionamiento que deben llevar a cabo las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, debe reflexionarse con sumo cuidado el tema de la internacionalización y de la influencia de los indicadores mundiales, que han venido cobrando gran prestigio. Se trata de comparaciones que toman como perspectiva “ideal”, o como “modelos” a las universidades que se están destacando por su influencia en la producción y transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías, por sus innovaciones y sus relaciones exitosas en el mercado global. Ello está generando una jerarquía que poco comprende los contextos diferenciados y los esfuerzos que llevan a cabo universidades e instituciones de educación superior de los países en desarrollo, y son solo algunas que son consideradas en tales jerarquías comúnmente denominadas *rankings*, desde una clasificación que las ubica como “*word class universities*”. Para las instituciones de educación superior de la región, el compromiso social, su autonomía y su relación con las demandas de los sectores mayoritarios de su país, son escasamente, si no nulamente, considerados en esos *rankings*, y por ello vale la pena analizarlos de forma muy crítica y evitar buscar una estandarización mecánica al respecto. Lo más discutible es que, de imponerse una tendencia de dominio de *rankings* en la región, se corre el riesgo de un alejamiento gradual de la orientación social y de la pertinencia, de la sustentabilidad y de la autonomía, que, tal y como se ha enfatizado en este trabajo, son y deben seguir siendo prioridades y factores consustanciales a la historia, a la identidad y a la vigencia del presente de las universidades latinoamericanas y caribeñas (p. 42).

Estamos ante un horizonte de mercantilización de la educación superior de mediano y largo plazo que no será posible si, simultáneamente, no se desequilibra y desprestigia a la universidad pública. De ahí que tampoco podamos pasar por alto el planteamiento del profesor de Sousa Santos alrededor de las ideas que orientan la reforma. Son reveladores los criterios propuestos por el Banco Mundial, los cuales fueron acogidos por la Organización Mundial del Comercio, a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (ACGS):

1. Vivimos en una sociedad de la información. La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no solo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.
3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras –sociedad de la información y economía basada en el conocimiento– y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre éstos y los usuarios o consumidores.
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional político y pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre “los operarios de la enseñanza” sea el estímulo para la flexibilidad, la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores, y la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.
5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que éstas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce

en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos (de Sousa Santos, 2005, pp. 21-22).

Frente a estas pretensiones, la comunidad universitaria tiene que estar vigilante, pues no puede ser posible, como lo advierte el profesor de Sousa Santos, que la eficiencia, la calidad y las respuestas de esta institución sui géneris sean definidas en términos del mercado; ni que la mediación de las TICs se generalice en la relación pedagógica obedeciendo a la matriz producción-consumo o empresario-cliente; ni que la presión de los clientes, la competencia entre operarios de la enseñanza responda a las competencias, expectativas y adaptabilidad exigida por los empresarios y, menos aún, que se nos impongan modelos y criterios que obedecen a realidades de los países desarrollados, a patrones culturales sensiblemente distintos de los del sur, donde franjas considerables de la población se encuentran bien distantes de la sociedad del conocimiento, de la información. De ahí que el autor mencionado nos alerte sobre las amenazas que se ciernen sobre la universidad y la educación superior como bienes públicos; y como las respuestas reactivas y cortoplacistas de las universidades apenas pudieron mantener la situación bajo control, impidiendo que se profundizara esta crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad.

El investigador portugués de Sousa Santos (2005), nos muestra cómo la crisis en lo institucional, que se acentuó en la década de los noventa, se venía gestando desde hace más de dos siglos, cuando la autonomía científica y pedagógica de la universidad pública quedó a merced de las finanzas del Estado. Las consecuencias negativas de esta supeditación de los fines a los medios se revela en toda su dimensión, una vez que el Estado se libera de su compromiso político con las universidades públicas y con la educación en general; así que por más que se sigan declarando como bienes públicos en la retórica del discurso oficial, al no garantizar el acceso a ellas, se crean las condiciones que hacen que la crisis institucional se mantenga y profundice, que es justamente lo que está pasando actualmente en nuestro país con la Universidad pública y con la educación superior.

Hasta aquí nos hemos referido a las razones de carácter externo más relevantes que están presionando a la universidad pública y a

la educación superior. A partir de este momento nos vamos a detener en las segundas, que son de carácter interno pero igualmente preocupantes, pues se derivan de las relaciones que establecemos los profesores y otros actores institucionales con la universidad, las que entablamos entre nosotros y con nosotros mismos; las cuales se constituyen en fortalezas o amenazas para la universidad pública. Reconocer, por ejemplo, qué tanto condiciona a la universidad el hecho de que seamos o no, portadores de ese ethos universitario que nos exige mantener, más a los profesores que a los otros actores institucionales, una actitud abierta a la imaginación, a la creación y al diálogo, no de saberes sino entre seres humanos, ciudadanos e intelectuales que piensan y actúan desde lógicas, intereses y racionalidades distintas.

Veamos cómo, desde otras posiciones, se está señalando la corresponsabilidad que tenemos los académicos en la generación de la crisis a la que nos hemos venido refiriendo. José Joaquín Brunner (2001) plantea que:

La universidad latinoamericana contemporánea no representa ni de lejos una síntesis de comprensión de la época y sus cambios. Y no hablo aquí de una “crisis de la universidad” en el sentido de su organización, gobierno, management, financiamiento, etc.; es la propia “idea de universidad” –su espíritu, por decir así– que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno (p. 14).

Los puntos nodales de la situación planteada hasta el momento, lo que revelan es una profunda crisis de humanidad y de sentido y éste es, quizás, el mayor desafío que debemos enfrentar como universitarios; un compromiso que hemos de asumir con la sociedad y el Estado para defender la universidad pública de las amenazas externas e internas que se ciernen sobre ella hasta hacerla desaparecer, bajo el argumento de que ésta puede ser remplazada por las universidades privadas, otras entidades de educación superior, los institutos y centros de investigación, las fundaciones y corporaciones, el aprendizaje en línea, entre otros.

El momento histórico nos está incitando a actuar al vaivén de un movimiento pendular entre lo institucional y lo académico. Debe-

mos hacerlo con tal fuerza, que lo único que nos puede salvar es la disposición y capacidad para trabajar individual y colectivamente, en el marco de las tensiones inherentes a la naturaleza de la universidad y lo que ello comporta, en términos de contradicción, ambigüedad, incertidumbre y riesgo.

Esta exigencia se hace más difícil cuando nos expone permanentemente a lidiar con conflictos suscitados por múltiples interpretaciones, para lo cual se requiere una cierta dosis de tolerancia, respeto, complicidad y sensibilidad frente a la tradición, la innovación, la emancipación, e incluso, la oposición a ciertos condicionantes y ataduras que impone la época contemporánea; al ejercicio de ese principio de resistencia incondicional del que nos habla Jacques Derrida (2002) cuando plantea que:

[...] semejante resistencia podría oponer la universidad a un gran número de poderes: a los poderes estatales, [...] a los poderes económicos [...] a los poderes mediáticos, ideológicos, religiosos y culturales, etc., en suma, a todos los poderes que limitan la democracia por venir (p.14).

Otro hecho que revela la responsabilidad de los profesores en esta crisis de la universidad pública, es nuestra actuación en la cultura académica asociada al paradigma vigente en la producción de conocimientos. Esta situación nos enfrenta a obstáculos culturales y epistemológicos que no podemos subestimar, en virtud de su significado para el devenir de la universidad y para pensar nuevos horizontes de sentido para ella y para su quehacer pedagógico. En consonancia con lo anterior, de Sousa Santos (2005) plantea que hasta ahora, el conocimiento científico producido por las universidades corresponde a una matriz disciplinar, que moldeó el ethos universitario. Sus resultados son descontextualizados, en la mayoría de los casos, pues no responden a las necesidades sociales cotidianas, sino a problemas científicos que los mismos investigadores definen.

En contraste, el autor plantea un modelo de conocimiento pluriuniversitario, contextualizado, transdisciplinar, extramuros, surgido en esta última década; en el cual los problemas a resolver son

definidos a partir del diálogo entre distintos actores y en contextos en los que confluye la diversidad de saberes. En esta perspectiva de trabajo investigativo universitario se subvierte el paradigma tradicional, pues se concibe que “La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (p. 26).

El modelo referido es ilustrado con lo que sucede, al respecto, en los países desarrollados, en los que es evidente la relación universidad-industria; situación que no ocurre en Colombia, por ejemplo, donde la brecha entre la formación y la utilización del conocimiento es enorme²⁴. Al mismo tiempo señala otras experiencias surgidas al calor de los nuevos movimientos sociales que están clamando por su inclusión.

Vale la pena resaltar que lo que de Sousa Santos (2005) llama conocimiento pluriuniversitario, ha tenido expresión en Colombia y en nuestra universidad, hace más de tres décadas²⁵. De procesos de esta naturaleza podemos dar testimonio en muchas de nuestras

²⁴ Esta brecha fue identificada desde 1990 por la Misión de Ciencia y Tecnología como uno de los problemas más graves de inserción del conocimiento en la sociedad colombiana; razón por la cual ha servido de antecedente y justificación para la formulación de políticas en este sector y de estrategias y acciones de intervención realizadas durante las últimas dos décadas, orientadas a promover una cultura de la ciencia y la tecnología en todo el territorio nacional y en todas las esferas de la vida social. Es probable que la dimensión del problema mencionado se haya magnificado ante la invisibilidad de investigaciones y estudios que no eran pertinentes, ni relevantes para los enfoques científico-tecnológicos, legítimos en ese momento para la misión que tuvo a su cargo dichos estudios. Lo mismo puede haber sucedido con esfuerzos de misiones posteriores. De modo que, así como desde afuera se ejerce el poder hegemónico del conocimiento hacia estos países, una vez pasa las fronteras geográficas, dicho poder también se ejerce hacia dentro con la misma e, incluso, con mayor fuerza cuando en los procesos de evaluación nos aplican y aplicamos los rituales y reglas del “saber poder”.

²⁵ Situación que se puede ilustrar con grupos como los de Educación Popular del Instituto de Educación y Pedagogía, la experiencia del CINARA de la Facultad de Ingenierías y otras investigaciones de carácter interdisciplinario que se han venido realizando en UNIVALLE, lo mismo que en otras universidades del país y seguramente, en buena parte de los países de América Latina y el Caribe.

universidades, a través de distintos proyectos realizados en el marco de agendas institucionales y de iniciativas que hacen parte de trayectorias intelectuales de los profesores²⁶. El problema es que, desde el paradigma disciplinar, muchas de estas experiencias desde su génesis no han tenido el reconocimiento ni la visibilidad esperada de sus resultados, dado los parámetros que han regido el sistema mundial de ciencia y tecnología. Para el caso particular de Colombia, se les ha otorgado legitimidad y validez muy recientemente; digamos que a partir de la promulgación de la Ley 29 de 1990, de Ciencia y Tecnología (y sus decretos reglamentarios), derogada y reemplazada por la Ley 1286 de 2009, de Ciencia, tecnología e innovación; y, por supuesto, de la creación de los once Programas nacionales de investigación cuya formulación se llevó a cabo, en aquel entonces, con la participación de las comunidades académicas de todo el país.

La marginalidad a la que han sido sometidas, muchas de las investigaciones universitarias, evidencia que lo que está en juego, como dice de Sousa Santos (2005), es la relación de la sociedad con la ciencia.

Me preocupa la cuestionada legitimidad de las investigaciones universitarias, la falta de pertinencia de muchas de ellas cuestionadas por de Sousa Santos y, ahora, por Juan Ramón de la Fuente (2009), quien señala que no ha habido un solo ejemplo de una tecnología o un conocimiento creado en la región que haya cambiado todo su sistema económico, lo cual ha condenado a América Latina a vivir en los suburbios de la sociedad del conocimiento; situación que contrasta con el caso de Finlandia que logró cambiar su economía del conocimiento con la creación y diseminación del celular Nokia.

Pienso que frente a estos planteamientos vale la pena recordar que América Latina y el Caribe cuentan con un significativo número de propuestas, en distintos campos del saber y de la práctica social, llevadas a cabo por maestros como Paulo Freire; Manfred Max Neef,

²⁶ En la Universidad del Valle, una investigación reciente mostró varias experiencias de esta naturaleza. Ver Valencia, S. et al. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

Arturo Escobar, Humberto Maturana, Rolando Toro; Orlando Fals Borda, Hebe Vessuri, entre otros, las cuales se constituyen en aportes significativos de este continente al mundo entero. Lamentablemente, como estas propuestas alternativas no van en la dirección de lo que espera el gran capital y los sistemas convencionales y jerárquicos de ciencia y tecnología, estas contribuciones no han tenido la misma visibilidad ni se les ha atribuido la misma importancia y pertinencia que otras que sí parecen responder a las demandas que reclama la sociedad del conocimiento, delineada por la globalización.

Para muestra un botón: la investigadora Hebe Vessuri, quien lleva mucho tiempo haciendo aportes significativos para la creación de indicadores de ciencia y tecnología pertinentes a nuestras realidades socio-culturales, en su artículo titulado *De la transferencia a la creatividad. Los papeles culturales de la ciencia en los países subdesarrollados* (2001), nos dice que originalmente lo escribió en 1984, y que al revisarlo para su edición en 1999, se da cuenta de que su reclamo original permanece incólume. La autora aboga por enfoques que humanicen la ciencia y la conviertan en un verdadero proyecto universal, superando las barreras nacionales y regionales. Añade que desde la época de la publicación inicial del artículo, el tema ha seguido recibiendo atención marginal; mientras tanto se han realizado avances para la comprensión de otros modelos cognoscitivos de diferentes sociedades y culturas, advirtiendo que la orientación actual de la tecno-ciencia empuja hacia la absorción o la eliminación de otras alternativas, por lo cual hay que continuar avanzando en el camino trazado y anhelado.

Para las universidades públicas es urgente, por lo tanto, reconocer lo que significa actuar en el marco de esta tensión dialéctica entre “el conocimiento universitario disciplinar y el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar”, tendencia que no es nueva; por el contrario, se ha venido gestando con los nuevos paradigmas y enfoques, propuestos por Edgar Morin, Manfred Max Neef, Rolando Toro, Fritjof Capra entre otros, que han puesto en cuestión los supuestos básicos de la ciencia moderna, del conocimiento en occidente. Precisamente, no hace más de cinco años, la discusión sobre los llamados modelo uno –disciplinar– y modelo dos –inter y transdisciplinar– estaba a flor de piel en Colombia, cuando

COLCIENCIAS insistió en la necesidad de apostarle al segundo, pese a que muchas universidades públicas ya habían empezado a experimentar, tiempo atrás, este segundo modo. Paradójicamente, dichas trayectorias y experiencias en materia de conocimiento e investigación inter y transdisciplinar, han tenido poco reconocimiento y resonancia en el ámbito institucional y condiciones que favorezcan su desarrollo, como lo señalamos antes.

Esta tensión sobre los modos de producción de conocimiento lo que revela, en la propuesta de de Sousa Santos, es su incidencia en la configuración del ethos universitario; un asunto significativo para este trabajo que nos desafía a dialogar y a reflexionar en torno a su sentido, a fin de refigurarlo conforme a las nuevas circunstancias y exigencias de la vida hoy. Asumir este reto implica interrogarnos por la forma cómo hemos y podríamos encarnar el ethos universitario, buscando asumirlo de manera intencional y deliberadamente desde el conocimiento disciplinar, transdisciplinar y de otros saberes, lo mismo que desde los múltiples significados que podrían atribuírsele a lo pedagógico del ethos. Este acercamiento nos exige preguntarnos, de nuevo, por la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje; la relación pedagógica. Nos convida a reflexionar sobre la pedagogía como inserción crítica en una cultura, que, en la perspectiva de Antonio Arellano (2005):

[...] significa acercarnos a una lectura de los rasgos que perfilan el espíritu de la época y establecer una relación con los referentes epocales, es decir, lo incierto e indeterminado, la complejidad, lo simultáneo, la equidad, la competitividad, el cambio, lo público y privado, lo local e internacional, el terrorismo y los autoritarismos. Una serpentina de preguntas abre un nuevo campo de posibilidades para darle múltiples sentidos a la creación y acción pedagógica (p. 79).

La oscilación del péndulo en torno al conocimiento, puede constituirse en una experiencia significativa para pensar hacia dónde orientar la formación pedagógica de los profesores universitarios. Construir estos derroteros implica identificar y reconocer las fortalezas y fragilidades del ethos universitario vigente, sobre todo en lo

que concierne al quehacer pedagógico para, desde allí, intervenir la formación y contribuir a su transformación.

En síntesis, los condicionantes señalados, constituyen un agravio para la universidad pública, al exponerla, como plantea Alfonso Tamayo (2007), en lo externo a:

[...] la ofensiva internacional de las multinacionales para ‘colonizar’ la educación superior en los países latinoamericanos y las exigencias del Fondo Monetario Internacional para privatizar los servicios públicos con el fin de asegurar, en los estados acreedores, el pago de los intereses de la deuda externa mediante ‘la racionalización del gasto’ (p. 1).

Veamos qué nos dice el investigador mexicano Axel Didriksson (2008) al respecto:

Desde el plano de financiamiento del Estado, la contracción derivada de las crisis económicas y el pago de la deuda externa, impulsó políticas denominadas de “diversificación de recursos”, que caminaron paralelas a la baja de los subsidios gubernamentales, a la proliferación de los programas de estímulos sectoriales e individualizados hacia las plantas académicas, y a la búsqueda de una ansiada “excelencia” que justificara la utilidad del servicio educativo y de investigación desde la perspectiva de una optimización de los gastos (p. 31).

Y en lo interno, porque de los condicionamientos y ataduras mencionadas, se derivan consecuencias que terminan afectando negativamente el desarrollo académico, científico y cultural de la universidad, dado el:

[...] congelamiento de las plantas de personal docente, el aumento de profesores por contrato, la exigencia de autofinanciación mediante la venta de servicios, el aumento del valor de las matrículas, la injerencia del gobierno y sus políticas gerenciales en los Consejos Superiores de las universidades y la apatía y ausencia de propuestas viables por parte del estamento estudiantil y profesoral orientadas a enfrentar tan grave crisis más allá de la protesta y la denuncia (Tamayo, 2007, p. 1).

Claro que ante este panorama tan desalentador todo es posible; incluso, la rendición frente a estos dictámenes y el repliegue sobre sí mismos. No obstante, a pesar de lo difícil de esta situación las comunidades académicas han seguido trabajando, mostrando señales esperanzadoras. Dice Didriksson (2008):

[...] las comunidades científicas y académicas optaron por un patrón de sobrevivencia y de recurrente presión hacia el logro de estándares externos y a menudo bajo sistemas de control diversos. Esto se manifestó de forma directa sobre todo en las universidades públicas nacionales, siempre y cuando en ellas se había concentrado y se encontraba fuertemente desarrollando la producción y transferencia de nuevos conocimientos, y se había desplegado como en ninguna otra institución la investigación en ciencia y tecnología (p. 31).

Por último, es normal que al Banco Mundial le preocupe la resistencia de las universidades frente a su propuesta y los obstáculos que representa para sus propósitos el paradigma institucional y político-pedagógico de la universidad pública. Más nos debe preocupar a nosotros, como profesores universitarios, las pretensiones de estos organismos que anuncian el fin de la universidad y de la educación superior como bienes públicos, como bienes culturales en sí mismos. A mí, personalmente, me altera el ritmo cardíaco y me pone al borde de un ataque de nervios esta situación que parece “la crónica de una muerte anunciada” porque, como dice Humberto Maturana (1996):

Un país puede existir sin Universidad y ser, entonces, en el conjunto de las naciones, como un pueblo chico, una provincia sin más autonomía cultural que su riqueza rural abierta al turismo y a la admiración que la candidez de su gente despierte en el visitante ávido por lo distinto y exótico. Sus grandes hombres y mujeres serán seres pequeños, celosos de su estatura, perseguidores de otros de más vuelo que ellos, forzándolos al conformismo y a la emigración. Sí, un país puede existir sin Universidad, nutriéndose del desborde cultural de otras naciones que le entregan su visión del mundo y, por lo tanto, también una tecnología apropiada a esa visión del mundo. Tal vez en esa forma un pueblo pueda ser feliz, modesto pero valiente, simple pero honrado, gozando de la generosa visita

de algunos sabios que quieren la vida sencilla y remota. La Universidad es prescindible, la nación no se desintegra, sólo se subordina a un curso cultural que tiene su centro fuera de ella; es decir, se vuelve provincia (pp. 207, 208).

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: NI MERCADO NI TORRE DE MARFIL

Hasta ahora hemos abierto un debate sobre las tendencias, desafíos y prioridades que muestran los diversos autores, desde las miradas más conservadoras hasta las más progresistas y críticas, que advierten sobre la desolación que le espera a la universidad pública si se hacen efectivas las intervenciones previstas y anunciadas por las políticas internacionales sobre mercantilización de la educación superior. Quisiera detenerme en otra arista del asunto para señalar que, afortunadamente, en la mayoría de los estudios mencionados, lo mismo que en los documentos institucionales de organismos como IESALC-UNESCO, CINDA, OEI, las Conferencias Regionales y Mundial de Educación de 2009, entre otros, los responsables de dichos estudios coinciden no solo en la problemática, sino también en los desafíos, prioridades y tareas que ha de atender la universidad pública latinoamericana para afrontar dichos cambios y, ante todo, para asumir el compromiso con la defensa de la universidad y la educación superior como bienes públicos.

No pretendo transcribir todo ese memorial de agravios, preocupaciones, y propuestas, sino partir de una síntesis que anteponga a esos signos de agotamiento y desdibujamiento de la universidad pública, señales de esperanza. Para ello urge instalarnos en ese otro lado del péndulo con el fin de contrarrestar algunos rasgos centrales de estas posturas que, desde una posición institucional, intentan convencernos de la debacle de la universidad pública, con la mirada de académicos, quienes, desde el polo contrario y sin subestimar las debilidades de nuestras universidades muestran sus fortalezas cuando destacan el papel que ha jugado la universidad pública en estas sociedades. Veamos lo que nos dice el profesor mexicano Axel Didriksson (2002) sobre uno de los estudios realizados por él y cuyo propósito era:

[...] sustentar la idea de que existe, de que fue creado, institucionalizado, reproducido y aún sigue vigente, un modelo original de universidad, (aquí caracterizado como de macrouniversidad), esencialmente diferente, pero fuertemente expresivo de los rasgos y procesos de constitución y desarrollo de las diferentes sociedades de América Latina (p. 4).

Esta cita es apenas el abre bocas de un debate muy importante sobre el sentido y pertinencia de la universidad pública latinoamericana, que no se puede desconocer ni soslayar, dadas las implicaciones para la universidad y el significado y alcance que podrían tener en la formación pedagógica de los profesores universitarios.

Si bien compartimos con de Sousa Santos (2005) los argumentos de pérdida de institucionalidad, hegemonía y legitimidad, es necesario relativizarlos desde planteamientos de autores como Didriksson (2002), quien señala que si por algo se han caracterizado las universidades públicas de la región de América Latina y el Caribe –independientemente de los modelos de universidad y de otros patrones que nos empeñamos en imitar y reproducir– es por:

[...] las peculiares relaciones que establecen con sus respectivos gobiernos y sus sociedades. Estas universidades son y han sido, paradigmáticamente, las instituciones que han protagonizado las reformas académicas e institucionales más importantes del siglo que acaba de fenecer, y son las que –reiterada y tercamente– se han involucrado en las problemáticas económicas, financieras, políticas, filosóficas, ideológicas, culturales, o en las referidas a cualquier acontecimiento relacionado con el cambio social, desde hace ya algunas décadas, y lo siguen haciendo en casi todos los que se le aparecen.

Cuentan, además, con indicadores de desempeño y realización que las ubican como las más importantes concentraciones de estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, de investigación científica y tecnológica, de recursos financieros provistos por el Estado hacia la enseñanza superior, de patrimonio cultural, de extensión y difusión de la cultura, de personal académico y de trabajadores de la administración y los servicios, como ninguna otra.

Asimismo, son las principales instituciones receptáculo de las políticas presupuestales oficiales o de orientación financiera específica,

sobre todo y recientemente las referidas a la evaluación y la acreditación de la calidad del quehacer educativo del conjunto del sistema de educación superior (p. 5).

Por su parte, Rodrigo Arozena y Judith Sutz (2001) de la Universidad de la República Oriental del Uruguay en una publicación de la OEI, también se refieren a las fortalezas de la universidad latinoamericana cuando dicen que:

[...] no sólo son las principales transmisoras del conocimiento avanzado sino también sus grandes creadoras; el papel de esas universidades en la investigación latinoamericana es en términos relativos muy superior al que se observa en los países industrializados. Además, la Universidad Latinoamericana constituye una institución original, fruto de una construcción histórica específica, cuya tradición la liga tanto a la crítica del conocimiento –de sus contenidos y de sus usos– como a la búsqueda de caminos propios para el desarrollo latinoamericano (p. 1).

No obstante este reconocimiento, Arozena y Sutz muestran también su preocupación frente a los desafíos que representa para los países del continente y para sus universidades enfrentarse a una nueva reinserción en la economía internacional, dependiente del sector financiero y a la brecha científico-tecnológica con los países del Norte, circunstancias poco favorables para el desarrollo de capacidades endógenas para la generación, apropiación y utilización del conocimiento. Esta inquietud es corroborada por Didriksson (2008) cuando afirma:

La región de América Latina y el Caribe se encuentra determinada por su ubicación de exclusión en el marco de brechas y asimetrías en las que ocurre la división internacional de los conocimientos, de la innovación tecnológica y de la revolución de la ciencia y de sus aplicaciones, y esto aparece día a día de manera contrastante y desalentadora para las instituciones educativas de la región, que se ven constreñidas a llevar a cabo procesos que tienen que ver más con la transferencia de conocimientos o con su imitación, que con la innovación y creatividad desde la perspectiva de una cultura propia y de

una identificación clara de las prioridades sociales y económicas en beneficio de las mayorías de sus poblaciones (p. 25).

Esta preocupación plantea la necesidad de un compromiso de la sociedad y el Estado con la ciencia y la tecnología que al tiempo que le permita a las universidades responder a los desafíos del mundo contemporáneo, también se constituya en un reconocimiento y un estímulo al desarrollo propiciado por ellas hasta ahora, más allá de los patrones culturales que tratan de imponernos desde mediados del siglo pasado, invocando la necesidad de modernización social por la vía de la racionalidad científico tecnológica, y del Desarrollo como estrategia política²⁷. Esa falta de reconocimiento a la academia se dificulta aún más con los nuevos discursos: la globalización, la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación; el aseguramiento de la calidad, las competencias, los rankings²⁸, etc., etc., que todos sabemos, muy bien, no son más que la profundización de viejas tendencias modernizadoras, que han remozado el discurso y refinado el instrumental científico tecnológico, profundizado las contradicciones y agudizando la pobreza y la miseria en este continente

²⁷ No es posible en estos temas pasar por alto al investigador colombiano Arturo Escobar quien ha estudiado en profundidad cómo se fue construyendo el subdesarrollo desde afuera y cómo lo fuimos naturalizando desde adentro. Ver *La invención del Tercer Mundo* (1996) y otras obras de este autor. No es posible tampoco abordar este tema sin hacer referencia a la producción del grupo nacional de investigación sobre la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, en particular a los trabajos y libros del profesor Alberto Martínez Boom, quien ha indagado en profundidad sobre estos asuntos y sus impactos en la modernización de la educación e instrumentalización de la enseñanza. Ver Martínez Boom, A. et al. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Tercer Milenio y Foro Nacional por Colombia; y Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Anthropos.

²⁸ En el Ranking U-Sapiens Colombia 2010, UNIVALLE quedó en el tercer lugar. Ver *Las 64 mejores universidades de Colombia según Ranking U-Sapiens Colombia*. (2011). Recuperado el 15 de marzo de <http://masgau.com/2011/01/22/las-64-mejores-universidades-de-colombia-segun-ranking-u-sapiens-colombia/>

y en todo el planeta. ¡Claro!, también hay que decirlo, que han habido avances importantes desde el punto de vista socio-cultural que nos han permitido acceder a los beneficios de la ciencia y la tecnología: liberarnos de una serie de trabajos que antes requerían de nuestra fuerza bruta y disfrutar del conocimiento y entretenimiento que nos proporciona los desarrollos de la informática y la telemática, de comunicarnos en tiempo real con todos los lugares del mundo y viajar por las enormes autopistas virtuales, entre otros beneficios, tales como la salud y la educación, a los que infortunadamente no pueden acceder todas las personas.

Sin embargo, hay que ser cuidadosos con estas nuevas tendencias, nociones y prácticas, como lo deja entrever Libedinsky (2010): tras los rankings se esconde toda una competencia entre las universidades y el manejo amañado de información para hacer visible y relevante la investigación y la producción intelectual, conforme a los parámetros y estándares vigentes en el sistema mundial de ciencia y tecnología. Así que hay que sopesar otras verdades, otras miradas alrededor de este asunto que tanto nos afecta cuando salimos mal librados en las listas internacionales que corresponden al sistema hegemónico del conocimiento y que tanto nos regocija cuando nos sentimos reconocidos, incluidos en los primeros lugares. A propósito, ¿Desde dónde miramos y nos miran; nos incluyen o excluyen; somos visibles o invisibles; nos empoderan o nos despojan del poder, pero también de nuestra identidad como intelectuales latinoamericanos, y por qué? ¡He ahí el meollo del asunto!

Valorar y reconocer lo que ha sido, es y puede llegar a ser la universidad latinoamericana, es un planteamiento que refuerza la venezolana, Carmen García Guadilla (2005b) cuando afirma que América Latina cuenta con unas universidades fuertes que hacen parte del sector oficial, con importantes recursos, calidad y vínculos con universidades del primer mundo, pero este mismo sector también cuenta con otras muy deficientes, que tienen, además, muchos problemas financieros. El llamado es a reconocer nuestras fortalezas y a actualizar nuestras potencialidades; a detenernos en las debilidades de la universidad y a ser críticos con ellas con el propósito de clarificar y delimitar la línea de base, el punto de partida, para darles la vuelta y convertirlas en posibilidades de intervención; a hacer un

esfuerzo permanente de reconocimiento de lo que somos, hacemos y podemos llegar a ser desde un pensamiento y una acción global y local que promueva el respeto y el diálogo con los contextos socio-culturales de nuestras realidades latinoamericanas.

Darnos la oportunidad de continuar repensándonos desde nosotros mismos es clave, pues como lo plantean Arozena y Sutz (2001): “Sin nuestras universidades actuando como generadoras activas de conocimiento, demasiados problemas específicos de la región quedarán en el limbo de las preguntas por nadie formuladas” (p. 1).

¿Cómo intervenir de manera intencional y deliberada si no dialogamos y reflexionamos sobre planteamientos como los de Didriksson, Guadilla, Arozena, Sutz, Hebe Vessuri, José Joaquín Brunner, Leopoldo Múnera, Alfonso Tamayo, Manfred Max Neef, Humberto Maturana, y una lista interminable de latinoamericanos y colombianos que estamos pensando la universidad pública y la educación superior, que la conocemos desde adentro en tanto la vivimos, la estudiamos, la investigamos, la disfrutamos y la padecemos?

Lo primero que hay que hacer es creer en la razonabilidad de estos planteamientos; “hay que ver para creer y hay que creer para ver”, nos dice Max Neef. Sí, hay que creer en los argumentos de los autores mencionados, pues lo que está en cuestión es la verdad que se construye en las universidades de este lado del mundo; es la universidad misma la que está en tela de juicio. No puede ser posible que intelectuales de la talla de Didriksson, de García Guadilla, de Maturana, y de otros tantos pensadores y estudiosos de la universidad de este continente, en general, y de Colombia, en particular, autores que vienen haciendo esfuerzos importantes y significativos en materia de construcción y transformación de la cultura, de divulgación, democratización y apropiación del conocimiento para contribuir a la solución de los problemas locales, regionales y nacionales, estén haciendo afirmaciones y llegando a conclusiones sobre las universidades de estos países, que no tienen nada que ver con la realidad que sirve de referente a los estudios realizados por otras agencias nacionales e internacionales.

Agencias que parecen más bien estar interesadas en vendernos la idea de la ineficiencia e ineficacia de la universidad pública, de sus signos de agotamiento en este lugar del planeta, creando condicio-

nes de posibilidad para sus discursos y, obviamente, para legitimar las intervenciones que se tienen previstas, hace rato, desde algún lugar del mundo, sin la anuencia nuestra, cuando decidieron bajarle la temperatura a la universidad y a la educación superior como bienes públicos. Lo anterior es comprensible en el marco de la política de verdad de sociedades como las nuestras que tratan de atemperarse a las demandas de organismos empeñados en divulgar los resultados de sus estudios y las propuestas que derivan de ellos, poniendo a circular nociones que se van arraigando en la cultura mediante el pensamiento, el discurso y la acción, esto es, de juegos de lenguaje que terminan instaurando dichas verdades a través de las prácticas, constatando profecías auto cumplidas. Así que lo que está en juego son los procesos de construcción y formulación de la política de verdad en la sociedad del conocimiento, en un contexto de globalización en el que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyen enormemente a la difusión y naturalización de esas verdades.

Encarar la exigencia de trabajar por una pertinencia local/global nos instala en la tensión habilidades y sensibilidades; un equilibrio dinámico del que nos han hablado, de alguna manera, Rubem Alves, Pablo Freire, Edgar Morin, Fritjof Capra, Manfred Max Neef, Humberto Maturana, Hebe Vessuri, Gabriel Restrepo y otros estudiosos de estas problemáticas; cuyas propuestas nos alientan a contrarrestar la homogeneización de los sistemas sociales y de educación superior y su correlato en materia de eficiencia y calidad de las universidades; valores enarbolados hoy en día por la política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y por el discurso sobre la crisis y el debilitamiento de la universidad pública.

En este orden de ideas, cobran vigencia interrogantes que nos ubican en otros lugares del pensamiento, permitiéndonos soñar e imaginar que otro mundo es posible, que hay otras maneras de pensar y asumir la globalización. Me reafirmo en ello apoyándome en la idea de Ricoeur (2007) sobre “la pasión por lo posible”, pues creo que es urgente, necesario y pertinente pensar y proponer acciones intencionales orientadas a recuperar la sabiduría y humanidad perdidas con tanto desarrollo científico y tecnológico y, simultáneamente, tanta degradación, violencia, hambre e incapacidad de vivir juntos, rondando por todas las esquinas.

Pienso que las siguientes preguntas resumen lo que acabo de decir, pues han estado allí, como un faro, iluminando mi trabajo intelectual:

¿Cómo insertarnos creativamente; es decir, conectarnos con el mundo mediante procesos de extensión en un contexto globalizado y homogeneizante, sin menoscabo de nuestras propias identidades, en un momento en el que las legislaciones de casi todos los países han reconocido la diversidad étnica y cultural?

¿En qué medida participar en redes de producción y circulación de conocimiento; es decir, de investigación, posibilita su democratización, el reconocimiento de otros saberes y la generación de capacidades endógenas en estos lugares del planeta?

¿Cuáles son las cualidades del proyecto formativo de la universidad pública que contribuyen a un desarrollo humano más igualitario y más justo, a una mejor calidad de vida para las generaciones actuales y futuras?

OTRAS GLOBALIZACIONES POSIBLES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Como hemos visto hasta el momento, son innumerables los estudios e investigaciones empíricas, realizados por distintos pensadores, la mayoría de ellos latinoamericanos, cuya revisión muestra un panorama preocupante acerca de los cambios dramáticos que se advierten para la universidad pública y para la educación superior. Observamos además que dichas transformaciones socio-culturales de fin y comienzos de siglo son, a su vez, resultado del vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, en particular, de las tecnologías de la información y la comunicación y su inserción en todos los ámbitos y esferas de la sociedad. Concluimos también el apartado anterior con tres preguntas que, al poner el acento en la relevancia social y en la pertinencia cultural de la universidad pública, de su proyecto formativo que incluye la docencia, la investigación y la extensión, superan con creces la preocupación actual por la calidad entendida como eficacia y eficiencia.

Estas nuevas miradas para que sean auténticas han de remitir a otros referentes que nos permitan trabajar por una educación de calidad para todos; con principios y acciones ético-morales que aboguen por la justicia social, la convivencia pacífica y el desarrollo

sostenible²⁹; supone también revisar los modos de producción de conocimiento, de ciencia y tecnología, –los modelos o enfoques que prevalecen actualmente– más allá de la díada disciplina-transdisciplina o conocimiento universitario-pluriuniversitario como los llama de Sousa, pues es desde allí, desde esa diversidad que se orienta, configura y realiza la investigación, la docencia y la extensión en la universidad y por donde circulan y se materializan las ideas hegemónicas sobre la globalización y la sociedad del conocimiento; canales por los cuales también corren aunque más lentamente y con menor o casi ninguna visibilidad, otras formas de pensarse estos rasgos de la época contemporánea, desde los cuales es posible intuir señales de esperanza de que otro mundo es posible.

En este orden de ideas, soñar e imaginar otras globalizaciones posibles en la sociedad del conocimiento exige reconocer la diversidad de las prácticas universitarias que se producen en el marco de la tensión entre la matriz disciplinar y la matriz transdisciplinar, al tenor de la variedad de enfoques y modelos explícitos e implícitos en esos múltiples juegos de lenguaje en los que se expresan la docencia, la investigación y la extensión en la universidad y se hacen visibles a través del sentido y la orientación, las relaciones sociales y de poder, las formas de organización y los métodos de trabajo³⁰.

Quisiera ilustrar la complejidad y complementariedad que tienen lugar en este movimiento pendular, recurriendo, por un lado, a modelos que enfatizan las formas de interpretación de la ciencia, su estructura y dinámicas internas; un asunto de carácter sociológico e institucional y, por otro, a enfoques que centran su atención en el

²⁹ Ideas y documentos a los que hicimos referencia en Valencia, S. et al. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle, y cuya pertinencia para el presente trabajo hace que volvamos de nuevo sobre ellos.

³⁰ Para profundizar en estas ideas ver Valencia, S, Gálvez, N., Magaña, A., Estrada, M. P., Vega, G. (2002). *La capacidad institucional de la escuela de educación básica y media para contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología*. Cali: COLCIENCIAS y Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Área de Educación en ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Política y Gestión de la Educación.

control hegemónico y jerarquizado de la ciencia; un asunto de carácter político y ético. En ambos casos, lo que nos interesa resaltar es cómo la heterogeneidad resultante de estas combinaciones constituye una fuente permanente de conflicto, haciendo más difícil los acuerdos entre las comunidades académicas y, por tanto, más vulnerable la cultura académica para neutralizar, de manera creativa y robustecida, la fuerza de una cultura institucional que viene cargada y sesgada desde los sistemas hegemónicos y jerárquicos del conocimiento que comandan el mundo hoy día.

En lo que respecta a los modelos de interpretación de la ciencia, M. Callon (2001) nos propone cuatro que enfatizan el carácter colectivo del trabajo científico, y advierte que su uso permite tener una mayor comprensión de la estructura teórica de los argumentos y las elecciones de los científicos, como también mostrar la coherencia de las relaciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad. Señala que aún cuando presentan diferencias entre ellos, es posible encontrar similitudes entre autores de diferentes escuelas y disciplinas. Cada uno de los cuatro modelos propuestos enfatiza una cuestión central. El primero, afirma que la ciencia es un conocimiento racional donde el objetivo es destacar qué la distingue de otras formas de conocimiento; en el segundo, la ciencia es una empresa competitiva en la que son claves las formas organizativas que ésta adopta; el tercero, es el modelo sociocultural que centra su atención en las prácticas y habilidades tácticas; y el cuarto, es el de la traducción extendida, cuya preocupación central es la comprensión de la robustez de los enunciados científicos y la creación de los espacios de circulación de los mismos.

Según el esquema propuesto por Callon, cada modelo se caracteriza por sus respuestas a seis cuestiones que explican las dimensiones sociales y cognitivas del desarrollo científico: a) ¿En qué consiste la producción científica? b) ¿Quiénes son los actores y qué competencia tienen? c) ¿Cómo se define la dinámica subyacente del desarrollo científico? d) ¿Cómo se obtiene el acuerdo? e) ¿Qué formas de organización social (internas o externas) se asumen? y f) ¿Cómo se describe la dinámica general de la ciencia?

No me voy a detener en estos modelos. Simplemente quería decir, que como esta clasificación puede haber otras. Infortunadamente

pocas veces discurrimos sobre estos asuntos claves para la vida institucional; más bien damos por sentado que sabemos desde dónde habla el otro y lo más grave aún, es que no nos tomamos en serio este asunto. En cambio, sí suele ocurrir que se tiende a descalificar al otro, desde la perspectiva desde donde cada uno trabaja, o desde la tendencia dominante en la universidad y en el mundo, lo cual debilita la cultura académica y no la prepara para responder a los desafíos que impone la cultura institucional en la época contemporánea.

Ahora bien, en lo referente a las formas tradicionales de control en la estructura jerarquizada de la ciencia, la investigadora venezolana, Hebe Vessuri (2008), se refiere a la existencia de dos corrientes: una hegemónica principal y otra periférica, las cuales se rigen bajo el principio de universalidad de la ciencia, que supone que los resultados se aplican en igualdad de condiciones en todas partes. De este modo, se ha establecido un sistema competitivo global al que subyacen valores y criterios universales para juzgar la producción científica, siendo las publicaciones el mecanismo de regulación más importante. Nos recuerda la autora que después de la Segunda Guerra Mundial algunas casas editoriales convertidas en compañías multinacionales, sumado al crecimiento de las universidades fueron factores definitivos en el establecimiento y legitimación de un mercado de publicaciones y de un escalafón internacional dominante que se ha convertido en el árbitro de la calidad de la producción científica. Agrega, que el carácter estratificado de la ciencia, se ha consolidado, en las últimas décadas, a través de mecanismos como el funcionamiento del Social [sic] Citation Index (SCI)³¹, que funciona desde los años 60 y bajo el cual una compañía privada, de manera unilateral y prácticamente sin tener que rendir cuentas, ha establecido una lista de títulos que se han considerado como la ciencia nuclear o de corriente principal y todo el mundo ha aceptado sus decisiones. Incluso, las bibliotecas empezaron a hacer sus pedidos

³¹ La autora pareciera referirse más bien al Science Citation Index (SCI), creado en 1960 por Eugene Garfield del Instituto para la Información Científica (Institute for Scientific Information, ISI), conocido actualmente como Thomson Reuters ISI. El Social Sciences Citation Index (SSCI) es la base de datos documental de revistas en el ámbito de las ciencias sociales.

con base en esta lista, instaurando un mercado rígido. Por fortuna, la misma Vessuri nos muestra el otro polo del péndulo cuando nos deja ver los esfuerzos que, desde una mayor autonomía científico-tecnológica, vienen haciendo países como Brasil, a través de la creación simultánea de iniciativas bajo el modelo del Acceso Abierto, Open Access³², la biblioteca electrónica SciELO (Scientific Electronic Library Online)³³; y el sistema de información Latindex de México³⁴.

Para la autora estas iniciativas son un claro ejemplo de un esfuerzo gubernamental sostenido, cuya perseverancia y continuidad permitiría corregir, o al menos minimizar, muchas de las iniquidades del actual modelo jerarquizado de la ciencia, que implica una reestructuración del poder en la ciencia, de vital importancia para la región, puesto que el modelo que promueve el SCI limita la comunicación científica a unos cuantos títulos restringidos y permite un sesgo en la forma de citar que conlleva un prejuicio anti país en desarrollo. Vessuri concluye señalando que el Acceso Abierto es una forma de internacionalización no subordinada a una corriente principal y otra periférica, sino que es la posibilidad de ampliar el acceso a la información y a la comunicación desde perspectivas novedosas que propician la interacción entre científicos y, de paso, abre todo un nuevo campo de investigaciones para los países del continente.

³² Las iniciativas para minimizar o eliminar este tipo de problemas están lideradas en la región por Brasil, país que desarrolló una biblioteca virtual a través de la cual 1.3 millones de profesores, investigadores y estudiantes de pre y posgrado pueden acceder a información científico tecnológica mundial El portal se llama *Domínio Público*, y de hecho permite el acceso gratuito a gran cantidad de documentos aún estando por fuera del territorio brasileño. Enlace: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

³³ Biblioteca que comenzó como una selección electrónica de revistas brasileñas y que, poco a poco, ha ido aumentando en número de publicaciones no sólo de Brasil, sino también de otros países de la región, lo cual ha permitido la visibilidad de artículos que de otra manera se habrían quedado restringidos a su ámbito nacional.

³⁴ Coordinada por la UNAM de México, la cual consiste en un sistema de información sobre las revistas de investigación científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Para mí estas iniciativas, son un ejemplo de fortalecimiento de la capacidad endógena, de acciones orientadas a favorecer la autonomía regional en la producción de ciencia y tecnología en contextos socio-culturales como los nuestros; lo que podría interpretarse como una señal de esperanza de que otro mundo es posible si nos empeñamos en demostrar, a partir de experiencias concretas, que hay otras formas alternativas de insertarnos creativamente en la globalización con el propósito de hacer visible, a nivel global, la producción científica local.

Urge entonces proponer perspectivas que nos convoquen a la reflexión y al diálogo con otros actores y desde otros contextos, sobre la universidad, la educación superior y el conocimiento como bienes públicos, lo cual requiere, sin lugar a dudas, del financiamiento estatal. Sin embargo, pienso que esta acción es necesaria, pero no suficiente. Creo que es pertinente promover otro tipo de discusiones como las que acabamos de esbozar sobre los asuntos políticos y éticos del conocimiento, sus dinámicas y formas organizacionales e institucionales. No hacerlo es, de algún modo, desperdiciar la posibilidad de entablar un debate abierto que nos permita ir más allá de los lugares comunes por donde circulan nociones como la globalización, la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología, la innovación, entre otros.

Para responder como dice Didriksson (2008) a los desafíos de la transición hacia una sociedad del conocimiento, bajo parámetros de pertinencia social y beneficio para la mayoría de la población, en contraste con los valores de la mercantilización y la globalización, habría que comprometer a las universidades con la conformación de un paradigma latinoamericano y caribeño centrado en la innovación, como eje de una nueva cultura académica; lo que supone: redefinición y articulación curricular a partir de temas y problemas transversales y de promoción de valores; redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas del conocimiento moderno, y por último, la movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles. Es esta la idea que he querido enfatizar con el tema de “las otras globalizaciones posibles”. Este propósito de contribuir en la solución de problemas

pertinentes para las sociedades latinoamericanas y caribeñas, es compartido por Vessuri (2001).

Sin embargo Didriksson (2008) reconoce las iniciativas de las universidades públicas, orientadas a promover la autonomía y la transición hacia una verdadera sociedad latinoamericana del conocimiento, tales como: las redes entre universidades de la región y los convenios con agencias de cooperación europeas e internacionales. Nos advierte, adicionalmente, sobre los obstáculos cuando señala que en la región la posibilidad de desarrollar un sector productor de conocimientos está reducida por factores como la poca legitimidad social del quehacer científico, la falta de una plataforma de aprendizaje social que permita la producción y transferencia de conocimiento planeadas, el poco interés del sector productivo en desarrollar la capacidad endógena en CyT, la falta de claridad en las estrategias de desarrollo de CyT, y la fuga de cerebros.

Necesitamos llenarnos de argumentos frente a las políticas educativas y de ciencia y tecnología para hacer una resistencia reflexiva, crítica y propositiva, pues de lo contrario, no quedaría otro camino que actuar de manera reactiva, adaptándonos a los designios de los organismos nacionales e internacionales que promulgan dichas políticas, o asumir actitudes contestatarias que poco beneficio le traen a la universidad. Personalmente creo que un debate de esta naturaleza fortalece la autonomía universitaria, permite encontrarle sentido a la investigación, la extensión y la docencia en la universidad, más allá de los modelos y estándares que nos imponen por la vía institucional. Creo que este es un momento propicio para debatir sobre la sabiduría, el humanismo y la pertinencia del conocimiento en estos países.

De lo que se trata entonces es de oponer una fuerza similar desde el otro lado del péndulo; es decir, desde una cultura académica dispuesta a la transdisciplinariedad; al diálogo con otras disciplinas y saberes, con otros contextos y actores; de modo que su intensidad e impulso favorezca un movimiento que, sin eliminar la tensión, la contradicción, trate de contrarrestar los efectos de la cultura institucional mencionados. De ahí la necesidad de estar muy atentos a las múltiples cosas que pueden suceder en el marco de esta tensión, y a las consecuencias que puedan derivarse para la universidad y para la formación pedagógica de los profesores; como también de estar

dispuestos a imaginar y a crear formas posibles de configurar la política en este campo, a partir del reconocimiento y valoración de las posibilidades y limitaciones que representa trabajar entre la cultura académica y la cultura institucional.

Avanzar en este propósito implica revisar y ampliar la referencia, procurando refigurar nuevos sentidos que nos permitan acercarnos a otras visiones del mundo, de la universidad y de la pedagogía; promover el diálogo entre los profesores y otros actores institucionales, sobre estos asuntos; propiciar la reflexión sobre nosotros mismos, sobre las relaciones que establecemos con la universidad y con la pedagogía en nuestro quehacer como profesores universitarios; obviamente desde la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques desde dónde es posible abordar lo pedagógico en la universidad.

Claro que lo primero que habría que hacer es discutir lo que puede significar para la universidad y la academia, en términos de su capacidad endógena, esta apertura y disposición que nos obliga a descentrarnos, que nos mueve el piso.

LA UNIVERSIDAD ENTRE HABILIDADES Y SENSIBILIDADES

Frente a los problemas y desafíos mencionados hasta el momento, lo reiteramos, la universidad pública requiere con urgencia una agenda que nos convoque a los profesores y a otros actores institucionales al diálogo y la reflexión; a trabajar con ese complejo mundo de posibilidades abiertas, de bifurcaciones y cruce de caminos; de paradojas, ambigüedades y limitaciones en los que para orientarse de poco sirve la certeza, la predicción y el control. Quizás la brújula ayudaría un poco, si nos dejamos acompañar por el saber y nos dejamos guiar y afectar también por el sentir, por la vivencia.

Abrigar la esperanza de que otras globalizaciones son posibles, implica aceptar que más allá de la ciencia y la tecnología, del saber-hacer y de las actitudes contestatarias, lo que se requiere es revisar y actualizar el compromiso que adquirimos como profesores universitarios con nuestros países y la humanidad.

Tal vez por la vía del humanismo y la sabiduría aún podamos insertarnos en ese movimiento pendular entre la razón y el senti-

miento, con una fuerza y un impulso capaz de mantener la oscilación entre habilidades y sensibilidades; un equilibrio dinámico en el que sea posible pensar la universidad más allá de todos los condicionamientos que están tratando de desdibujar su naturaleza y sentido para estas sociedades.

Para nadie es un secreto que estamos ante la exigencia de un modelo de universidad orientada hacia afuera, empeñada en proyectarse y ser reconocida socialmente; una universidad moderna consecuente con una ciencia que cada vez se vuelve más operativa, para lo cual requiere estar acompañada de la tecnología, de la tecno-ciencia, tanto para garantizar el avance del conocimiento, como para contribuir en la solución y atención de los problemas y necesidades sociales.

¿Cómo participar de estas redes de conocimiento y favorecer al mismo tiempo el desarrollo de capacidades endógenas, de autonomía científico tecnológica? En el apartado anterior vimos que sí es posible hacerlo. Solo se requiere, ante todo, decisión estatal, recursos financieros y una buena dosis de utopía y acompañamiento de las comunidades académicas para lidiar con la ideología que nos ronda y amenaza con debilitar la universidad pública.

Para Vessuri (2001), la endogenización de la ciencia y la tecnología se refiere:

[...] al proceso a través del cual se determinan las características que debiera tener la tecnología en América Latina. Lo que es endógeno es el proceso de definición de lo que se necesita y no necesariamente la tecnología misma, que puede ser importada, siempre y cuando sea apropiada (p. 241).

Ello no supone un aislamiento o una ruptura con el desarrollo científico actual, sino la autonomía e independencia de las sociedades latinoamericanas para decidir qué tipo de CyT quieren implementar y bajo qué condiciones. Afirma la autora que la endogenización implica un proceso activo de creación y consolidación de una tradición, que se base tanto en elementos nuevos como pasados, para darle legitimidad social y poner en funcionamiento las fuerzas creadoras de cada sociedad en particular. Añade que a nivel ideológico,

lo que se persigue es la des-occidentalización de la visión científica, el asumir la ciencia como cultura, pasar al predominio de vectores (o actores) tecnológicos endógenos, el replanteamiento de las disciplinas científicas para acceder al reservorio de conocimientos elaborados por otras culturas (como la antropología), la revaluación del sentido común local, la reconstrucción de tradiciones y la participación social en la creación de la tecnología.

Apostarle al desarrollo de la capacidad endógena de estos países, no tiene otro propósito que ejercer nuestra autonomía de pensamiento para vislumbrar y anticipar nuestro futuro y contribuir al mejoramiento de nuestras condiciones materiales y simbólicas de existencia. Este reto hay que asumirlo desde lo que hemos venido siendo, desde lo que queremos y podemos llegar a ser como pueblos latinoamericanos. Estoy de acuerdo con Vessuri de que la ciencia y la tecnología son necesarias, pero no suficientes. Con mayor razón si de lo que se trata es de una transformación que favorezca la calidad de vida, la perfectibilidad del ser humano y su tránsito con dignidad y responsabilidad por este planeta. Dice la autora, que lo que se requiere es un cambio profundo en esa actividad científica que se ha vuelto una ideología que estimula la trivialidad, la imitación hueca de temas, clichés, técnicas y estilos de los países desarrollados, inadecuados a nuestras condiciones particulares. El objetivo intelectual básico de mejoramiento del conocimiento que persigue la investigación académica, es que éste se convierta en un instrumento de liberación de la necesidad y una senda a la sabiduría (Vessuri, 2001, p. 240).

Necesitamos que la sabiduría nos ilumine; que vuelva a estar en el centro de la universidad para intentar, desde allí, hacer algo que contribuya a contrarrestar el malestar de la cultura y la falta de humanidad de este momento histórico, que está amenazando la vida y la supervivencia en el planeta. Para Didriksson (2008), la región se encuentra en situación de riesgo, dado que las sociedades se enfrentan cotidianamente a la inseguridad y a la inestabilidad social, económica y ambiental. Desde una perspectiva de desarrollo inteligente, no se debería permitir la reproducción de estas condiciones, ni seguir estimulando procesos de transferencia o imitación de co-

nocimientos, sino de innovación, a partir de las realidades culturales y necesidades de nuestras sociedades.

Como señala acertadamente Ronald Barnett (2001, 2009), al tiempo que la ciencia va perdiendo su carácter especulativo, la universidad reflexiva parece perder sentido hasta hacer desaparecer la sabiduría de las aulas universitarias. La universidad y el humanismo siempre deben ir a la par, como dice de la Fuente (2009):

La tarea de educar es por definición tarea de humanistas [...] un buen maestro es un humanista por definición [...] Desde luego, estoy hablando de educación como algo que va mucho más allá de transmitir información y contenidos. [La universidad tiene por misión] formar personas de una manera integral, con juicio propio; formar personas autónomas, no autómatas, formar ciudadanos, no consumidores [...] Formar personas aptas para el ejercicio responsable de la democracia, socialmente competentes y comprometidas, y técnicamente bien preparadas (pp. 33-34).

Por el significado y alcance que tienen para la región y el país, la discusión que acabo de plantear, la construcción de una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad, no puede limitarse al ofrecimiento de programas que respondan a las exigencias y necesidades del mundo globalizado, de la sociedad del conocimiento, de las tecnologías de la información y la comunicación, y menos aún del mercado. Como pudimos observar, todos los autores citados en este apartado claman por el regreso de la sabiduría a los claustros universitarios; aún no sé por qué no los escuchamos; ah! sí, porque no nos escuchamos.

DE LAS TENDENCIAS Y MODELOS A LA MISIÓN

Pensar en la autonomía y en la misión de la universidad nos remite necesariamente a la tradición, nos obliga a detenernos así sea brevemente en el pasado para actualizar la memoria, entender el presente y recrear el futuro. Desde una mirada retrospectiva varios autores coinciden en las tendencias y modelos que han contribuido a configurar

la universidad³⁵; un examen detenido de éstos revelan a su vez, los patrones de imitación que han acompañado la experiencia universitaria en estos países; lo cual no es posible desconocer cuando se trata de refigurar nuevos horizontes de sentido para la universidad pública. Algo similar nos deja entrever el profesor Ronald Barnett (2009), con sus planteamientos sobre la forma como se ha ido transformando la universidad hasta conformar lo que conocemos hoy como universidad moderna y contemporánea:

En la primera tendencia el autor ubica la Universidad Medieval, en la que predominaba la sabiduría, lo trascendental y en la que el ser y el conocer conformaban una unidad. Una universidad centrada en la enseñanza que más adelante, bajo la influencia francesa, derivó en un segundo modelo: la Universidad Napoleónica de carácter profesionalizante, presente a lo largo y ancho de este continente, cuando logró imponerse a pesar de la resistencia del movimiento de Córdoba de 1918. Este modelo corresponde a la universidad docente, cuyo declive empieza a percibirse desde comienzos del siglo XX cuando empieza a hacerse visible la investigación en los claustros universitarios.

Una segunda tendencia a la que alude Barnett corresponde a la universidad de investigación; una institución moderna centrada en la ciencia, caracterizada por la fragmentación del saber y organizada conforme a disciplinas; en la que las humanidades además de estar parceladas empiezan a ser marginadas del acontecer universitario; así va emergiendo la universidad torre de marfil, encerrada en sí misma, auto-referenciada. De este modo, la preocupación por la investigación va desplazando el énfasis en la enseñanza que caracterizó el modelo anterior.

En este contexto de especialización disciplinar con fundamento en la investigación y la presencia cada vez más arraigada de la tecnología; la ciencia va tornándose más operativa va surgiendo la

³⁵ Alfonso Borrero, Carlos Augusto Hernández, Américo Calero, Alvaro Guzmán, Adolfo Alvarez; Elio Fabio Gutiérrez; entre otros, se han referido a estos temas. En el caso de la Universidad del Valle, este debate hizo parte del Seminario Permanente sobre Formación Universitaria que acompañó la investigación sobre la Política Curricular en la Universidad del Valle; en el que fueron examinadas ampliamente dichas tendencias. Años 2005-2006.

Universidad Empresarial. Barnett (2009) advierte que en este modelo la universidad no existe por el conocimiento per-sé, sino por el impacto social de éste. Hay un claro interés por su aplicación (innovación). Hay un sentido de su futuro, de su cambio, pero no de cualquier cambio, sino, del que asegure que sus productos sirvan, tengan impacto y se traduzcan en productos y en servicios y generen ingresos para la universidad. Ésta es, a mi modo de ver, la otra cara de la innovación que sirve de telón de fondo al discurso de la pertinencia y la relevancia, presente en las políticas educativas y de ciencia y tecnología vigentes en el mundo contemporáneo.

Infelizmente, en el marco de estas tendencias y modelos, estamos de acuerdo con el autor citado que la universidad pasó de ser considerada un bien social a un bien económico; dejó de ser torre de marfil para convertirse en el centro de la sociedad, pero moldeada conforme a las características que le imprime la cultura institucional. Lenta y gradualmente, asistimos a la conversión de la universidad en un centro de producción de conocimientos y a su tránsito por modelos burocráticos con cambios y desarrollo que se hacen visibles a través de la rendición de cuentas, de expectativas que difícilmente pueden atenderse con los escasos recursos financieros que le asigna un Estado y una sociedad en crisis.

Una universidad que se ha ido desdibujando y precarizando por la excesiva presión externa e interna, al no poder responder a las exigencias que le demanda la comunidad universitaria, y que se acentúa con la celeridad, la simultaneidad y el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología.

Insiste Barnett (2001, 2009) que los indicadores mencionados se han traducido, a su vez, en exigencias relacionadas con un fuerte liderazgo y con procesos de gestión que tienen que ser asumidos por expertos competentes, capaces de conducir y moldear la universidad hacia una organización en la que prima la libertad profesional (la creatividad). Una organización en la que las expectativas de los estudiantes han crecido frente a lo acostumbrado y quienes al convertirse, poco a poco, en “clientes” plantean nuevos retos en la relación investigación/enseñanza. La universidad hoy se rige por reglas y procedimientos/sistemas; rendición de cuentas/excelencia, evaluación de riesgos; recursos humanos y *quality management*, to-

dos al servicio de la universidad corporativa, la empresarial y la burocrática que son las que se imponen en el mundo contemporáneo.

Nada más ajeno a la Universidad que conocemos y cuyo ethos encarnamos, que este lenguaje con el que se nombra la universidad distanciándola de una manera abrupta de su misión como centro de pensamiento científico, crítico y reflexivo; de ahí la necesidad de no renunciar a la tradición, de no permitir que se impongan estos modelos que desnaturalizan la universidad, en tanto enfatizan su función reproductora no obstante invocar también su función innovadora, pues como dice Delfín Grueso:

[...] la *misión* universitaria puede superar esa *función* meramente reproductiva solamente si no se reduce a un espacio donde se dicten clases para cualificar mano de obra. Esta misión la pondrá a salvo de un excesivo plegamiento a cierta institucionalización del saber al servicio del mercado y del ordenamiento profesional requerido por éste, plegamiento que la podría llevar a un indeseable afán por adaptar la enseñanza y la investigación a las demandas técnicas y administrativas del momento en concordancia con los últimos métodos y las últimas recetas del mercado (2003, p. 93).

De no actuar en la dirección que venimos insistiendo y que nos la reitera el profesor Grueso, tendríamos que preguntarnos con Barnett ¿Con las tendencias, modelos e indicadores mencionados, a dónde puede ir la universidad? ¿Hacia dónde se dirige actualmente esta institución?; ¿Tendremos alguna responsabilidad con la universidad del siglo venidero?; ¿De qué dimensión es esa responsabilidad y qué compromiso tenemos con ella los profesores?

A las anteriores tendencias se suman los cambios producidos por la sociedad del conocimiento, la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación y los nuevos movimientos sociales. En estas circunstancias Barnett (2009) anuncia el advenimiento de dos modelos de universidad que él denomina “Terapéutica” y “Ecológica”. La primera moldeada para responder al estudiante de la época contemporánea; un sujeto que, dadas sus condiciones y características, exige respuestas distintas a las que le proporcionaba la universidad del siglo pasado; y a nuevos movimientos sociales: de

indígenas, negritudes, de género, de LGBT; en fin, de todas aquellas poblaciones que, apelando al Estado de derecho y al reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de esas sociedades, explícito en las legislaciones de los distintos países del continente, presionan legítimamente por una inclusión que les garantice el ejercicio de sus derechos humanos.

La segunda, la universidad “Ecológica” que parece complemento del modelo anterior; según el autor, además de responder a los requerimientos mencionados, es un enganche total con el mundo, con lo público, con el beneficio humano y social de la universidad, y no solo una red de comunicación/tecnología. Estas últimas tendencias y modelos vigentes y por venir, plantean a la universidad pública nuevos desafíos y exigencias, como lo dice Barnett (2009):

[...] mayor profesionalidad de los docentes, nuevas competencias para la enseñanza, aulas abiertas, presentación pública de informes, conformación de equipos docentes expuestos a las miradas de todo el mundo. Grandes expectativas en materia de investigación, enseñanza, proyección, administración; en fin, todos estos cambios prácticamente están demandando un nuevo profesor capaz de atender a las nuevas generaciones que están requiriendo nuevos servicios de la universidad [...] Una universidad para el mundo necesita de su cuidado, requiere una nueva identidad profesional. Un profesor para el mundo trabaja de diferentes formas: es consciente de sus recursos y de la complejidad de ellos, elabora proyectos –en diferentes áreas– comprometidos con el mundo y con lo comunitario. Una universidad para el mejoramiento del mundo, supone una nueva responsabilidad de la universidad. Un papel del profesor cada vez más exigente.

Más allá de adaptarse a los cambios per-sé, la universidad debe preguntarse permanentemente por quiénes son sus estudiantes; tal como lo hacía la Universidad del Valle tres o cuatro décadas atrás, con los trabajos de los profesores Américo Calero y Lida Calero “Caracterización y perfil de estudiantes,” realizados en el marco de las líneas de investigación sobre Vida Universitaria; y más recientemente, con el proyecto “Universidad y Culturas”; los Estudios sobre Capital Académico”; y el proyecto de “Deserción” de los profesores

María Cristina Tenorio y Jaime Escobar del Instituto de Psicología y de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, respectivamente. Lo mismo que los análisis que viene realizando la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. De igual manera, la universidad debe preguntarse por quiénes son los miembros de la comunidad universitaria, ante todo, para pensar sus necesidades de formación, de crecimiento personal e intelectual³⁶. Incluso, debe interrogarse permanentemente por los valores, conocimientos, habilidades y destrezas que le demanda la época contemporánea; lo cual desde siempre ha sido fundamental para responder de manera crítica, reflexiva y propositiva a las exigencias de los tiempos; es decir, con la autonomía y la libertad de enseñanza e investigación que le son inherentes como universidad pública.

Autonomía que Juan Ramón de la Fuente (2009) sintetiza en libertad de cátedra y de investigación, no subordinada al Estado, porque éste la financie. La autonomía es imprescindible, pero no la mala autonomía; la que quiere pasar por encima del Estado de Derecho; autonomía pero no extraterritorialidad. Como lo señala Carlos Augusto Hernández (2002):

Desde sus orígenes, la universidad ha debido enfrentar las pretensiones de quienes han querido ponerla al servicio de una determinada ideología o de una determinada exigencia práctica. De hecho siempre la universidad ha tenido que responder a las exigencias prácticas de la sociedad y eso hace parte sin duda de su propia naturaleza. Pero también, afortunadamente para la sociedad, ha sido un espacio dedicado libremente al cultivo del conocimiento, cuya autonomía se consagra en las legislaciones de los distintos países (p. 22).

³⁶ Véase la preocupación alrededor de estos temas en los principios orientadores de la política curricular en los que hicimos énfasis en el sentido formativo de la universidad; el cual está referido a los estudiantes y a otros miembros de la comunidad universitaria, ver Valencia, S. et al. (2008a). Síntesis de una muestra importante de los principios orientadores de la política curricular. En: *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*, pp. 15-27. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

Así que una cosa es que, en virtud de la hegemonía del modelo económico y de la responsabilidad y transparencia en el manejo de los recursos públicos, se establezca que la universidad ha de rendir cuentas al Estado y a la sociedad que la sostienen y, otra bien distinta, es que su naturaleza quede definida por un tipo de exigencias e indicadores de gestión y desempeño que corresponden más a una empresa, a un negocio. Claro que para contrarrestar estas tendencias la comunidad universitaria en ejercicio de su autonomía y pensamiento crítico ha de asumir un compromiso permanente con la autoevaluación y autorregulación de su quehacer, con su calidad y excelencia académica; no hacerlo es dejar abierta la posibilidad a que otros lo hagan; como dice Carlos Augusto Hernández (2002):

Si la universidad no desarrolla los criterios con los cuales puede ser evaluada, lo será de todos modos desde un punto de vista que puede ser contradictorio con su propia identidad y con la función que pueda desempeñar. En la medida en la cual esta tarea de revisión interna no se esté cumpliendo actualmente, la universidad puede ser cuestionada, justamente por distintos sectores de la sociedad (pp. 24-25).

De ahí la “impertinencia y terquedad” de quienes defendemos la especificidad de esta institución sui generis e insistimos en la necesidad de un Estado y una sociedad capaz de acoger y tolerar una universidad reflexiva, crítica y autónoma, como posibilidad para que estas instituciones también se renueven y transformen³⁷. De ahí que desde nuestra posición, estemos llamando la atención sobre la necesidad de imprimirle al péndulo una fuerza de tal intensidad que no lo deje detenido en ninguno de los dos polos: pues no se trata de la

³⁷ Tanto profesores de la Universidad del Valle: Américo Calero, Delfín Grueso, Julio César Vargas; Luis Aurelio Ordoñez; Renato Ramírez; Harold Gálvis, Julián Trujillo, Boris Salazar, Rodolfo Espinosa, Edwin García, entre otros. De otras Universidades Colombianas: Alfonso Tamayo, Guillermo Hoyos, Gabriel Misas, Alberto Martínez B., Alejandro Álvarez; Carlos Augusto Hernández, entre otros. De países de América Latina, tal como lo hemos visto en este trabajo: Axel Didrikson; Carmen García Guadilla, Humberto Maturana, etc. etc., se han pronunciado en sus distintos trabajos sobre este asunto.

defensa de una cultura académica sinónimo de “torre de marfil”, ni una cultura institucional plegada a las “leyes del mercado”.

Estamos de acuerdo con Hernández (2002) en que se debe abogar por la entrega y el uso responsable y transparente de los recursos a ella asignados y por la posibilidad de que siga participando en la misión de formar a quienes han de construir, mantener y recrear el proyecto pedagógico, político y cultural en los distintos ámbitos y niveles del territorio nacional.

Para lograr el propósito anterior es necesario resignificar la misión de la universidad desde la autonomía y ésta, desde sus funciones básicas, como posibilidad de ampliar y fortalecer su capacidad endógena, contrarrestando las nociones de autonomía que tratan de menoscabar su misión, reduciéndola a un instrumento de reproducción y control social o bien esperando a que todo cambie para que la universidad pueda transformarse, o esperando que “las cosas pasen para ver cómo quedan”, como lo veremos a continuación³⁸.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES): AFIRMACIÓN O DESNATURALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Como lo señalamos antes, desde mediados del siglo pasado hasta lo que va corrido de éste, la universidad pública se ha ido transformando en una Institución de Educación Superior (IES), como cualquier otra. Y esto es, precisamente, lo que no queremos; que la universidad se convierta en una sigla que coge y encoge el pensamiento hasta reducirlo a su más mínima expresión. De ahí que muchos sueñen con ver la universidad cada vez más parecida a una fábrica, a un negocio y así en la retórica del discurso se hable de su importancia para la sociedad del conocimiento, para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; en la práctica lo que vemos es que cada día se insiste en la necesidad de más gerentes y, por supuesto, de menos pedagogos y humanistas para regir sus destinos.

Este pensamiento que lleva empaquetándose hace más de cuatro décadas, parece por fin haber logrado su cometido en el marco de la desregulación de las cosas del Estado, de la mercantilización

³⁸ Volveremos sobre este tema más adelante.

y clientelización de la educación superior, exigida por las sociedades globalizadas, tal como se las concibe hoy día. Leopoldo Múnera (2005) nos muestra las tres tendencias que han contribuido a configurar las políticas públicas de educación superior: la desnacionalización del diseño institucional de las políticas, la adaptación funcional a la globalización económica, y la articulación a la política fiscal mediante el ajuste estructural, las cuales tienen en vilo a la universidad pública. Nos recuerda, el autor, una época en la que, paradójicamente, gozábamos de más autonomía, incluso, con desarrollo y subdesarrollo a bordo.

Para Múnera (2005), en América Latina, durante gran parte del siglo pasado, el diseño de dichas políticas obedecía a modelos de desarrollo que actuaban bajo el supuesto de la soberanía nacional y la orientación del Plan Atcon, cuyas pretensiones hegemónicas fueron contrarrestadas, de algún modo, gracias a la presencia e intervención de las burocracias institucionales y las comunidades académicas. En su criterio, esta situación cambió en la última década del siglo con la desnacionalización que favoreció la intervención –de organismos financieros transnacionales y de Estados, con ciertos privilegios en este sentido–, dando origen al diseño de políticas homogeneizadoras, cuya implementación ha sido posible, dadas las presiones de corte financiero. Estos planteamientos son contundentes; muestran el deterioro de una autonomía ejercida a medias en el marco de sistemas educativos homogeneizadores, de vieja data, que hoy se profundizan y hacen más sensibles en la educación superior, gracias a la globalización y la sociedad del conocimiento.

De ahí que coincida con él, como lo sostengo desde el comienzo de este capítulo, en la urgencia de trabajar desde adentro con tal fuerza e intensidad, para contrarrestar los efectos nocivos que se ciernen hoy día sobre la universidad y la educación superior públicas, en Colombia y otros lugares del mundo; no hacerlo es contribuir a prolongar esta agonía producida, paradójicamente, al tenor de procesos de modernización que están haciendo de un derecho fundamental un servicio público como cualquier otro. Obviamente, esto es posible si se afecta la autonomía de las universidades públicas al redefinir su quehacer como instituciones encargadas de prestar dicho servicio, tal como lo muestra Múnera (2005):

Si en el pasado la orientación de la educación superior obedecía a una relativa autonomía cultural de las comunidades académicas y las élites gobernantes de cada país, ejercida dentro de complejas relaciones de poder, en el presente, el principio rector de los cultores de las reformas es la adaptación funcional y subordinada de América Latina a la globalización mercantil y financiera [...] la pertinencia de las instituciones educativas pasó a ser juzgada desde una noción simple de los servicios públicos, entendidos como funciones sociales de beneficio colectivo que pueden ser desempeñadas por el Estado o los particulares (p. 1).

Pienso que todos los profesores universitarios, en alguna medida, hemos vivido en carne propia la presión de estas políticas: el resquebrajamiento de la autonomía universitaria, al supeditar los fines a los medios; el doble sentido de la educación como derecho y servicio público consagrado en nuestra Constitución, una compuerta que ha favorecido la desregulación estatal al permitir que otros sectores de la sociedad participen en la prestación de la educación como servicio público y, en fin, al vernos sometidos a los designios de la financiación estatal, ante todo, quienes como directivos nos ha tocado padecer el tan cacareado ajuste estructural que nos ha obligado a administrar la pobreza dada la escasez de recursos con los que cuentan las universidades públicas y a responder, simultáneamente, a la presión ejercida por las políticas de evaluación, a través de los indicadores de gestión y desempeño. En lo que va corrido de estas dos últimas décadas son muchos los testimonios de quienes nos ha tocado padecer la acción de hacer más con lo mismo; es decir, de soportar, en estas latitudes, el peso de la eficiencia y la eficacia, sinónimos de calidad en el modelo educativo vigente.

Lo más grave de los cambios promovidos por las políticas educativas vigentes, es la desnaturalización de la universidad y el desdibujamiento de su misión al subordinarla al lucro y a las leyes del mercado; instaurando una relación inadecuada y poco pertinente para la universidad pública de nuestros países.

La universidad sirviendo al mercado corre el peligro de perder su función y sus principios³⁹. Se pone en riesgo, igualmente, cuando, desde la otra orilla, se convierte en una institución militante, partidista, que se pliega sobre sí misma. Ella debe estar abierta a “todas las corrientes del pensamiento, donde quepan todas sin exclusiones. Pero si se vuelve militante, en un sentido partidista, se desnaturaliza y pierde su esencia humanista” (de la Fuente, 2009, p. 37).

Cómo responder a todas estas exigencias que le imponen la tendencia empresarial y burocrática a la universidad pública cuando sus condiciones materiales y simbólicas de existencia están siendo amenazadas y menguadas; cuando se ha perdido la unidad del ser y el conocer; cuando se presentan obstáculos para emprender el trabajo colectivo y de reposo se le está pidiendo que, en medio de estas limitaciones, sea competente e innovadora. Todas estas circunstancias nos han hecho creer, por momentos, que hasta el conocimiento ha perdido pertinencia y sentido.

La misión de la universidad, su compromiso con lo público, se ven afectados no solo por las tendencias y dificultades mencionadas, sino también por la forma cómo se subestiman la educación y la pedagogía, su planificación y gestión en la universidad pública. Es perceptible una cierta predisposición negativa –asociada a la jerarquía y dinámica del poder de los saberes⁴⁰– hacia estos campos del conocimiento y de la práctica social, aún cuando éstos sean pensados desde enfoques no instrumentales. Esta situación incide en la proyección

³⁹ Sobre este tema también se han pronunciado ampliamente colegas de la universidad del Valle y de otras universidades del país, preocupados precisamente por la tendencia y la presión que se ha venido ejerciendo desde afuera para que la universidad se ajuste a los designios del mercado. Tal como lo hemos podido apreciar en los distintos debates realizados durante el 2011, a propósito de la reforma a la ley 30; lo mismo que en los Foros y seminarios que han tenido lugar en UNIVALLE en el último año, en el marco de las discusiones sobre la Política Curricular en los que han participado varios profesores: Alberto Martínez Boom, Alejandro Alvarez, Julián Trujillo, Harold Gálvis, entre otros.

⁴⁰ Alrededor de este fenómeno de la vida universitaria son conocidos ampliamente los planteamientos del profesor Américo Calero en el documento: El reordenamiento de los saberes; y del profesor Delfín Grueso, el apartado “la tensión saber-poder” en su artículo Universidad y ética de lo público.

social de la universidad, ante todo cuando se trata de educar a otros estamentos de la sociedad que tendrían el deber de cuidarla y resguardarla para que pueda atender, como le corresponde, la misión para la cual fue creada, mediante el ejercicio de un pensamiento crítico, reflexivo, libre y autónomo; que favorezca la comprensión pública, el compromiso con el conocimiento, el ser humano y la sociedad y la renovación permanente del proyecto pedagógico, político y cultural de la nación.

Infortunadamente, cuando uno revisa lo que ha pasado en Colombia con la universidad pública se encuentra con situaciones como las mencionadas en los párrafos anteriores. ¡Cómo quisiéramos los universitarios ser partícipes de una cultura que reconozca y valore la universidad, que la respete y tolere y sea capaz de ponerla en el centro de la agenda pública, como faro que ilumina su devenir! Este deseo e intencionalidad tienen que ser un propósito de la sociedad y del Estado y no solamente de los profesores universitarios, aún cuando para lograrlo éstos tengan que educar a aquellos.

Para el profesor Ronald Barnett (2001) es posible responder a estos desafíos con optimismo. Ello implica imaginar, dispersar, diseminar este pensamiento por el mundo; renovar la universidad totalmente y esto exige reeducarnos a nosotros mismos y educar a otros agentes para garantizar que la universidad esté en la agenda pública y se tenga una mayor comprensión sobre ella.

El autor citado insiste en la urgencia y necesidad de ampliar el horizonte de los estudiantes más allá de lo que piensan y ayudarlos a elevarse por encima de sí mismos. A pesar de que comparto este propósito, pienso que habría que extenderlo a los profesores y a otros actores institucionales, pues de lo que se trata es de que todos amplíemos la visión y comprensión de lo que pasa en y con la universidad; de lo que hacemos como profesores universitarios, de lo que nos pasa como seres humanos, ciudadanos e intelectuales. Sí, ésta es una prioridad que no podemos aplazar.

RESIGNIFICANDO LA MISIÓN DESDE LA AUTONOMÍA⁴¹

En varios apartados hemos llegado a la conclusión de que para contrarrestar las tendencias que están tratando de desdibujar la naturaleza y el sentido de la universidad pública y que para fortalecer su proyecto formativo, es urgente resignificar la misión de la universidad. Dijimos también que hay que hacerlo desde su autonomía y obviamente, desde sus funciones básicas: la docencia, la investigación y la extensión, pues es allí donde aquella se expresa material y simbólicamente. Es en la cotidianidad del trabajo académico, del quehacer pedagógico, desde donde podemos contribuir al fortalecimiento de su capacidad endógena. Y esto implica, revisar y replantear esas nociones de autonomía que tratan de menoscabar la misión de la universidad, reduciéndola a un instrumento de reproducción y control social o bien esperando a que la autonomía y la participación en los destinos de la universidad se nos otorguen por decreto y desde arriba. Se trata precisamente de trascender las tareas que la sociedad y el Estado le demandan; desde una búsqueda y reflexión permanente que le permita construir, colectivamente, nuevos horizontes de sentido que orienten su quehacer y actuar en consecuencia apelando, como nos enseña Ricoeur (2009), a la imaginación creadora y productiva.

Desafortunadamente, contra esta noción de autonomía atentando todas aquellas posiciones que restringen la acción de la universidad al ámbito legal, administrativo y financiero; una concepción instrumental que la supedita a los designios del Estado y la sociedad reduciendo su quehacer a la transmisión y reproducción del conocimiento y la cultura. De este modo, se le exige una actuación conforme a

⁴¹ Adaptado de Valencia, S. (2003). *Notas sobre autonomía y función social de la universidad*. Manuscrito no publicado. Este trabajo lo escribí en el marco de la Comisión No. 2 del Plan de Desarrollo de la UNIVALLE 2005-2015, a partir de la reflexión y discusión con sus integrantes: profesores Dario Henao, Luis Aurelio Ordoñez, Francisco Ramírez, Claudia Santamaria, Amparo Granada y Stella Valencia, en la reunión de la Comisión No. 2 del Plan de Desarrollo. La ponencia fue presentada en el Foro sobre Autonomía y función social. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

los dictados de las políticas educativas y de ciencia y tecnología vigentes que, como ya vimos vienen envasadas y sobre dimensionadas desde afuera, desde organismos nacionales e internacionales. Políticas a las que pareciera que no quedara otra alternativa que adaptarse.

Si bien es importante seguir trabajando desde distintos frentes por la defensa de la universidad pública, de su autonomía; mi invitación es a que lo hagamos a partir del fortalecimiento de su capacidad humana e institucional; es decir, procurando desplegar el saber y la experiencia que circula en los claustros universitarios, a partir de una reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas de los profesores y las prácticas de otros actores institucionales. Resignificar la autonomía desde la capacidad humana como libertad, tal como la entiende Amartya Sen, ligada a la responsabilidad, a un poder-hacer y a un compromiso ético-político⁴², pienso que es una posibilidad que no deberíamos subestimar.

En el ámbito de las preocupaciones del presente trabajo, la universidad en ejercicio de su autonomía, no obstante debatirse en el contexto de sus tensiones esenciales; de contradicciones, ambigüedades y conflictos de orden interno y externo puede, apelando a esa capacidad de la que hablamos en el párrafo anterior, mantener una actitud anticipadora, reflexiva, crítica, constructiva y responsable frente a la sociedad y al Estado, como suele hacerlo en muchas ocasiones. Solo que hay que hacerlo intencional y deliberadamente.

Retomando las ideas sobre capacidad institucional de Valencia et al. (2002), y apropiándolas al contexto universitario reitero que, si la universidad trasmite, reproduce y divulga, pero también produce, transforma y recrea el conocimiento y la cultura; la autonomía universitaria alude, entonces, a la potencia que tiene esta institución para redimensionar su misión y propósitos; a cierta capacidad para indagar, reflexionar, investigar e intervenir su modo de ser, su devenir; revelando la actitud de sus actores para ser artífices de su propio destino. El despliegue de potencialidades y las condiciones de posibilidad que encierra este enunciado debe reflejarse en el tipo de acciones que se emprenden para examinar y

⁴² En el capítulo 4 volveremos sobre esta noción de capacidad humana e institucional.

replantear sus concepciones, enfoques y formas de trabajo, con el propósito de transformar la universidad y producir conocimiento y pensamiento sobre ella y sobre la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la autonomía universitaria se refiere, entonces, a la posibilidad que tiene la institución para inventar y modificar sus relaciones con el mundo; para ofrecer una educación de calidad y un servicio a la comunidad mediante prácticas pedagógicas sustentadas en procesos de creación, reflexión, indagación, investigación, innovación y experimentación. Ejercer la autonomía es emprender una búsqueda incesante hacia la instauración de una racionalidad institucional consecuyente con la naturaleza de su quehacer, capaz de producir calidad en todos sus dominios: individual, social, institucional y cultural por la vía de la docencia, la investigación y la extensión; una racionalidad que no se define solamente por la eficiencia y la eficacia de las acciones, sino, fundamentalmente, por la pertinencia y relevancia de las mismas; por el reconocimiento social del que se hace merecedora la universidad por su excelencia académica, por la claridad y responsabilidad en la utilización de los recursos públicos que le han sido asignados para el funcionamiento y cumplimiento de su misión.

Desde esta perspectiva, la universidad se constituye en conciencia crítica de sí misma y de la sociedad al propiciar formas más racionales de trabajo universitario y de relación con el entorno, habilitándola para trazarle nortes a la sociedad. El ejercicio de la autonomía universitaria, tal como se ha venido pensando, da cuenta de la autonomía intelectual de maestros y estudiantes, de la articulación con la sociedad, de la inserción crítica en una cultura, de la capacidad de la universidad para interpretar sus signos y señales y para tomar distancia frente a los conocimientos, los valores y actitudes que se le demandan. De este modo, como dice el profesor Delfín Grueso (2003): “[...] la universidad logra sobreponerse a la tiranía que sobre ella amenazan por imponer las exigencias inmediatas del orden económico y social y los ideales doctrinales, ya sean religiosos, éticos o políticos” (p. 94).

Resignificar la misión desde la autonomía exige revisar su posición y su compromiso frente a los graves problemas que padecen el país y la región; promover la reflexión y el debate sobre el sentido

de la ciencia y la tecnología, su inserción en la sociedad y su contribución en la solución de sus problemas y su compromiso con el desarrollo endógeno en los ámbitos local, regional y nacional. Para responder a estos desafíos es necesario vislumbrar y anticipar escenarios que delineen lo que puede llegar a ser la universidad en estos ámbitos, incluido el internacional; intuir pistas para la construcción de horizontes de sentido compartidos y para la identificación de las acciones estratégicas que es necesario emprender, para responder crítica y propositivamente frente a las distintas demandas surgidas del avance y desarrollo de la ciencia y la tecnología y su incidencia en los procesos de transformación social y cultural, exigidos por el mundo globalizado. Estas respuestas exigen interrogarse por su misión en relación con el ser humano, la sociedad y la ciencia; preguntarse por ejemplo:

¿Qué le corresponde hacer a la universidad frente a la inserción de la ciencia y la tecnología en todos los ámbitos y esferas de la sociedad, siendo estos saberes necesarios pero no suficientes para el desarrollo social y cultural?

¿Qué transformaciones debería emprender en los modelos pedagógicos y curriculares para responder a las necesidades generadas por la sociedad del conocimiento y su incidencia en la fisonomía de las profesiones y los oficios?

Los anteriores interrogantes constituyen un desafío de grandes proporciones para la universidad, pues se trata de reflexionar sobre nuestras prácticas, de revelar la forma como nos hemos relacionado con el conocimiento y la cultura, con nuestros estudiantes, con otros profesores y actores institucionales, con la sociedad, con el mundo; prácticas institucionalizadas y legitimadas por un modelo de universidad, centrado en las disciplinas, la gestión administrativa y la calidad total, para cuyo replanteamiento la autonomía nos ha quedado corta.

REFIGURANDO LA MISIÓN EDUCADORA DE LA UNIVERSIDAD

En los apartados anteriores hemos visto que una de las mayores dificultades de la universidad pública para responder a la crisis mencionada, es tener que actuar en el marco de la tensión entre su

autonomía como institución del saber, educadora por excelencia y las presiones y condicionamientos internacionales y nacionales de carácter gubernamental. Una situación que si bien resquebraja su institucionalidad, también podría fortalecerla si se toma conciencia de que lo que está en juego es la posibilidad de lograr un equilibrio dinámico y pertinente entre la cultura académica, que intenta refigurarla conforme a sus ideales y su razonabilidad, y una cultura institucional que, acudiendo a argumentos de todo tipo, pretende moldearla a su antojo, desde una racionalidad y unos intereses muy distantes de la academia.

Esta es, a mi modo de ver, la gran contradicción: tener que negociar con ese otro polo que ha tomado fuerza, como dice Tamayo (2007), siguiendo a de Sousa Santos, por la pérdida de hegemonía y legitimidad de la universidad pública, ante la presencia real de la universidad privada y de otras instituciones, dispuestas a atender el problema de cobertura y de formación de cuadros técnicos e investigadores de alto nivel para sectores estratégicos y de punta y la supuesta incapacidad de la universidad pública para contribuir en la solución de los problemas sociales y ser garante de la equidad en la atención a la demanda de educación superior. Un movimiento pendular que viene siendo impulsado desde afuera, con tal intensidad, que ha logrado poner en cuestión la misión y funciones básicas de la universidad pública.

Hasta el momento hemos constatado que lo que está en cuestión es la naturaleza y el sentido de la universidad pública y su devenir. Y dado que nuestro interés está puesto en su misión educadora –aquella que tiene lugar en la docencia, la investigación, la extensión e, incluso, en otros escenarios de la vida universitaria– no cabe duda, entonces, que la formación pedagógica de los profesores también está en vilo. Dejarnos interpelar por las preguntas: ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos y para dónde vamos?, se vuelve un pretexto para promover una reflexión y un diálogo profundo sobre el sentido y la pertinencia de la formación pedagógica de los profesores en el contexto de las coordenadas más visibles de este momento histórico: la globalización y la sociedad del conocimiento.

Necesitamos indagar sobre el significado y alcance de la formación pedagógica, sus posibilidades y limitaciones frente a las ur-

gencias y prioridades del proyecto pedagógico-político y cultural de esta región latinoamericana; emprender un análisis crítico, reflexivo y propositivo que contrarreste el discurso de la globalización y de la sociedad del conocimiento, a secas, que nos convoque a pensar en nuevos referentes.

Para Morin et al. (2003), la globalización, entendida como “era planetaria”, es un fenómeno de colonización y conquista del mundo material y simbólico que ha ido emergiendo en el marco de una tensión contradictoria entre dos tipos de mundialización: la primera, impulsada gracias a lo que el autor denomina el “cuatrimotor” constituido por la ciencia, la técnica, la industria y el interés económico; y la segunda, representada por el humanismo y la emancipación del ser humano.

En estas circunstancias históricas y culturales se percibe un movimiento pendular entre las dos mundializaciones que plantean Morin et al. (2003): la concepción tecno-científica y la humanística; una oscilación impulsada, con mucha fuerza, por esa primera mundialización, que alcanzó su máxima expansión a finales del siglo XX y cuyas consecuencias ya estamos padeciendo en todo el planeta. De ahí que sea necesario conversar sobre estos signos de la época contemporánea; con mayor razón, cuando ignoramos el destino hacia donde nos está conduciendo dicho movimiento, con tanta celeridad.

De lo que se trata, entonces, es de ampliar el campo de referencia de nociones tales como: globalización, sociedad del conocimiento, TIC, innovación, aseguramiento de la calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia social, ranking y todas las demás que se le asocian a esta red semántica del marketing, pues todas ellas se han vuelto lugares comunes que ya nadie cuestiona; es decir, se han naturalizado a tal punto, que hacemos alusión a ellas como si todos les estuviésemos atribuyendo el mismo significado.

Si la fuerza y el impulso de esa segunda mundialización, representada por el humanismo, no nos ha alcanzado para emanciparnos de todo tipo de ataduras que atenten contra la dignidad, autonomía y libertad del ser humano, urge entonces conferirle un sentido distinto a la universidad como institución educadora y, por lo tanto, sensible

a su compromiso con la formación e inserción crítica en la cultura de quienes pasan por sus claustros.

Nótese que estamos poniendo el énfasis en el sentido formativo de la universidad pública, el cual trasciende las aulas, los estudiantes regulares y le apunta a una formación cuya calidad deriva del compromiso con la generación, apropiación y utilización del conocimiento; de la recreación y transformación de la cultura y no sólo de su transmisión y reproducción y de la capacidad humana e institucional de la universidad para extender y proyectar su acción social y educativa más allá del campus. Es para un proyecto de universidad de esta naturaleza que esperamos sea posible asumir el compromiso con unas tareas que contribuyan a derivar sentidos para la formación pedagógica de los profesores, que puedan ser luego traducidos e incorporados como orientaciones legítimas y legales en una política institucional de formación en este campo. De este tamaño es la promesa implícita en esta propuesta que involucra a los profesores y a otros actores institucionales.

DESCIFRANDO SENTIDOS PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES

En las circunstancias mencionadas, en las que avizoramos cambios futuros y retos para el desarrollo de la universidad, Barnett (2009) nos interroga por el profesor de la universidad del siglo XXI, en virtud de los múltiples roles e identidades que se le han atribuido desde mediados del siglo pasado y lo que va corrido de éste: profesor, investigador, emprendedor/empresario, actor social, comentador, funcionario público e intelectual.

De ahí que sea necesario volver a la naturaleza de la universidad; pensar de nuevo su sentido, porque del tono del debate académico y de su sensibilidad frente a los aciertos y errores de la humanidad: la barbarie, la pobreza, las hambrunas, la destrucción del medio ambiente, el calentamiento del planeta, la exacerbación de los conflictos, la violencia y la guerra permanentes, –fenómenos que hemos sido capaces de producir y mantener con todo el avance del conocimiento científico-tecnológico–, dependerá la capacidad de creación que requiere la vida hoy. Como profesores universitarios tenemos

que pensar cómo podemos aportar en la resolución de problemas frente a los cuales se han pronunciado pensadores de todo el mundo, insistiendo en la necesidad de frenar la reproducción de estas condiciones, lo cual significaría avanzar hacia la configuración de sociedades inteligentes:

Una sociedad *inteligente* del conocimiento tal y como se define en el trabajo citado, [United Nations. Understanding Knowledge Societies. U. N. New York, 2005, p. 46], no consiste en la riqueza de los activos provenientes de la ciencia y la tecnología o de la innovación de las empresas, sino en el aseguramiento de altos niveles de calidad y seguridad de la vida de la población y de la realización de una democracia profunda y no simulada, es decir, se trata de la manera como una sociedad decide libremente la manera como se organiza su futuro, y en ello está en juego si decide ser una sociedad del conocimiento “inteligente” o no (Didriksson, 2008, p. 25).

Para enfrentar la crisis de humanidad y de sentido a la que nos hemos referido a lo largo de este capítulo, necesitamos nuevos criterios para salir de ese punto de inflexión que nos tiene anclados, hace un buen rato, desconcertados o, más bien, detenidos por la desesperanza y el nihilismo. Infortunadamente, nos cuesta mucho movernos, consciente y deliberadamente, entre la ideología y la utopía por la falta de reconocimiento y de credibilidad en nosotros mismos, lo cual hace muy vulnerables nuestras prácticas. Nos referimos a ellas como ese conjunto de experiencias, iniciativas y expectativas, Ricoeur (2009), desde donde es posible refigurar nuevos horizontes de sentido para la universidad, que nos permitan vivir y convivir con la consciencia de que somos parte de esa totalidad concreta que se llama mundo, de cuya existencia todos somos responsables de algún modo.

No cabe duda que las características y cualidades que se le están atribuyendo a la universidad pública desde afuera, y que se refuerzan desde adentro, pueden afectar sensiblemente la formación pedagógica de sus profesores. Indagar sobre estos referentes pone en evidencia la complejidad, diversidad y contradicción del devenir de esta formación –necesaria y pertinente para algunos; innecesaria y

banal para otros—, dejando entrever los múltiples matices según el prisma con el que se mire, la presión de la cultura institucional y el peso de los argumentos de la cultura académica que revela, además, la resistencia o la aceptación hacia el saber pedagógico. En este debate pueden aflorar la sensibilidad y la disposición a pensar y a reflexionar sobre este asunto, a dialogar sobre las posibilidades y limitaciones a las que se enfrenta la formación pedagógica en este contexto y a tenerlas en cuenta al momento de formular una política en este campo.

Obviamente, éste es un asunto axiológico que no soporta una sola respuesta, que no puede tolerar dogmatismos, a menos que queramos negar la naturaleza de la universidad. Por el contrario, los cambios, desafíos y compromisos que avizoramos a lo largo de estas líneas, nos obligan a pensar y abordar este fenómeno universitario desde las tendencias mostradas por los autores mencionados, pero también nos conminan a lidiar con diversidad de posturas e interpretaciones que se constituyen en fuente de conflictos que hay que resolver racionalmente. ¿Qué hacer entonces para actuar en el marco de estas tensiones? Pienso que una de las múltiples posibilidades de intentar una respuesta a esta pregunta, desde la perspectiva de Ricoeur (2009), es recurrir a las mediaciones; es decir, a un trabajo que nos convoque a ampliar los campos de referencia desde donde hemos aprendido a dar cuenta del acontecer universitario; a mantener una reflexión permanente sobre la universidad, sobre la formación pedagógica de sus profesores y de nosotros mismos y a entablar un diálogo abierto y sincero que nos ayude a ver y a ser de otra manera.

De ahí que cualquier propuesta que se formule, debe de ser consecuente con esa diversidad del movimiento y del pensamiento de la que hemos hablado, buscando recrearlos conforme a los signos de los tiempos y en un interminable diálogo crítico, reflexivo y propositivo con éstos, desde nuestras realidades socio-culturales. Solo en esa medida, podemos ser garantes de la pertinencia local-global y estar atentos y vigilantes para que la universidad no pierda su sentido, pues como yo, muchos profesores universitarios no estamos interesados en contribuir a forjar un remedo de universidad, ni a seguirla reproduciendo conforme a patrones culturales que poco tie-

nen que ver con nuestras realidades, ni a seguir anclados y aferrados a esa atadura que nos ha condenado a repetir la historia de más modernización educativa sin modernidad educacional, como dice Juan Casassus (citado en Valencia, 1999)⁴³. Necesitamos llenarnos de indignación, esperanza y optimismo para reiterar, con Carmen García Guadilla (2005c), lo que planteamos en la investigación sobre La política curricular de la Universidad del Valle (2010):

Se hace indispensable crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos, que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos capaces de interpretar las especificidades de nuestros países. En momentos en que se está desdibujando el modelo de “universidad ideal” como proyecto logocéntrico, cuestionándose su ejercicio de autoridad absoluta en cuanto a la universalidad de la verdad, se nos presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de nuestras sociedades (p. 9).

Claro que siempre existe la posibilidad de hacer un alto en el camino para “volver a barajar las cartas”, como dice Martín Hopenhayn (1994), para encontrar una luz de esperanza que nos invite a preguntarnos ¿por qué y para qué formar pedagógicamente a los profesores universitarios?, ¿para qué proyecto de sociedad?, ¿para qué idea de universidad?, ¿cuál sería su identidad, su ethos?, ¿una universidad comprometida con la globalización y la sociedad del conocimiento, a secas? o ¿una universidad sensible a la formación de seres humanos, ciudadanos, profesionales y académicos garantes de un mundo mejor para todos y no para unos cuantos?

⁴³ Expresión que muestra la contradicción entre el cómo y el qué y por qué de la modernización y la modernidad respectivamente. Una tensión que hemos de abordar de manera intencional, siendo conscientes que la una no necesariamente supone la otra. Podemos ser modernos en el consumo y utilización de los desarrollos de la tecnología, pero ser premodernos en la forma como nos relacionamos con el mundo, la universidad y los otros miembros de la comunidad universitaria.

Ahora bien, dado que una política de formación pedagógica de los profesores universitarios no opera en el vacío, sino en el ámbito de la Universidad, como institución de educación superior, sería interesante indagar sobre las posibilidades y limitaciones para entablar un verdadero diálogo entre esa idea de universidad universal, trans-histórica y transcultural que pervive, como dice Américo Calero; y ésa que contemporiza y se atempera a las circunstancias espacio-temporales en las que le corresponde actuar en cada época y lugar. Sería indagar por su identidad y, obviamente, por la nuestra como profesores universitarios; por aquello que se mantiene no obstante estar expuestos y sujetos a los cambios; a esa tensión dialéctica frente a la cual nos vemos abocados a una conversación entre permanencia y cambio, valiéndonos del principio dialógico de Edgar Morin (1994).

De ahí que ésta sea una invitación a tocarnos y a dejarnos mover el piso, el pensamiento; a observarnos como universitarios que encarnamos y profesamos la cultura académica; ese ethos que constituye la impronta de la universidad y, por lo tanto, la nuestra; desde donde formamos a nuestros estudiantes en los distintos espacios pedagógicos que hace posible la autonomía y la libertad de cátedra, a través de la docencia, la investigación y la extensión en campos diversos del saber y de la práctica social. De igual manera, es una invitación a reconocernos como miembros de una universidad cuya autonomía está condicionada por un contexto social-normativo que la conmina a actuar entre la cultura institucional y la cultura académica. Es allí, en el marco de esa tensión, en la que hemos de desplegar toda nuestra creatividad para imaginar y proponer iniciativas que contribuyan a configurar una política de formación pedagógica de los profesores universitarios, a refigurar horizontes de sentido para la universidad pública.

Estoy imaginando una política de formación pedagógica para una universidad que participe en la construcción y recreación de ese continente latino y diverso, que contribuya a recuperar esa riqueza biológica y socio-cultural que caracteriza a esta región, que esté dispuesta a imprimirle al planeta “algunos rasgos de ese rostro latino” y que coadyuve a “hacer de la educación la revolución de la alegría”, como lo ha soñado y nos lo ha enseñado nuestro ensayista William

Ospina en su libro *Los nuevos centros de la esfera* (2001). Yo le apostaría a esta posibilidad y usted colega “infábulo (a)” qué piensa de estas ideas que nos convocan, a “mantener la locura sin perder la cordura”, a saltar la cuerda asumiendo el riesgo de trasegar por otro camino con “la única certeza” de que podemos regresar, pero a otro lugar de la espiral, pues para ese momento ya no seremos los mismos (Morin, 2003).

LA ESPIRAL
La formación pedagógica de los profesores
universitarios, del círculo vicioso
al círculo virtuoso

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**



**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LA ESPIRAL: LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, DEL CÍRCULO VICIOSO AL CÍRCULO VIRTUOSO

Hagamos de la universidad “Una obra de todos, un espiral cuyo ritmo ascendente se acelere en esa multiplicación en la que cada uno, hacedor o receptor, pueda dar el máximo de sus posibilidades”.

Julio Cortázar

La tesis central de este capítulo parte de la premisa de que la formación pedagógica de los profesores universitarios es un fenómeno que se configura en el marco de la tensión dialéctica entre la cultura institucional y la cultura académica. Esta realidad deriva de un mundo de posibilidades abiertas y de limitaciones representadas en toda suerte de incertidumbres, contingencias, paradojas y contradicciones que inciden en el devenir de la universidad pública; un encadenamiento de condicionantes internos y externos que pueden favorecer, lesionar su autonomía e, incluso, desdibujar su naturaleza y sentido para estas sociedades. Como lo observamos en el capítulo II, se trata de una serie de acontecimientos que, en muchas ocasiones, rayan con el absurdo ya que, desde afuera, pretenden hacer de la educación superior pública un negocio, una mercancía. Y, desde adentro, porque encuentran en los claustros universitarios las condiciones para llevar a cabo dichas pretensiones –que han sido rechazadas por las consecuencias nefastas para la sociedad– dada la de-

bilidad de la universidad pública para enfrentarlas, con un proyecto colectivo “propio”. Es paradójico que este debilitamiento se origine precisamente con la crisis de la modernidad, pues permanentemente nos vemos abocados a luchar contra una serie de características que, en su momento, fueron importantes para el desarrollo de la humanidad: la fragmentación del conocimiento en disciplinas, la certeza, los grandes relatos y utopías, el sujeto, el actor, la intervención, la competencia, entre otras.

Para nadie es un secreto que estas fortalezas de otrora, hoy se han convertido en verdaderos obstáculos para el reconocimiento y la construcción de identidad. Pienso que estas cualidades son necesarias para avanzar hacia la configuración de proyectos educativos que le permitan a la universidad pública anticipar y enfrentar las amenazas que se ciernen sobre ella. Infortunadamente, la apatía y el escepticismo generalizados impiden, de alguna manera, la refiguración de horizontes de sentido compartidos que orienten el devenir de esta institución y, de paso, la iluminen para responder a los desafíos que le demanda la época contemporánea.

Es en este contexto de los signos de nuestro tiempo en el que se fragua hoy la formación pedagógica de los profesores universitarios; en otras palabras, toma forma y sentido en esa tensión dialéctica entre la cultura institucional y la cultura académica, tal como las vivimos hoy; de ahí que un primer acercamiento a ella, en los términos planteados, permitiría identificar algunas opciones posibles y darle curso, de manera consciente y deliberada a este asunto en la universidad. Sin embargo, su carácter es provisional pues, una vez hacemos consciencia de este movimiento pendular y creemos tener resuelto el asunto, éste se abre a otros péndulos; deriva en nuevas situaciones. A continuación aludiré a dos de ellas, por lo significativas para los propósitos de este capítulo y porque representan para la universidad uno de los mayores obstáculos desde el punto de vista epistemológico, cultural y, por qué no decirlo, de humanidad. La primera tiene que ver con la absurda tendencia, muy en boga hoy en día, de creer que con escuelas eficaces, gerencia educativa, mediación de las tecnologías de la información y la comunicación y competencias laborales –discursos que ya han traspasado los muros de la universidad con los modelos empre-

sariales y burocráticos vigentes en esta institución— es suficiente para educar en las sociedades contemporáneas. La segunda está relacionada con un fenómeno de vieja data: con la institucionalidad, hegemonía y legitimidad del saber pedagógico en la universidad; un problema que nos interroga por el reconocimiento y por la identidad pedagógica de nosotros como profesores universitarios. Como dice Olga Lucía Zuluaga (1999, citada en Saldarriaga, 2003, p. 259) maestro y profesor enseñan, “pero la diferencia entre estos dos sujetos es una resultante de la forma de *institucionalización* y de la *adecuación social* de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía”. Nótese que lo que está en juego es el ethos universitario; el sentido formativo de la universidad; en otras palabras, su misión educadora.

El desdibujamiento de esta misión y del proyecto pedagógico, político y cultural de la universidad pública, se resquebraja cada vez que desde adentro, desde la propia cultura académica, es horadado; de un lado, por comunidades académicas que por distintas razones no logran deponer sus intereses, ni relativizar la verdad de sus disciplinas para ubicar el saber pedagógico en el lugar que le corresponde. Aclaro que no estoy abogando por un pensamiento único, ni fundamentalista en este campo. Simplemente, estoy haciendo énfasis en cómo aquellas posiciones inciden en el sentido formativo de la universidad. De otro lado, más inquietante aún es cómo esa misión educadora de la universidad y su proyecto pedagógico-político y cultural son también debilitados por la misma comunidad académica del campo de la educación y la pedagogía, cuando desde miradas y vertientes distintas sobre el saber pedagógico, tampoco logramos despojarnos de nuestros propios intereses para aceptar la coexistencia de distintas verdades, visualizar y establecer acuerdos para caminar juntos en dirección a propósitos institucionales.

Este empobrecimiento del sentido formativo de la universidad, contribuye a producir y a reproducir, el poco, o casi nulo, reconocimiento de la diversidad de paradigmas y enfoques desde donde es posible pensar y abordar, explícita e implícitamente, lo pedagógico en esta institución; un fenómeno que, paradójicamente, se siente con más intensidad en las unidades académicas comprometidas con la formación de educadores.

Pienso que es urgente romper con este círculo vicioso; revertir esta tendencia al desconocimiento, subvaloración y enfrentamiento de “todos contra todos”, que revela un problema de intolerancia epistemológica, metodológica y de complementariedad crítica; impide la construcción de acuerdos mínimos necesarios para caminar juntos y actuar en este campo desde perspectivas distintas; y niega de paso, la naturaleza de la universidad, su unidad en la diversidad, exponiendo la formación pedagógica de los profesores universitarios y cualquier intento de orientar su devenir a una fragilidad y vulnerabilidad permanentes.

De ahí que en las circunstancias señaladas, aventure la hipótesis de que la formación pedagógica de los profesores de la universidad se encuentra en vilo, pues a falta de un horizonte de sentido compartido, de unos principios y criterios que la orienten y de una estrategia que la haga posible (que procure su advenimiento) solo queda decir que está suspendida, sin apoyo ni estabilidad, lo cual se torna más preocupante en este momento en el que pareciera ser que “todo vale”; en el que no interesa si lo que hacemos contribuye o no al sentido formativo de la universidad pública; en el que lo importante es que produzcamos conocimiento e innovación, aún cuando éstos no sean, necesariamente, pertinentes para nuestros contextos socio-culturales.

La metáfora de la espiral que estoy proponiendo para leer, interpelar e interpretar lo que pasa en la universidad con el saber pedagógico, complementaria del péndulo, es una invitación a privilegiar la misión educadora de la universidad, su sentido formativo y el quehacer pedagógico que tiene lugar en la docencia, la investigación, la extensión e, incluso, en el desarrollo institucional y demás actividades extracurriculares que recrean la vida universitaria. Por supuesto que para capturar y dar cuenta de esta riqueza y diversidad es necesario partir de las prácticas reconociendo, en sus discursos, los múltiples juegos de lenguaje que las configuran; las dimensiones política, educativa y pedagógica que las atraviesan. Se trata de trasegar desde la praxis, desde una reflexión y un diálogo que involucra a los profesores y a otros actores institucionales invitándonos a actuar desde otros lugares del pensamiento.

Otra forma de resolver esta doble tensión dialéctica y cualificar este movimiento pendular y en espiral, que es de lo que hablaremos en este capítulo; es convirtiendo el círculo vicioso en el que nos encontramos desde hace un buen rato en la academia y específicamente, en el campo de la educación y la pedagogía, en un círculo virtuoso. ¿Cómo hacerlo?: produciendo saltos cualitativos en nosotros y entre nosotros a partir del reconocimiento del discurso pedagógico, explícito e implícito, en las prácticas de la universidad; de tal manera, que podamos dar cuenta mediante procesos permanentes de construcción, deconstrucción y reconstrucción, de cómo es apropiado y resignificado el quehacer pedagógico en la institución y cómo desde la praxis, se recrea y fortalece nuestra identidad como educadores, trabajadores de la cultura y hacedores de humanidad.

Admitir la diversidad de lo pedagógico y las distintas formas de abordarlo no sería otra cosa que aceptar el conflicto y trabajar con él; reconocer su potencial pedagógico-político y orientarlo hacia la búsqueda de soluciones razonables que favorezcan los saltos cualitativos a los que me he referido. Se trata de avanzar en remolino recurriendo al diálogo entre aquello que permanece y aquello que cambia; en otras palabras: sería como propiciar un despliegue de los objetos, temas y problemas del campo de la educación y la pedagogía y las distintas miradas o enfoques desde donde es posible abordarlos hoy y procurar una configuración colectiva de sentido que, desde la pluralidad, permita orientar la formación pedagógica de los profesores de la universidad. Un viaje de cuyo regreso llegaremos transformados si nos disponemos a ello. Como dice George H. Taylor en su Introducción a *Ideología y utopía* de Ricoeur (2006):

[...] el conflicto no es simplemente oposición [...] el conflicto de las interpretaciones es un juego de similitudes y diferencias y no sólo de diferencias. El círculo hermenéutico [comprensión y explicación: distancia crítica] no es un círculo vicioso en el que se gira indefinidamente. En cambio, interpretaciones diferentes reaccionan unas a otras y se responden pues intentan incorporar la interpretación diferente o absorberla. Como Ricoeur observa, [...] es menester hacer que el círculo se convierta en espiral” (p. 33).

De ahí que en un contexto caracterizado por diversidad de paradigmas, enfoques e interpretaciones sobre el quehacer pedagógico, la metáfora de la espiral constituya una posibilidad para pensar juntos la universidad y la formación pedagógica de sus profesores, dada su potencia heurística y semántica para recrear este tipo de experiencias.

REFERENCIA, DIÁLOGO Y REFLEXIÓN: MEDIACIONES PARA ABORDAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

¿Cómo propiciar un equilibrio dinámico que sea razonable, respetuoso y pertinente entre la cultura institucional y la cultura académica y, en el interior de esta última, para favorecer la búsqueda de soluciones dialécticas que contribuyan al reconocimiento del saber pedagógico en la universidad?

¿Como caminar juntos desde distintas vertientes, enfoques y posiciones sobre la pedagogía para refigurar un horizonte de sentido compartido, que permita orientar la formación pedagógica de los profesores universitarios y fortalecer el proyecto formativo de la universidad pública, su misión educadora?

Para responder a estos interrogantes es urgente hacer visibles las tensiones entre la cultura institucional y la cultura académica; ante todo, las que tienen lugar en el interior de ellas como resultado del conflicto que suscita la diversidad de paradigmas, enfoques y posiciones existentes en la universidad alrededor del campo de la educación y la pedagogía. La necesidad de encontrar soluciones dialécticas a las tensiones mencionadas nos obliga a pensar en alternativas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la complementariedad entre ambas culturas; que contribuyan a ampliar la visión y la comprensión acerca de la complejidad y diversidad de lo pedagógico, de su tratamiento conceptual, metodológico y técnico; y que propicien condiciones institucionales para hacer visible el quehacer pedagógico en la universidad.

Pienso que esta doble vía, de indagación e intervención, nos conmina a actuar de manera reflexiva, crítica y propositiva a partir de un trabajo con nosotros mismos; de un distanciamiento y descentramiento que nos convoque a horadar en sentido positivo; es decir, a favorecer el trabajo pedagógico, a apropiarnos por entero de él para

contribuir al reconocimiento y construcción de identidad en torno a este saber en la universidad pública.

Ampliar el campo de referencia del saber pedagógico en la universidad, implica trascender el lugar común de la pedagogía, de un saber que cuando es reconocido –de algún modo– en esta institución, se refiere, explícita e implícitamente, a la docencia que tiene lugar en el aula. Se trata de hacer un intento por pensar la formación pedagógica que requerimos los profesores universitarios para actuar en escenarios, internos y externos a la universidad, cuyas características difieren sustancialmente de las del siglo pasado; viéndonos obligados a imaginar una pedagogía universitaria que nos permita reeducarnos y formarnos para leer, interpelar e interpretar los signos de nuestro tiempo; para insertarnos de manera crítica y propositiva en unas culturas caracterizadas por la complejidad, la incertidumbre y el riesgo; la globalización con su celeridad, simultaneidad, provisionalidad y contingencia producidas, en cierta medida, por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; las nuevas relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado; los nuevos movimientos sociales surgidos a partir del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de nuestras sociedades; la debacle de la matriz disciplinar, su difícil complementariedad con la inter y transdisciplinariedad y con otros saberes. De ahí que nuestro gran obstáculo como miembros de una cultura académica sea tener que participar en la formación de unas generaciones que han de contribuir al surgimiento y la emergencia de un mundo que se mueve en otras coordenadas y códigos culturales para los cuales no fuimos formados los profesores universitarios.

Pero no es suficiente reconocer nuestras limitaciones y expresar nuestra pesadumbre frente al mundo que nos ha tocado vivir. Veamos qué nos dice a propósito el maestro Óscar Saldarriaga (2003), cuando se refiere al modo de ser maestro en la época contemporánea:

[...] la dificultad no reside tanto en imaginar las tendencias, sino en el hecho de que estamos sumergidos en ellas. O bien formamos parte de las fuerzas que impulsan su avance hegemónico, o de las que se oponen a su avasalladora difusión, y en los dos bandos hay “buenos” y “malos”. En cualquier caso estamos siendo protagonis-

tas de sus logros y de sus tensiones internas, y somos éticamente responsables de sus efectos (pp. 290-292).

El drama de la humanidad hoy y el nuestro es esa dificultad e incapacidad para leer, interpelar e interpretar, incluso, otros signos y señales del planeta que están clamando para que revisemos el proyecto pedagógico-político y cultural de nuestras universidades públicas para hacer posible un equilibrio razonable y pertinente, como el que nos propone el maestro brasileiro Rubem Alves (1987); un equilibrio entre habilidades y sensibilidades; entre la verdad y la bondad; una bondad que a decir del autor no necesita legitimaciones epistemológicas, cuando reafirma con Brecht que “la única finalidad de la ciencia es aliviar la miseria humana” (p. 207)⁴⁴. Estos planteamientos coinciden con los de otros latinoamericanos que hace rato están haciendo el mismo llamado: Rolando Toro, Manfred Max Neef, Hebe Vessuri, Humberto Maturana, Paulo Freire, Arturo Escobar, entre otros, cuyas propuestas no han logrado la resonancia necesaria para contribuir a la emergencia de la sensatez requerida por este momento histórico.

Considero que parte del trabajo que podría hacerse para procurar soluciones dialécticas a la tensión entre habilidades y sensibilidades que favorezcan nuestro crecimiento como seres humanos, ciudadanos, intelectuales y profesores universitarios, tiene que ver con el debate sobre la naturaleza y el sentido de la universidad pública para las sociedades de este lugar del planeta. Pienso que hay que volver sobre las misiones de la universidad; una de ellas la ciencia, necesaria más no suficiente; las otras, el ser humano y la sociedad; ante todo, si en ambos casos la universidad desde su proyecto formativo contribuye a la emancipación de aquellas ataduras de la vida, el trabajo, el conocimiento y la cultura, que nos impiden actuar, individual y colectivamente con libertad, responsabilidad y coherencia, en nuestro efímero paso por el mundo.

A lo anterior se suma la complejidad y fragilidad del saber del maestro; como lo señala Óscar Saldarriaga (2003) siguiendo a Olga Lucía Zuluaga, un saber subalterno que proviene de la relación del

⁴⁴ Cita original en portugués, la traducción es mía.

maestro con los discursos de las ciencias, de los conocimientos y que se origina en el cruce de eventos de origen epistemológico con otros de carácter sociocultural. Si bien esta subalternidad ha caracterizado los tres modos de configuración histórica del oficio del maestro: clásico, moderno y contemporáneo, propuestos por el autor mencionado, él nos muestra también como sus condiciones de posibilidad y de funcionamiento han sido diferentes; mientras que en el modo clásico las prácticas culturales estaban supeditadas a la pedagogía como la ciencia y el arte de educar; tornándose clave para la formación y la instrucción; en el moderno este orden se invierte tornándose la cultura referente central de los procesos educativos y pedagógicos.

Para Saldarriaga (2003) el saber pedagógico vuelve a estar en primer lugar como ciencia; como disciplina que se hace cargo de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, de las relaciones de esta institución con la cultura y la ciudad. Esta tendencia se acentúa en la época contemporánea producto de transformaciones culturales y epistemológicas profundas, ocasionadas, en gran medida, por un desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología: caída de los grandes paradigmas e incorporación a todas las esferas y ámbitos de la vida social a través de las TICs; afectando, como lo advierte el autor, los fines de la educación, la relación con el conocimiento, lo que se ha de enseñar y aprender en la escuela y la forma cómo se ha de asumir el oficio del maestro en esta época.

En este recorrido Saldarriaga (2003) nos muestra cómo de esa relación inicial entre pedagogía y cultura en la que esta última se supedita a la primera, se pasa a las ciencias de la educación en la que la pedagogía es concebida como la didáctica de los saberes específicos en su visión más instrumental. Luego se estableció una nueva relación entre pedagogía y cultura de la que se derivaron tareas concretas para la escuela, la educación y la pedagogía que surgieron de una nueva concepción de la cultura asociada a la producción de símbolos y valores. Este planteamiento es corroborado por Díaz y Muñoz (1998, citados en Saldarriaga, 2003) cuando dicen que “La pedagogía no es sólo una condición para la reproducción/transformación de la cultura sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saber y práctica” (p. 297).

Esta nueva noción de cultura sumada al reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural y a la necesidad de negociar y resolver los conflictos inherentes a esa heterogeneidad, nos pone al frente de comunidades diversas que participan del juego postmoderno en distintos ámbitos, escenarios y niveles educativos desafiándonos a interactuar permanentemente con las pedagogías de los saberes científicos, escolares, no escolares, populares, ciudadanos, entre otros. Pero esto también tiene sus riesgos para la escuela, como lo advirtió Dermeval Saviani (1991) hace ya veinte años, refiriéndose al vacío pedagógico generado por la crisis cultural de la era postmoderna:

[...] los currícula escolares están influidos por modas pasajeras y se sobrecargan con demandas superficiales producto de las apariencias que pautan la vida cotidiana. De este modo, dejan de cumplir el papel esencial de la escuela, que es el de garantizar a todos el acceso a los requisitos fundamentales y necesarios para la participación activa en la vida de la sociedad contemporánea [...] la escuela ha de ser un instrumento de desarrollo de la cultura a partir del cual el hombre pueda participar de su época, entendiendo, incluso, sus diferentes manifestaciones (pp. 26-27).

Esto que Saviani denomina vacío pedagógico lo decía a partir de una muestra de temas de tesis doctorales en educación, aprobados en prestigiosas universidades norteamericanas. De modo que su referencia es a la escuela como institución genérica. De ahí que frente al riesgo mencionado, la universidad en ejercicio de su autonomía, ha de mantener una distancia crítica frente a las demandas que la sociedad y el Estado le hacen apelando a la necesidad de adaptarse a las grandes transformaciones epistemológicas y culturales de la época.

Hasta aquí hemos observado cómo el devenir de la pedagogía ha estado sujeto, de alguna manera, a los designios y mutaciones de la cultura, jugando a ser su transmisora, reproductora y transformadora y más recientemente, productora y recreadora de ésta. En este contexto, la escuela se ha enfrentado a la redefinición de sus funciones; en un activismo que raya con el absurdo y distorsiona lo esencial de su quehacer.

A este complejo movimiento de transformación epistemológica de los saberes y de los fines sociales de la educación, resultado de las complejas mutaciones culturales, se suma como dice Saldarriaga (2003):

[...] el surgimiento pujante del trabajo intelectual de profesores universitarios e investigadores dedicados al estudio y producción de teoría pedagógica en muchos niveles. Intelectuales que, desde diversas vertientes científicas se reclaman portadores del nombre pedagogos-desde pedagogos de la ciudad hasta pedagogos del conocimiento o de la ética. Pero como lo señalaba Zuluaga son sujetos que hablan sobre la escuela y su mundo interior, desde afuera, desde la universidad u otros centros de investigación, lo cual es lógico en cierto modo, dado que sus saberes e instrumentos son cada vez más sofisticados y requieren alta inversión comparativa de tiempo y recursos: otra cosa es si era ético, o si será hecho con respeto de la ética” (pp. 293-294).

A la par con el fenómeno anterior, en el marco de los procesos de modernización de la sociedad y de transformación y adecuación de la universidad a los nuevos desarrollos, dice Tamayo (2004): “Emerge así un contingente significativo de ‘profesionales del conocimiento’ dedicados a la enseñanza superior, con una escasa preparación para resolver los problemas que planteaba la docencia” (p. 31). Paradójicamente como lo confirma acto seguido Díaz (2000):

Durante este período, la tecnología educativa, como la vertiente dominante de renovación pedagógica, favoreció entre los profesores universitarios la adquisición de un carácter más pragmático, más centrado en la optimización de los recursos y, sobre todo, más adaptable a aquellos docentes desconocedores de los elementos mínimos de la pedagogía, pero expertos en su disciplina o profesión (p. 14).

Más allá de su repercusión en las facultades de educación o en las unidades de formación de educadores, los anteriores avances y retrocesos en lo que concierne a la producción de saber pedagógico, poco se han sentido en la educación superior. Obviamente, que los cambios sustanciales de carácter cultural y epistemológico han incidido, de alguna manera, en el quehacer universitario: han mo-

dificado las relaciones con el conocimiento, con la sociedad y con el Estado; han afectado las prácticas institucionales y académicas; incluso, las grandes corrientes educativas y pedagógicas han tenido sus efectos en la cultura institucional (políticas curriculares y académicas). Prueba de ello es el fortalecimiento registrado en materia de investigación y formación avanzada en el campo de la Educación y la Pedagogía (maestrías y doctorados) y la consciencia que se ha ido teniendo, a tramos, de que la misión de la universidad es educar al ser humano, a través del conocimiento para comprender y actuar sobre la sociedad con libertad y responsabilidad. Sabemos lo importante y significativa que es la reflexión sobre las prácticas para la producción de saber pedagógico; infortunadamente, en la universidad tendemos a dar cuenta de lo que hacemos, pero pocas veces reflexionamos sobre ello y menos aún, sobre lo que nos pasa a nosotros como educadores y a los estudiantes en ese trasegar por el quehacer pedagógico.

Ante esta complejidad de los signos de la época, pienso que no tiene sentido seguir anclados defendiendo las irreductibles e inconmensurables verdades sobre la academia y sobre el saber pedagógico que circulan en la universidad, tal como las agenciamos y padecemos hoy. Lo que propongo siguiendo las enseñanzas de Ricoeur es mantener una actitud abierta a la indagación sobre otros campos de referencia, a la provisionalidad, al diálogo con el otro y lo otro, a la reflexión sobre nosotros mismos, a transitar por otros caminos utilizando el “rodeo”⁴⁵. Aceptar esta propuesta es dejarnos seducir por una estrategia de búsqueda que nos permita avanzar en procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanentes en torno a las prácticas pedagógicas; explorar, reconocer y valorar las posibilidades del saber pedagógico en la universidad y contribuir a su despliegue en las distintas unidades académicas; se trata de asumir el conflicto que supone trabajar con diversidad de interpretaciones sobre la pedagogía, sobre el quehacer pedagógi-

⁴⁵ George H. Taylor, en su Introducción a *Ideología y Utopía* de Ricoeur (2006) explica que el rodeo, el *détour* –un término favorito de Ricoeur–, es el punto central de todo un mensaje, un punto que le permite alcanzar en el párrafo final un fin deseado mediante un camino indirecto.

co en la universidad y derivar de allí, lo que puede llegar a ser la formación de los profesores universitarios para su desempeño en este campo.

EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD

Partir de la premisa que la formación pedagógica de los profesores universitarios está en vilo es una manera de incitar al pensamiento a ir más allá de los lugares, desde donde ha sido abordada tradicionalmente en la universidad. Es una invitación a revisar y replantear los marcos de referencia, ampliar la visión y la comprensión de un asunto del quehacer universitario, clave en el contexto de la misión educadora de esta institución. Es un llamado a discurrir sobre los significados que se le han asignado hasta ahora, los principios y acciones que han contribuido a su configuración y la intencionalidad pedagógica que podría orientar su devenir. Transitar por este terreno ambiguo, complejo e incierto es la posibilidad de explorar, interpretar y reconocer las señales y huellas de un acontecer, que quedan inscritas en esa síntesis entre pasado, presente y futuro.

Un viaje en espiral del cual regresaremos cambiados si nos abrimos a otras experiencias, a otras iniciativas, a otras expectativas; en una actitud de escucha, diálogo y reflexión con el otro, lo otro y el sí mismo. Asumir el riesgo de saltar la cuerda conlleva a descentrarse y desacomodarse un rato para intentar reconocer lo que pasa y nos pasa en esas relaciones que establecemos con la universidad, con el quehacer pedagógico, con los otros y con nosotros mismos como profesores universitarios. Como dice Joan-Carles Mèlich (2005) “El sentido tiene que ver con la *situación*, y la *relación* con uno mismo, con el mundo y con los demás, algo que más que descubrirse tiene que inventarse y reinventarse en cada momento” (p. 20). Y agrega el autor en la misma obra, siguiendo a A. Shutz: “Preguntarse por el sentido significa que hombres y mujeres no pueden evitar recapacitar sobre sus relaciones con los demás, con sus antepasados, con sus contemporáneos, e incluso con sus sucesores” (p. 20).

Desde la perspectiva que estoy proponiendo en este ensayo, los anteriores planteamientos se tornan fundamentales para la planifica-

ción y gestión de una política de formación pedagógica de los profesores, pues con la indagación y la intervención sugeridas se trata de trascender los modelos instrumentales, comprometiéndonos con la búsqueda de nuevos horizontes de sentido que iluminen y orienten dicha formación desde la pedagogía.

Como lo anuncié en la introducción de este capítulo, una de las razones por las que considero necesario interrogarme por el sentido de la formación pedagógica de los profesores para contribuir a pensar y configurar una política universitaria en este campo, tiene que ver, por un lado, con esa presión del contexto que intenta moldear la universidad pública y las instituciones universitarias conforme a modelos administrativos y burocráticos y, por otro lado, por el vacío que se encuentra en relación con la formación pedagógica de los profesores, cuando se revisa la literatura sobre el estado actual y las perspectivas de la educación superior. Sin embargo, el motivo o la razón más importante que me lleva a esta búsqueda es que a la diversidad de posiciones que se presentan en la universidad frente a la formación pedagógica, subyacen distintos paradigmas y enfoques que aún no hemos explorado e indagado como corresponde para tener una mayor comprensión sobre lo que pasa con la pedagogía en esta institución, y cómo es nuestra relación con este saber. Un potencial y un despliegue a la espera de una acción razonable y permanente de quienes trabajamos en este campo.

En lo que concierne al primer motivo, las consecuencias de la coacción externa se hacen evidentes en el desdén con el que es mirado el sentido formativo de esta institución, el desconocimiento de su misión educadora y la exclusión de la pregunta por lo pedagógico en los claustros universitarios, haciendo que ésta no haya logrado posicionarse y legitimarse como corresponde en la vida universitaria; en su defecto, se promueven con mucha fuerza los indicadores de gestión y desempeño, la rendición de cuentas y el aseguramiento de la calidad entre otros, convencidos de que con esto es suficiente para educar y formar la inteligencia y los cuadros que necesita una nación. Estas pretensiones no solo desnaturalizan la universidad, sino que, adicionalmente, le hacen perder el rumbo, dada la ausencia de una reflexión pedagógica que le permita leer, interpelar e interpretar

las señales del mundo e insertarse de manera reflexiva, crítica y propositiva en una cultura.

Las tendencias anteriores no deberían extrañarnos, pues desde el siglo pasado el saber pedagógico fue desplazado por las ciencias de la educación; un paradigma o enfoque que surgió con la fragmentación del conocimiento para hacer posible el desarrollo de las disciplinas, la planificación y el control de la educación como fenómeno social y la producción de ciertos efectos relacionados con la modernización. Algo similar a lo que sucedió en aquel entonces con la pedagogía y la didáctica, las cuales fueron reducidas a su expresión instrumental, está ocurriendo actualmente con la intervención de la que vienen siendo objeto la universidad y la educación superior. La atomización, instrumentalización y subordinación de la pedagogía a las ciencias de la educación, relegó la articulación que jugaba la enseñanza en el saber pedagógico, reduciendo el campo de acción de aquella; al dislocar la relación maestro-escuela-Estado-cultura, tal como lo plantean Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H (2003).

Recordemos también, cómo después de un esfuerzo de varios años de producción de pensamiento y conocimiento por parte de los maestros –congregados en el Movimiento Pedagógico–, de la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, que recogió gran parte de los desarrollos magisteriales y de haber creído que por fin se había recuperado de nuevo el sentido de la pedagogía como saber, ésta fue nuevamente desplazada y borrada del mapa con la expedición de la Ley 715 de 2001 o Ley de Recursos y Competencias en Educación y Salud. Vale la pena mencionar cómo la reflexión en torno a los núcleos del saber pedagógico, a la pedagogía como saber fundante del oficio del educador y de la profesión docente –promovidos por el Decreto 272 de 1998 de la Acreditación previa– fue solo un idilio que no duró más de un quinquenio y una esperanza que se quedó en el olvido.

Hoy, después de trece años, ya ni siquiera se requiere formarse como maestro, pues basta con ser profesional de cualquier otra área para ejercer este oficio en los niveles de educación básica y media.

Si con la venia de la sociedad y del Estado, la educación y la formación en estos niveles se pudo resolver de la manera mencio-

nada, por qué habría de extrañarnos que pueda ocurrir algo similar con la educación superior en general y en particular, con la formación pedagógica de los profesores universitarios; máxime cuando, salvo algunas excepciones, ésta última no ha sido requisito ni exigencia para desempeñarse en la educación superior⁴⁶. Como dice Tamayo (2004) refiriéndose a la problemática de la educación superior en Colombia:

[...] el modelo de universidad privilegia la enseñanza de las disciplinas y la formación en las profesiones, y que, dada la expansión desmesurada de las instituciones, programas y docentes en la década del noventa, los niveles de exigencia para ser profesor universitario se reducen a la posesión del título de pregrado (p. 30).

Aceptar sin más cuestionamientos que en la educación superior la pedagogía sea referida exclusivamente a las ciencias de la educación, a las didácticas para la enseñanza de los saberes específicos, exige tener consciencia de su significado, alcance e implicaciones para la escuela como institución genérica. No vaya ser que terminemos en la universidad utilizando discursos y prácticas que, como señala Olga Lucía Zuluaga (1999, citada en Saldarriaga, 2003), legitiman la separación entre problemas teóricos y críticos sobre la escuela, desde una producción que tiene lugar por fuera ella: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación; acentuando la brecha entre teoría y práctica y, reduciendo la pedagogía a la didáctica, a la tecnología educativa, a un conjunto de procedimientos requeridos para regular la enseñanza de saberes

⁴⁶ Aunque no es una constante, hay experiencias en el país que han logrado configurar una trayectoria interesante y significativa en este sentido, como es el caso de la Universidad Industrial de Santander; institución que cuenta con una política de formación pedagógica de los profesores universitarios y con un programa permanente de formación con distintas líneas, las cuales desarrolla a través del Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS, CEDEDUIS, una experiencia que data de 30 años. Algo similar, aunque incipiente ocurre en la Universidad Tecnológica de Pereira, institución en la que es necesario acreditar formación pedagógica tanto en el período de prueba como para ascenso en el escalafón.

específicos. Según Zuluaga et al. (2003) esta instrumentalización no sólo relega al maestro a utilizar teorías que se producen en otros saberes, sino que atomiza la pedagogía asignándole un papel subalterno como región de las ciencias de la educación, reduciendo su acción al salón de clase. De este modo se va legitimando al docente:

Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de química, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía (Zuluaga, 1999, citada en Saldarriaga, 2003, p. 259).

De ahí que la tendencia a instrumentalizar la educación superior, se podría profundizar en las circunstancias actuales, haciendo innecesaria e impertinente la formación pedagógica de los profesores universitarios; hecho que tendría graves consecuencias para este momento histórico. Si no cuestionamos el trasfondo, de lo que le da sentido y soporte al modelo educativo vigente a nivel mundial y sus correlatos: la globalización, la sociedad del conocimiento, el paradigma de las escuelas eficaces, que se está tratando de implantar en la universidad con propuestas heredadas de los sectores privado y público, puede ocurrir que la Universidad sea asimilada a una empresa, a un negocio, a una fábrica; puede acaecer un verdadero atentado contra esta institución sui generis, obstaculizando el cumplimiento de su misión, su compromiso con el ser humano, la sociedad y la ciencia.

Ronald Barnett (2001) refiriéndose a la educación superior como una idea que cambia, dice que estamos asistiendo al paso de la premodernidad a la modernidad y nos alerta sobre las tensiones que trae consigo dicho cambio. La introducción de la racionalidad científica y tecnológica en la educación superior, por la vía de la planificación, ha hecho de ella un campo de estudio, investigación e intervención que tiene sus costos, pues –como señala Ricoeur (2002) se trata de poner en movimiento una acción básica mediante una intervención intencional para que sucedan otras cosas. El problema es que una acción intencional y deliberada puede pro-

ducir ciertos efectos deseables, pero también otros, indeseables y nefastos, como algunos de los que trae consigo el mundo moderno. Veamos qué dice Barnett (2001):

Al pasar de la marginalidad al seno de la sociedad, aparecieron las preocupaciones acerca del planeamiento, la cuantificación, los réditos, los resultados, el control de los desempeños, la capacidad productiva y la contribución a la sociedad. Todos estos son síntomas de modernidad y no corresponden ni a la época postmoderna, ni a la posrural caracterizada por un mercado deseoso de conocimientos [...] La postmodernidad todavía no rige sobre esta parte de la sociedad (p. 19).

Lo anterior no quiere decir que estemos abogando por un manejo irresponsable y poco transparente de los recursos públicos, que es precisamente una de las preocupaciones que están en la base de los modelos eficientistas y de los que abogan por la eficacia escolar.

Lo paradójico es que ante los efectos *no deseados*, ni queridos por la comunidad académica —como el desdibujamiento de la naturaleza y el sentido de la universidad pública— ya no sabe uno si la racionalidad es una fortaleza o una debilidad. Pienso que puede ser más esto último, pues en lugar de ayudar a reducir la incertidumbre, que se supone es lo que hace la ciencia, la incrementa sensiblemente, sobre todo si dejamos que el péndulo se detenga en la razón instrumental. De modo que si no queremos que la racionalidad sea un mal necesario, la comunidad académica tendría que estar atenta para advertir que esta intervención intencional, de la que está siendo objeto la educación superior como campo de conocimiento y como práctica social, sea permanentemente orientada por una razonabilidad cultural e histórica, y no solo por una racionalidad científico-tecnológica/económico-administrativa.

Así que la comunidad académica y, principalmente, la del campo de la educación y la pedagogía debemos estar alertas y vigilantes ante los designios del Banco Mundial y de la OMC de convertir la educación en una mercancía que se vende al mejor postor, que viaja envuelta en bits por las grandes autopistas virtuales sin azafatas, ni maestros que la acompañen. Una mercancía que no requiere de

comunicación cara a cara, sino de la interconexión y las redes sociales; pues hace parte de los códigos culturales de una época en la que según el maestro Dermeval Saviani (1991) ya no es suficiente el “pienso, luego existo” de Descartes, sino el “tecleo, luego existo”, “tecleo, luego soy”.

Carmen García Guadilla (2005c) nos muestra su preocupación cuando dice que “A pesar de los avances en investigación en algunos países de la región, la institucionalización de la educación superior como campo de estudio es aún muy precaria” (p. 17). Este planteamiento coincide con lo que pasa en Colombia, a juicio de Myriam Henao (2000, citada en Tamayo, 2004), cuando refiriéndose a la Educación Superior como contexto de la formación pedagógica de los profesores universitarios plantea:

Dentro del tema de la educación se han venido haciendo diversos esfuerzos tanto a nivel de políticas, como de investigación en aspectos referidos a los diversos elementos que conforman la educación básica y media colombiana. Sin embargo, puede afirmarse que el tema de la educación superior, al menos desde la perspectiva de la investigación, no ha sido objeto de la misma atención que la de los otros niveles de conjunto de la educación del país (p. 30).

Como acabamos de observar, varios autores coinciden en que, no obstante sus desarrollos, la educación superior como campo de estudio e investigación se encuentra aún en estado incipiente.

En este contexto es que cobra importancia pensar el sentido y el significado de la formación pedagógica de los profesores universitarios, máxime cuando la pedagogía toma forma de dispositivo cultural al servicio de las ciencias de la comunicación como lo ha señalado el maestro Óscar Saldarriaga. Más adelante volveremos sobre este asunto.

Infelizmente, al revisar la literatura sobre el estado de la educación superior como campo de conocimiento y práctica social en América Latina y el Caribe, los hallazgos sobre la necesidad y pertinencia de la formación pedagógica de los profesores universitarios no son muy halagadores. En la mayoría de los documentos de política consultados se hace alusión, solamente, a la necesidad de

formación de posgrado de los profesores en sus campos de conocimiento (maestría, doctorado y posdoctorado). Lo anterior, no deja de ser un indicador preocupante para quienes creemos en la pertinencia de la formación pedagógica de los profesores de la universidad. Esperemos que la propuesta del doctorado latinoamericano sobre formación de docentes para la educación superior y políticas públicas, que se está gestando por parte de la IESALC-UNESCO, contribuya a llenar este vacío.

En el caso colombiano cabe recordar que hace un poco más de una década se realizaron dos eventos sobre formación de docentes para la educación superior: uno de carácter nacional y otro regional, promovidos por el ICFES y por la Universidad Javeriana. Además del interés por analizar el estado de esta formación en el país y de sopesar las profundas mutaciones y cambios culturales producidos en la educación superior por las nuevas tecnologías, la mayor preocupación tenía que ver con la tensión entre educar e instruir –en palabras de Mario Díaz (2000) discurso regulativo y discurso instruccional–, en la que se inscribe la misión esencial de la universidad, “formar a la persona gestora de la ciencia para el servicio a la sociedad” (p. 66).

De ahí que el tema central del evento haya sido la formación integral del docente universitario, en la que más allá del saber específico garante de su desempeño profesional y del manejo de ciertas habilidades pedagógico-didácticas, en lo que más se hizo énfasis fue en la atención que debe prestarse en esta formación a la relación pedagógica, al contacto, al diálogo, a la interacción y a la maduración; al conocimiento del contexto y a los cambios que experimentan los estudiantes.

No obstante haberse privilegiado la dimensión educativa y pedagógica en este evento, veamos que dice Mario Díaz (2000):

[...] este evento puede considerarse como el punto de partida de una reflexión sobre los problemas nucleares de la formación integral de los profesores universitarios aunque, frente a los pocos resultados de las “culturas académicas” centradas en el desempeño, dicha reflexión no ha permitido acceder al estudio de la complejidad de la formación en sus diferentes dimensiones [...] La carencia

de unidad de los dos discursos [del instruir y del educar] propios de la formación genera, a su vez, problemas de identidad de los profesores o docentes universitarios la cual se constituye no en la interacción de los dos discursos sino en el privilegio del conocimiento sobre la intersubjetividad (pp. 67, 69).

A lo anterior se suman otros indicadores que revelan lo dramático del estado de la formación de los docentes universitarios a partir de los resultados del segundo evento que mencionamos al comienzo, el cual se concretó a través de seminarios regionales promovidos por los Comités Regionales de Educación Superior, CRES (Sur, Centro-Occidente, Norte y Centro) que arrojaron los siguientes problemas, citaremos los más relevantes para el trabajo que nos ocupa:

- Resistencia de los docentes para recibir formación pedagógica.
- Resistencia a los procesos formativos diferentes, a los de la disciplina o profesión, en general, y a los de la asignatura, en particular.
- Falta de acceso a medios de información pedagógica.
- Subvaloración de la formación pedagógica.
- Carencia de investigación sobre la práctica pedagógica del docente de la educación superior.
- Carencia de políticas y criterios que orienten la formación de los profesores.
- Falta de coherencia entre las políticas de las instituciones y sus programas de formación.
- Bajo compromiso institucional y directivo con la formación y capacitación de los profesores.
- Poca valoración social del papel del educador (Díaz, 2000, p. 71-72), entre otros.

Los anteriores resultados muestran, por un lado, el sentido de la dimensión educativa y pedagógica en la formación integral de los profesores universitarios; la necesidad de relativizar los saberes específicos y su instrumentalización, dada la prevalencia de este enfoque en las comunidades académicas y sus efectos frente al significado y complejidad de la relación pedagógica; las tensiones,

carencias y problemas que comprometen tanto a la cultura institucional como a la cultura académica, dejando entrever sus efectos negativos para la formación de los profesores en general y en particular para la reflexión, la identidad y el quehacer pedagógico de las universidades.

Un verdadero círculo vicioso que habría que convertirlo en espiral si cada uno de los actores involucrados asumimos la cuota de responsabilidad que nos corresponde como miembros de una comunidad universitaria comprometida con el sentido formativo de la universidad, con su misión educadora. Este es un salto cualitativo que no podemos aplazar, no es posible seguir haciendo caso omiso de una problemática que nos involucra a todos, profesores y directivos; más aún, hace parte de la promesa que hicimos con el ethos universitario cuando, unos y otros, aceptamos ser profesores de la universidad pública.

¿Qué tendremos qué hacer desde adentro, desde el campo de la educación y la pedagogía, desde la universidad pública y desde la sociedad y el Estado, para contrarrestar las tendencias y vacíos señalados en este apartado?

La fuerza del movimiento pendular que aboga por la racionalidad técnico-económica y administrativa tendrá que ser contrarrestada con la fuerza e intensidad que solo puede imprimirle al péndulo un movimiento oscilatorio, del otro lado, acicateado por la razonabilidad de la academia. Es desde la autonomía universitaria, que nos es inherente, que debemos exigirle a la sociedad y al Estado un acompañamiento en la defensa de la universidad pública y la educación superior y la participación de la comunidad académica en sus designios, en cuyo caso el saber pedagógico podría jugar un papel importante y significativo, si privilegiamos la misión educadora de la universidad, su sentido formativo.

No obstante, una solución dialéctica como la mencionada es apenas un primer paso para acercarnos al problema sobre el que venimos discuriendo.

Como dijimos al comienzo, hay una segunda razón por la que es necesario preguntarse por el sentido de la formación pedagógica de los profesores universitarios y ella es igual o, quizás, más preocupante aún; tiene que ver con la diversidad de posiciones que uno

encuentra en la universidad sobre este campo de la formación. Para algunos profesores la formación pedagógica es pertinente y necesaria, no importa que dicha necesidad se sustente desde paradigmas y enfoques distintos y, menos aún, que haya que lograr consensos mínimos para actuar en este campo; para otros, dicha formación resulta banal e innecesaria porque consideran que para ser profesor universitario es suficiente con la idoneidad en un campo determinado del conocimiento o con el manejo de unas técnicas apropiadas para transmitirlo.

En esta tensión y búsqueda de un equilibrio dinámico entre racionalidad instrumental y razonabilidad estamos implicados los académicos por los múltiples juegos del saber-poder en el que participamos todos.

Qué hacer entonces, con la formación pedagógica cuando uno se encuentra, en el día a día, con posiciones que van desde la ignorancia de lo que es este campo; la falta de reconocimiento y de respeto frente a este saber, que se hace evidente en expresiones como: “es que la gente de educación y pedagogía habla muy enredado y no se les entiende”; pasando por las consideraciones de otros que piensan que para enseñar basta con la solvencia disciplinar, con el manejo de ciertas habilidades y destrezas para transmitir un saber hasta aquellas posiciones en las que se reconoce que la pedagogía es otro campo, igual de complejo que los demás, que da cuenta de la relación pedagógica entre alumno, maestro y conocimiento. Algunos pensarán que esto es muy prosaico, pero es cierto. Sin embargo, a estos planteamientos subyacen, toda una serie de miradas y enfoques distintos sobre la pedagogía que podrían asociarse a las didácticas de las disciplinas, a la didáctica como la concepción más instrumental de la pedagogía, a la pedagogía como saber que orienta la acción educativa, entre otros enfoques que sería conveniente explicitar, razón por la cual me parece necesario y pertinente discurrir sobre este tema.

Suele suceder también que se encuentre uno con profesores que inscriben su trabajo pedagógico conscientemente en uno u otro enfoque: en las ciencias de la educación, en las didácticas de las disciplinas, en el saber pedagógico y en el currículo, etc. No obstante, aquí el asunto es de otro tenor, pues lo que ocurre con cierta frecuencia en estos casos es que no hay reconocimiento y valoración entre

ellos, o si los hay son mínimos. De ahí que se invaliden, se excluyan, no sea posible el diálogo de saberes por la dificultad de entablar una conversación entre quienes encarnan dichos enfoques. Asistimos pues a un monólogo sin interlocutores que termina resolviéndose por la vía de la connivencia, o del “dejar que las cosas sigan para ver cómo quedan”, lo que imposibilita la construcción de identidad pedagógica en la universidad.

¿Cómo enfrentar esta extrema fragilidad y vulnerabilidad de la formación pedagógica de los profesores de la universidad como un fenómeno real de la vida universitaria?

Con esta pregunta estoy poniendo el acento en un asunto medular para el quehacer pedagógico de la universidad, en la tensión dialéctica que se presenta entre los profesores que hacen educación; es decir, que enseñan en una determinada disciplina o campo del saber y los profesores que además de hacer educación son estudiosos del campo de la educación y la pedagogía; dos posiciones que desde un movimiento pendular revelan, como lo señalé más arriba, otras tensiones y conflictos.

Veamos otras aristas del problema que estamos abordando, pues como hemos observado los riesgos no provienen solamente de la cultura institucional; los educadores deberíamos ponernos también en guardia frente a los excesos de la cultura académica, producto de la fuerza inusitada que le imprime al otro lado del péndulo la sociedad del conocimiento con sus exigencias y desafíos. Infero de los planteamientos de Saldarriaga (2003) tres riesgos que me parecen pertinentes para ilustrar lo dicho: El primer riesgo tiene que ver con el hecho de que la pedagogía en la época contemporánea se convierta en un dispositivo cultural, en una mediación más de los procesos de comunicación. Estaríamos frente a una nueva subordinación de este saber ante lo cual sería necesario:

[...] plantearse más bien una relación de circularidad, intercambio y recontextualización mutua: la pedagogía, antes que renunciar a su potencia específica, –potencia doble: la de traducir, “aterrizar” y corporalizar los saberes académicos y las valoraciones culturales en dispositivos cotidianos, en materialidades verbales, icónicas y gestuales, y la de proyectar otras luces sobre los sentidos, sentimientos,

saberes y culturas de los estudiantes-, vería en su contacto con las prácticas culturales y las mediaciones comunicativas la ocasión de abandonar su condición de procedimiento didáctico al servicio de la “cultura letrada” (p. 297).

La consciencia de la anterior potencia y de la posibilidad de su despliegue en las condiciones señaladas, nos pone frente a un segundo riesgo que el autor denomina “panpedagogización” propia de la “sociedad pedagógica”, cuando advierte que:

Desbordados los muros escolares, proliferan pedagogías de todo y para todo, y la mediación de todo intercambio de información tiende a convertirse en un proceso de “dietética cultural” para los grupos cada vez más numerosos que se ocupan del trabajo no manual (pp. 297-298).

¿Pero, cómo dosificar y hacer efectivos y eficaces los consumos virtuales a través de ciertos dispositivos?, se preguntarían los nuevos pedagogos o los expertos culturales. Sin duda, una buena pregunta para esa sociedad pedagógica cuya respuesta sería, a mi modo de ver, el correlato del “saber-hacer experto de la formación por competencias propio de la sociedad del conocimiento”. De ahí que habría que estar atentos a la profundización de la racionalidad instrumental en la educación con la anuencia de la pedagogía como dispositivo cultural, como mediadora de los procesos culturales y subordinada a la comunicación.

El tercer riesgo que observo en los planteamientos de Saldarriaga está relacionado con los excesos de la cultura académica en la sociedad del conocimiento o pedagógica, como él la llama. Al ser reconocidos y legitimados los “saberes de aula” podría repetirse la historia con una nueva intervención desde afuera; tal como sucedió en otro momento por parte de intelectuales que invadieron la escuela, con sus estudios e investigaciones, desde las ciencias de la educación; hoy podrían seguirlo haciendo desde las ciencias de la comunicación:

Es el espacio de una nueva forma de relación entre la teoría y la práctica: hay que reconocer que cada uno es como un universo pro-

pio y el reto es intercomunicarlos. Esto se materializa en la obsesión de los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro “haga visible y expresable” su propia práctica, lo cual supondría un fortalecimiento teórico-práctico de “saberes de aula”. Pero los maestros se preguntan con razón y angustia, ¿en qué lenguaje se escribiría su experiencia? [...] ¿el de las teorías de los académicos, el cotidiano de las aulas, o el narrativo-experiencial de los propios maestros? (p. 299).

Observo aquí claramente el péndulo oscilando entre dos extremos que han de entrar en un diálogo respetuoso entre lo global y lo local; un diálogo abierto a la escucha de múltiples experiencias, iniciativas y expectativas de unos y otros; un movimiento dialéctico que favorezca la reflexión sobre sí mismo a partir de relatos, de experiencias narradas que propicien el reconocimiento del otro y de lo otro produciendo un verdadero salto cualitativo como nos enseña Ricoeur(2009); o como lo hace también el maestro Óscar Saldarriaga cuando nos invita a promover intercambios que no pretendan reeducar a los educadores desde fuera de la escuela, que permitan compartir vivencias, que promuevan el aprendizaje mutuo y el respeto a la complejidad de la escuela y que trabajen auténticamente por ella, cuando además concluye:

Pero esta labor es lenta y humilde, pues su naturaleza, como la de toda pedagogía que conserve su raíz de arte, sólo es eficaz en lo micro y para un grupo de seres humanos concretos... Sólo la memoria pedagógica del maestro ha podido –y será la única que podrá seguirlo haciendo–, guardar y recuperar lo repetible de esas experiencias irrepetibles” (pp. 300-301).

De ahí que me arriesgue a aventurar la hipótesis de que la formación pedagógica de los profesores universitarios está y seguirá estando en vilo en la medida en que la problemática planteada en este apartado, no sea superada o, al menos, sometida a debate y continúen vigentes las amenazas que se ciernen sobre ella, tanto desde el ámbito externo, como interno a la universidad.

Urge, entonces, discurrir sobre este tema, propiciar el diálogo sobre otras visiones y enfoques existentes en torno a la pedagogía, reflexionar sobre las relaciones que establecemos los profesores universitarios con este saber, dada la responsabilidad que tenemos frente a este debate que nos interroga por el sentido de la formación pedagógica de los profesores de la universidad y su incidencia en el quehacer universitario. Otro de los propósitos es contribuir a la generación de una actitud y un pensamiento pedagógico en la universidad que favorezca la producción intelectual en este campo, para lo cual se requiere de una capacidad institucional que se expresa, por un lado, en la gestión pedagógica de los procesos formativos que tienen lugar en la universidad en la docencia, la investigación, la extensión e, incluso, en otros contextos y actividades que hacen parte de la vida universitaria. Por otro lado, en la sensibilidad y el compromiso de las directivas universitarias con la creación de condiciones que contribuyan a recrear la cultura académica para hacer posible la producción de saber pedagógico en las distintas unidades académicas de la universidad. Seis interrogantes podrían animar el debate propuesto:

¿Cómo contribuir a la transformación de la Universidad y de la formación pedagógica de los profesores, si nosotros como maestros no hemos reconocido los obstáculos culturales que encarnamos hoy al respecto?

¿Qué estamos haciendo cada uno de nosotros para que la educación que ofrecemos y el trabajo pedagógico que realizamos sean distintos al que hace cualquier profesional que no ha hecho de la academia su proyecto de vida o al que hacen los medios, la educación virtual con TICs, a bordo?

¿Qué tanto reflexionamos sobre lo que hacemos con los estudiantes, en el marco de las actividades de docencia, investigación y extensión y en otras en las que los involucramos en virtud de nuestra participación en ellas?

¿Qué sabemos de los estudiantes, de sus historias, de sus contextos, de sus experiencias, iniciativas y expectativas, sus imaginarios y mundos simbólicos, y de nosotros como maestros?

¿Cómo cada uno de nosotros contribuye, de alguna manera, a fortalecer o a debilitar el ethos universitario en lo pedagógico?

¿Será que desde nuestro trabajo cotidiano como maestros estamos contribuyendo a la producción de saber pedagógico en la universidad, y cómo lo estamos haciendo?

Pienso que las respuestas a estas preguntas abren la posibilidad de hacer la diferencia con cualquiera de las opciones de educación, incluidas las tecnológicas, tan en boga en la sociedad actual. Si no somos capaces de demostrar qué tan significativa es la mediación del maestro en comparación con las nuevas tecnologías, respecto a la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la inserción crítica en una cultura, simplemente merecemos ser desplazados, ante lo cual no tendría sentido la pregunta por la formación pedagógica de los profesores universitarios.

Por último, cambiar la mirada implica desestructurar lo que hemos venido siendo y haciendo como profesores universitarios y recrear esta experiencia a partir de la reflexión sobre nuestra práctica docente, como vía para refigurar lo que queremos ser y hacer hacia el futuro como maestros y como miembros de una comunidad educativa. En fin, se trata de responder este tipo de interrogantes y otros que nos formulemos a propósito de nuestro quehacer pedagógico, del sentido formativo de la universidad y de su misión educadora.

ETHOS UNIVERSITARIO: POTENCIA, FRAGILIDAD Y DESPLIEGUE DE LO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

A propósito de las tendencias y de los cambios que está viviendo la universidad hoy, me pareció pertinente abrir este apartado con una serie de inquietudes de Ronald Barnett (2009), sobre el profesor universitario que me parecen pertinentes para esta discusión sobre el ethos universitario, sobre lo pedagógico de éste.

El profesor universitario, dice el autor mencionado, es alguien que profesa algo. Pero, ¿desde qué punto de vista?, ¿desde qué concepción de universidad?, ¿qué tan contemporáneos son los profesores universitarios?, ¿está el profesor separado del mundo?, ¿ser profesor universitario tiene algo especial, o es un profesional como otro cualquiera?, ¿cómo es nuestro papel en el mundo y en la universidad? Estas preguntas, según Barnett, producen mucha angustia, pues los profesores trabajan mucho, pero ¿qué tanto podemos dis-

frutar la vida común y corriente? Además, parece que no hay una comprensión pública de lo que hacemos. A veces es muy difícil explicarle al mundo lo que hacemos. Los estudiantes, por su parte, tampoco están muy comprometidos con la universidad. Muchos de ellos se comportan como simples consumidores; además, parecen desencantados. Y agrega el profesor inglés, que a lo anterior se suma el hecho de que hay mucha gestión, administración y burocracia en la universidad. Se exige mucho empresariado, rendición de cuentas, demostrar qué impacto tiene en el mundo esta institución y si este negocio tiene o no efectos en la sociedad (Barnett, 2009).

Esta síntesis nos ubica en la actualidad de la universidad, en su misión y en las demandas que se le plantean desde la sociedad y el Estado, las cuales están distorsionando la naturaleza de la universidad e incidiendo en la formación de sus profesores, sobre todo, en su formación pedagógica. De ahí que las preguntas por el profesor con las que se abre esta reflexión sean pertinentes a nuestros propósitos, pues interrogan el ethos universitario; su potencia y fragilidad en lo pedagógico. En este sentido, la propuesta de Ricoeur de recurrir a las mediaciones es válida, pues permite ampliar el campo de referencia; la visión para tener una mayor comprensión del fenómeno de la universidad y de su horizonte, lo cual supone preguntarse por la relación de la universidad con el mundo, por la relación de los profesores con la universidad, por la relación entre los profesores y por la relación con nosotros mismos. Cuatro preguntas que nos interrogan por el sentido y la identidad de la universidad y de nosotros como profesores universitarios y como sujeto colectivo. Nos convocan, principalmente, al diálogo y a la reflexión sobre nuestro quehacer universitario, en general, y sobre el quehacer pedagógico, en particular. Estos interrogantes se tornan prioritarios y significativos cuando desde los modelos empresariales y burocráticos, asentados actualmente en la universidad, el ethos universitario es cuestionado, por un lado, por políticas educativas que desdibujan y ponen en entredicho su misión, lo sustantivo de esta institución sui generis y, por otro lado, por políticas de ciencia y tecnología que le exigen actitudes, comportamientos y resultados similares a los de otras organizaciones, y otras instituciones comprometidas con la investigación y la innovación; es decir, con el impacto social del conocimiento que

ellas producen, lo cual no quiere decir que estemos satanizando toda pregunta que nos interroge por el sentido de lo que hacemos.

Así que no basta con leer y conocer el ethos universitario, ese conjunto de principios y criterios que orientan y regulan el quehacer de la universidad. De lo que se trata es de dialogar y reflexionar sobre ¿Qué entendemos por el ethos universitario?, ¿En el marco de qué tensiones se instituye, se apropia y resignifica permanentemente? Y lo más importante para este trabajo: ¿Cómo es encarnado el ethos por los profesores universitarios?, ¿De dónde deriva su potencia y fragilidad pedagógica?, ¿Cómo desplegar la primera y atenuar la segunda?

Para Mónica Marcela Jaramillo-Mahut (2003):

[...] en la expresión misión de la universidad se da como supuesto el concepto de responsabilidad y de **êthos** universitario que ha de asumirse en propio como la capacidad de generar los valores de sociabilidad inherentes a la razón discursiva –la reflexión, la argumentación y la crítica responsable–, en los que se autolegitima, como razón práctica, el comportamiento ético práctico (la actitud frente a la **polis**) del auténtico Funcionario [...] como “comunidad de universus”, la universidad es esencialmente pluralista, lo que necesariamente supone que está inserta en una compleja tensión dinámica que oscila entre la adhesión a ciertos de los principios constitutivos de su patrimonio histórico-cultural fundacional y las mutaciones y cambios de paradigmas que acompañan la reflexión continua sobre el valor y el sentido crítico de su quehacer (pp. 10-11).

En el planteamiento anterior, la autora deja entrever el movimiento pendular de carácter dialéctico que desde el momento fundacional de la universidad, se expresa como tensión permanente y revela el conflicto inherente a la diversidad de paradigmas y enfoques que allí se profesan. Una tensión entre la tradición y la innovación en los distintos asuntos de la vida universitaria (el conocimiento, la formación, la pedagogía, la política, el currículo, la docencia, la investigación, la extensión, etc.). Esta incertidumbre pone en evidencia las posibilidades y limitaciones en el marco de las cuales se configura permanentemente el ethos universitario, sin que tengamos mucha

consciencia de ello, de cómo ocurre este proceso de refiguración, de creación o de reproducción acrítica del mismo.

El profesor como ser humano, ciudadano, miembro de una “comunidad de universus”, encarna el ethos cuando de manera responsable y comprometida lo incorpora a su quehacer; es decir, hace propios tres principios que, según Mónica Marcela Jaramillo-Mahut (2003) coinciden con el ethos filosófico: a) La reflexión crítica como derecho a la duda y su resolución por la vía de la discusión racional; b) el fortalecimiento de la cultura académica a través de la participación en tanto reconocimiento del otro; c) La incorporación de las disposiciones filosóficas, entre ellas la reflexión como vía para luchar contra el adormecimiento de las ideas y el silenciamiento de la palabra.

El profesor universitario también encarna el ethos cuando como miembro de la universidad, en tanto institución comprometida con el conocimiento y la formación integral, está atento, por un lado, a la vigilancia epistemológica frente al pensamiento único, a la democratización del conocimiento entre los estudiantes y entre otros miembros de la comunidad universitaria, a través de distintas prácticas (docentes, investigativas y de extensión). Y, por otro lado, como lo plantea Jaramillo-Mahut (2003), a la instauración de una cultura política garante de la pluralidad y diversidad de visiones de la realidad y del mundo, de corrientes del pensamiento, de enfoques y metodologías.

El ethos son “las prácticas y fines que hacen de la universidad una comunidad humana específica” nos dice el profesor Delfín Grueso (2003, p. 95); una institución según él dedicada al saber, al saber hacer, a la creación y a orientar críticamente a la sociedad; una misión o función que es posible “desde el ejercicio de la razón y la sensibilidad humanas”. La distinción que hace el autor citado entre la función reproductora del saber que le corresponde hacer a la universidad, en tanto institución social, y la *misión o función ideal*, como la llama él, es clave para entender la trascendencia de su autonomía y la necesaria resistencia frente a la heteronomía que cada vez se apodera más de la universidad, a veces incluso con nuestra venia. Para que esto no suceda tendríamos que repetir hasta el cansancio con el profesor Grueso que solo puede llamarse universidad “a un espacio donde se produzca esta clase de saber y donde pueda florecer esta capacidad crítica y creadora del ser humano, a un am-

biente que haya sabido darse cierta independencia con referencia a las exigencias y jerarquías que la rodean” (2003: p.95).

Cabría preguntarse entonces, cuánto hay de pedagógico en este ethos, en estas prácticas y fines, de una institución *sui generis*, que van más allá de cumplir con unos indicadores de cobertura, de investigación, de impacto de su quehacer en la sociedad, establecidos desde modelos que desdibujan y precarizan su quehacer. De ahí la urgencia de abordar el ethos desde la perspectiva de la misión educadora de la universidad, de su sentido formativo, tanto en la cultura institucional como en la cultura académica, pues más allá de los discursos normativos, creencias y orientaciones de una y otra, es necesario leer, interpelar e interpretar las prácticas como juegos de lenguaje para dar cuenta de cómo este complejo ethos universitario es resignificado y apropiado permanentemente desde la diversidad de saberes y enfoques que se profesan en las distintas unidades de la universidad y, cómo se expresa en el pensamiento, en el discurso y en la acción, el saber pedagógico.

La indagación anterior es muy importante para la planificación y la gestión universitarias, pues más allá de lo contemplado en los planes estratégicos de desarrollo, en la planeación del trabajo académico, en los niveles, institucional y en el de las unidades académicas (facultades, institutos, escuelas, departamentos, centros, sedes, etc.), la forma cómo se encarna el ethos, lo pedagógico del ethos, puede dar pistas de cómo éste se expresa en la formación, en la enseñanza, en el aprendizaje, en la relación pedagógica, y en otras actividades que tienen lugar en la docencia, la investigación, la extensión e incluso, en experiencias formativas asociadas al desarrollo institucional (becarios, monitores administrativos, asistentes de proyectos, etc.), y a otras actividades extracurriculares y complementarias que enriquecen la vida universitaria.

¿Qué compromiso cabe a los profesores en relación con la misión educadora y con el sentido formativo de la universidad que acabo de enunciar y con lo pedagógico que se desprende de ella? ¿Cuál es la vulnerabilidad de la universidad en este sentido y, sobre todo, cómo se monitorea esto y cómo se incorpora en los programas de formación pedagógica para aprovechar su potencia y contrarrestar su

fragilidad? ¿Cómo fue agenciado y padecido el ethos universitario en la historia de vida de los profesores?

Los planteamientos anteriores nos permitieron intuir el potencial pedagógico de la universidad contenido en el ethos universitario, pero también su fragilidad en relación con este campo.

¿Cómo aprovechar el lenguaje y la potencia creadora que le es inherente para leer, interpelar e interpretar los signos y símbolos del ethos universitario?

¿Cómo favorecer la apropiación del ethos, la identificación de su potencial pedagógico y la resignificación de la formación pedagógica de los profesores universitarios por parte de ellos mismos?

¿Cómo trascender ese “ver como” y ese “ser como” del ethos universitario del que hemos sido partícipes hasta ahora?

Pienso que estos interrogantes son claves para la formulación de una política institucional y podrían ser objeto de reflexión en el marco de una política y de un programa de formación pedagógica de los profesores universitarios.

Además de los condicionantes inherentes a la naturaleza misma de la universidad, a la gramática propia del campo pedagógico y a otros aspectos de carácter socio-cultural e institucional, considero que la condición humana y la forma circunstancial como se llega a ser profesor universitario, puede favorecer o hacer vulnerable la universidad en la encarnación, resignificación y apropiación de sus principios y valores. No obstante, la potencia, fragilidad y despliegue de lo pedagógico en la universidad solo se revela en el quehacer cotidiano de nosotros como profesores universitarios y en el de los otros actores institucionales.

Por último, avizorar y asumir el compromiso con una reflexión como la planteada pasa por la descripción y pre comprensión del fenómeno universidad (como lo hemos concebido en este apartado) y por la interpretación, en tanto comprensión del mismo. El rodeo por este círculo virtuoso del cual nos hablan Ricoeur y otros autores, es un pretexto y una posibilidad para el crecimiento personal e intelectual de nosotros los profesores y de otros actores institucionales:

Detrás de un principio de explicación adecuado, que ha de ser necesariamente complejo, se descubre una teoría de la auto-organización que va desde las ciencias de la naturaleza hasta las sociales, en relación de ida y regreso una y otra vez iterada. [...] Conservar la circularidad es abrir la posibilidad de un conocimiento reflexivo sobre él mismo. Aparece aquí la verdad principal: la relación de interdependencia. Podemos transformar los círculos viciosos en virtuosos al hacernos reflexivos y generadores de un pensamiento complejo (Morin, 1977; Gutiérrez, 2002, citados por Gutiérrez, G., 2005, pp.168-169).

Luego de trasegar por este círculo hermenéutico podría esperarse que hubiese una mayor comprensión de la universidad, del trabajo pedagógico, de los profesores y de nosotros mismos. Sería como participar de un alumbramiento, de un salto cualitativo que podría llevarnos a un nuevo “ver como” y a un nuevo “ser como” que favorecería significativamente lo pedagógico en la universidad.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: ¿DESDE DÓNDE MIRAMOS?

En el anterior apartado hice referencia a las distintas posiciones desde donde se responde en la universidad cada vez que se intenta abordar el tema de la formación pedagógica de los profesores; esto no quiere decir que “todo vale”, o que “solo uno o unos enfoques sean válidos”. El propósito era mostrar cómo partiendo de este fenómeno, tal como se expresa en la vida cotidiana de la universidad y reconociendo su complejidad y las posibilidades de abordarlo desde distintos enfoques, era factible recrear la política que orientaría el devenir de esta formación, concentrándonos en las potencialidades y posibilidades, más que en las carencias y limitaciones. Por supuesto que cada quien en virtud de sus intereses tiene afinidades más con un enfoque que con otro y, seguramente, que ese sesgo saldrá cada vez que me aproxime a este asunto, pues es imposible no dejar entrever mis predilecciones en este campo.

Sin embargo, de lo que se trataba era de promover un debate sobre el tema y para ello me basé en una hipótesis que hace mucho rato

vengo planteando en distintos escenarios de la Universidad y del Instituto de Educación y Pedagogía de UNIVALLE, que es el lugar donde trabajo. Pienso que una de las tensiones que ha de resolver dialécticamente la comunidad académica, comprometida con la formación en cualquier nivel y modalidad, tiene que ver con la díada educación/pedagogía, dada su incidencia en el quehacer cotidiano de la universidad, en general, y de las unidades involucradas en la formación de educadores, en particular.

Reitero que la discusión alrededor de este tema permitiría ampliar la referencia sobre las distintas corrientes del pensamiento educativo y pedagógico; haría posible el diálogo entre nosotros y la reflexión sobre las relaciones de la universidad y de cada uno de sus profesores con este campo del saber y de la práctica social. Explorar una vez más esta posibilidad es clave para el trabajo pedagógico en esta institución pues propiciaría el reconocimiento de la diversidad de enfoques y formas como son abordados en las distintas unidades académicas, áreas y grupos los temas, objetos y problemas propios del campo de la educación y la pedagogía. Seguir aplazando indefinidamente este debate nos impide avanzar en la identificación de puntos de encuentro y diferencias legítimas; con el agravante de que actitudes de esta naturaleza no favorecen el trabajo inter y transdisciplinario, ni el despliegue del potencial de la pedagogía como articuladora y mediadora de discursos y prácticas (Zuluaga et al., 2003).

Si como afirma Saldarriaga (2011) que la pedagogía en la época contemporánea se está configurando como ciencia comunicacional, caracterizada por acciones y códigos que se rigen por los discursos propuestos por el lenguaje; el asunto del diálogo y el reconocimiento entre diversidad de enfoques y posiciones sobre la educación y la pedagogía se torna más relevante. Sin embargo, no basta con advertir esta tendencia y disponernos a actuar conforme al principio de las prácticas discursivas/no discursivas que rigen, según el autor, esta matriz epistemológica; por el contrario, habría que admitir la coexistencia de otras matrices que dieron origen a la pedagogía como ciencia racional y a la pedagogía como ciencia experimental con sus principios deductivo/inductivo, y verificación/falsación, respectivamente. Para Saldarriaga la pedagogía es un ejercicio desde estos tres modos y no de uno solo, pues, en

segundos, nos podemos mover en las tres tendencias mencionadas. En este contexto, según el autor, el reto de la pedagogía sería entonces la traducción.

De acuerdo con lo anterior, hacer pedagogía hoy exige, por lo tanto, cierta capacidad para interactuar con el conocimiento de frontera, pero también con otras tendencias que perviven con los nuevos desarrollos; lo cual supone estar abiertos y dispuestos a asumir el conflicto que trae consigo trabajar simultáneamente con diferentes interpretaciones sobre la pedagogía como arte, ciencia y tecnología, las cuales coexisten y coexistirán en la universidad así, en lo personal nos inclinemos por alguna de ellas.

Siguiendo a Ricoeur, yo me atrevería a aventurar la hipótesis de que utilizar la metáfora como artificio para leer, interpelar e interpretar la universidad y la formación pedagógica de sus profesores con el propósito de configurar una política que la oriente; exige asumir en serio esa función de traductibilidad de la pedagogía, de la que nos habla Saldarriaga, con mayor razón si la idea es partir de la praxis; de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas como juegos de lenguaje y éstos a su vez, como dice Wittgenstein: “como el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido”. Si en las prácticas pedagógicas como juegos de lenguaje confluyen pensamiento, discurso y acción, y éstas son abordadas desde la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que se profesan en la universidad, no queda otra alternativa, al menos por ahora, que recurrir a “la pedagogía como ejercicio de traducción” expresión acuñada por el maestro Saldarriaga; es decir, aprovechar su capacidad interpretativa. Le encuentro relaciones a este enfoque de la traducción con uno de los modelos de interpretación de la ciencia, propuesto por Michel Callon (2001),⁴⁷ que valdría la pena explorar.

De igual manera, pienso que los cambios en los fines sociales de la educación que hemos vivido con más intensidad a partir de la Constitución de 1991, probablemente por la celeridad, simultanei-

⁴⁷ Planteamiento que parece concordar con el modelo cuatro de la ciencias propuesto por Michel Callon (2001) que este autor denomina traducción y cuyo rasgo fundamental es su referencia a los contextos socio-culturales en donde surge el conocimiento y su traducción a otros contextos.

dad y provisionalidad de la época, le plantean a la universidad otros desafíos que tienen que ver con la inclusión, con la incorporación de otras poblaciones que por largo rato fueron y siguen siendo excluidas de la educación y de otros bienes culturales. La diversidad étnica y cultural, el reconocimiento de los derechos humanos, la apertura de las fronteras de la escuela y la ciudad educadora le están exigiendo a la universidad no solo respuestas oportunas y eficaces, sino significativas y pertinentes, local y globalmente.

En este nuevo contexto empieza a plantearse la emergencia de la terapéutica, ya lo decía el profesor Tomassini (2010) refiriéndose a la propuesta de Wittgenstein como una filosofía terapéutica; como también el profesor Barnett (2009) cuando advertía sobre el advenimiento de la universidad terapéutica y de la universidad ecológica⁴⁸; esta última me parece que podría tener más relación con el tema de la traductibilidad, dadas las múltiples relaciones que establece la universidad con el mundo, las cuales, según el autor, no se reducirían a la interconexión tecnológica, vía TICs. Ante la emergencia de estos fenómenos y si acogemos las metáforas: de la traductibilidad y de la terapéutica, a las que me he referido, pienso que los profesores universitarios, en general, y, en particular, los responsables de la formación de educadores, podríamos prepararnos para contribuir, desde la pedagogía, a la búsqueda de un equilibrio dinámico entre las intervenciones que propendan por la traducción de los saberes y prácticas, y las orientadas a procurar un tratamiento terapéutico (acompañamiento-tutoría) a las poblaciones que, en virtud del reconocimiento y legitimidad de sus derechos humanos, empiezan a demandar estos servicios a la universidad, tal como lo señala Barnett. Una tensión entre la cultura académica y la cultura institucional que se ve venir y que nos exige estar atentos y vigilantes frente a los excesos de la racionalidad instrumental tan cara al tema de la ciencia y la tecnología, pero también a los excesos de la razonabilidad cultural e histórica tan sensible a la hora de hacer justicia vía la inclusión.

Esta vigilancia tendría también el propósito, como advierte Saldarriaga (2003), de garantizar que la pedagogía no se supedite de nuevo a la ciencias de la comunicación como sucedió en la época

⁴⁸ Ver p. 108.

moderna con las ciencias de la educación; so pena de quedar reducida a una instrumentalización, a una sofisticada, eficaz y efímera tecnología; ni tampoco ponerse en función del asistencialismo y las falacias del progreso sin más explicación sobre sus efectos. Por el contrario, tendríamos que procurar que la pedagogía recupere su capacidad para ser intérprete de los signos de la época, para convocar y promover el diálogo sobre el otro y lo otro y, para propiciar la reflexión sobre nosotros mismos; de tal manera que como instancia crítica de la educación y de la cultura, nos permita incorporar aquello que tenga sentido para un proyecto pedagógico y político propio. Un proyecto orientado a la emancipación y perfectibilidad del ser humano; al logro de un equilibrio dinámico entre habilidades y sensibilidades, entre justicia y libertad, como valores supremos de una sociedad que se ha propuesto una actuación razonable entre el realismo de la política y el idealismo de la educación, como dice Saviani (1988), entre la ideología y la utopía como diría Ricoeur (2006).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, si bien es necesario, ya no es suficiente con saber desde dónde miramos y nos miran: el saber pedagógico, las ciencias de la educación, el currículo, la educación popular; cuatro grandes corrientes del pensamiento educativo y pedagógico, considerados por Olga Lucía Zuluaga (2000, citada en Valencia, S. et al., 2008b) como los paradigmas vigentes a nivel nacional e internacional; de lo que se trata es de reconocer la diversidad y la irreductibilidad de ellos, lo mismo que de otros enfoques asociados o afines a las vertientes mencionadas: las didácticas de las disciplinas, las pedagogías sociales, la pedagogía como disciplina reconstructiva; la pedagogía como disciplina prospectiva, entre otros. En fin, distintas corrientes del pensamiento educativo y pedagógico que se expresan en la universidad y cuya mayor debilidad es su desencuentro producto de la fragmentación, insularidad y competencia; un monólogo desde dónde se excluye permanentemente al otro y a los otros, impidiendo la refiguración de un sentido colectivo alrededor de la pedagogía que oriente el devenir de la misión educadora de la universidad, de su proyecto formativo.

Ha llegado el momento de reiterar mi hipótesis: mientras no nos reconozcamos en los discursos que profesamos y continuemos des-

conociendo lo que pasa con ellos en la universidad; es decir, los modos como éstos se apropian, resignifican y potencian en las unidades académicas; haciendo caso omiso de lo que nos pasa a nosotros como maestros y a nuestros estudiantes, difícilmente podemos avanzar en la construcción de un proyecto pedagógico-político y cultural para la universidad.

¿Cómo desde estos debates aplazados podemos juzgar o invalidar lo que pasa con otros actores, discursos y prácticas involucrados en la formación?

¿Qué mensajes estaremos comunicando a nuestros estudiantes, futuros educadores, en este contexto?

Como pudimos observar en este capítulo, el problema de la formación pedagógica de los profesores universitarios no es de paradigmas ni de enfoques; no es un asunto que se resuelve con ciencia y tecnología, con conocimientos teóricos y metodológicos de frontera. Pienso que es un problema de humanidad, de falta de diálogo y de reflexión sobre nosotros mismos; de falta de reconocimiento entre nosotros y de dificultad para construir identidad con el oficio de maestros⁴⁹.

Como dice el profesor Alberto Echeverry (2011): la insularidad de la intelectualidad del campo de la educación y la pedagogía, se expresa en la falta de comunicación, la soledad y el narcisismo que nos dejó las ciencias de la educación; campo intelectual que emergió hacia 1980 como opción para crear comunidad académica y que se constituyó en un fenómeno que, a juicio del autor, la política trata de mantener aislado promoviendo, de alguna manera, la competencia entre los diferentes exponentes o precursores del campo. En

⁴⁹ Sobre tendencias, enfoques y modelos de formación docente, en general, y de formación pedagógica, en particular, hay bastante literatura que puede ser consultada en las bibliotecas y en la red. Los interesados en profundizar en esta temática pueden revisar los trabajos de la profesora Olga Lucía Zuluaga y otros miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; de los profesores José Granés, Mario Díaz, Alfonso Tamayo y de la profesora Fanny Forero; lo mismo que la extensa producción de las profesoras Marta Vitalia Corredor, Ruby Arbeláez e Ilse Pérez, del Centro de desarrollo de la Docencia de la Universidad Industrial de Santander, CEDEDUIS. Una muestra importante de estos materiales están en la bibliografía que sirvió de soporte a este trabajo.

UNIVALLE, y me atrevería a pensar que en otras universidades, esta problemática está a flor de piel; el drama es que no hay consciencia de ello en las facultades distintas a las de educación, y en éstas últimas, si bien parece haber consciencia, paradójicamente la insularidad y la fragmentación son una constante. Fenómeno que puede ilustrarse con el caso del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, pero también con otras universidades públicas en las que pudimos constatarlo desde ASCOFADE, e incluso en universidades como la Javeriana de Bogotá, la Pedagógica Nacional, la Tecnológica de Pereira, la Industrial de Santander en las que tuve oportunidad de conversar con algunos profesores en mis visitas y pasantías realizadas en el marco de este trabajo.

A propósito de lo anterior, me parece pertinente lo que señala Saldarriaga cuando se refiere a dos problemas que nos plantea la escuela en la actualidad: la relación intelectual-maestro y la investigación y los maestros. Estas dos cuestiones, a mi modo de ver, son claves en la formación pedagógica de los profesores universitarios. Desafortunadamente su solución se ha visto seriamente impedida por la insularidad, la excesiva fragmentación del saber y la incomunicabilidad mencionada en el párrafo anterior. Veamos qué nos dice el maestro Saldarriaga (2011): resolver estos problemas exige la construcción colectiva de un saber; pero el maestro ha estado y sigue estando solo. El drama actual de los maestros es precisamente compartir, conversar, discutir, lo cual exige la conformación de equipos docentes. Por otra parte, la literatura pedagógica que producimos los maestros es escasa y este vacío se acentúa cuando la sociedad se piensa como una matriz de culturas en la que la escuela tendría que ser la traductora de éstas. Este desafío se torna más exigente en una sociedad en la que se aboga por el libre desarrollo de la personalidad, siendo entonces ésta la tensión más fuerte para el trabajo pedagógico. Considero que esta reflexión del maestro Saldarriaga es válida para la universidad; cabe preguntarse entonces:

¿Cómo jugar a ser libres y autónomos en la universidad desde la diversidad, desde la heterogeneidad cultural?

¿Con qué criterios tendríamos que actuar? o ¿Será que tendremos que construirlos permanentemente, según la situación?

¿Barajar las cartas, de nuevo cada vez, sería la opción entonces?

Por último, pienso que no se trata de seguir invocando el diálogo de saberes como un deber ser, como un discurso que se incorpora a la retórica institucional y académica, sino como un asunto visible en el quehacer pedagógico de la universidad. Asumir las prácticas como juegos de lenguaje es una apuesta por la diversidad pedagógica en la universidad que exige estar abiertos y dispuestos a deponer los intereses particulares, a revisar críticamente el lugar que hemos ocupado en esa tensión saber– poder, inherente a la universidad y desde ese descentramiento contribuir a resolver el conflicto de interpretaciones sobre la pedagogía; un problema de humanidad que tiene que ver con el reconocimiento y la construcción de identidad pedagógica, con el oficio de maestro; de tal manera que el pensamiento y el saber pedagógico hagan presencia en todo el acontecer universitario como en un holograma.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EL HOLOGRAMA
La política de formación pedagógica
entre tensiones y mediaciones

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EL HOLOGRAMA: LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE TENSIONES Y MEDIACIONES

“Imaginar el no lugar es mantener abierto el campo de lo posible. [...] la utopía es aquello que impide que el horizonte de expectativas se fusione con el campo de la experiencia. Es lo que mantiene la distancia entre la esperanza y la tradición”.

Paul Ricoeur

¿Cómo orientar la formación pedagógica de los profesores universitarios? La respuesta a este interrogante, implícito en la hipótesis que le dio vida a este trabajo, fue tomando forma en el desarrollo del mismo hasta constituirse en lo que es hoy, una propuesta para la actualización y recreación de una política que resuelva dialécticamente la tensión entre la cultura institucional y la cultura académica, desde una creación regulada, una acción intencional y deliberada que para Ricoeur (2009), implica hablar de *motivos* más que de causas; de razones para actuar, de deseos y creencias que hacen que prefiramos esto o aquello; una acción que supone el reconocimiento de un poder hacer, de una responsabilidad y de una capacidad para intervenir, como lo advierte el autor:

Y si hablamos de intenciones y de motivos hablaremos también de *aquel que* actúa en calidad de agente que tiene el poder de hacer, que es capaz de hacer y que es considerado autor responsable de la acción entera y de una parte identificable de la misma (p. 21).

Un proceso de creación que según Adelaida E. González Oliver (2006), siguiendo a Ricoeur, ha de apelar a la función mediadora del lenguaje, a su potencia heurística para actuar en tres órdenes: la referencia, el diálogo y la reflexión y, producir transformaciones en la visión del mundo, en el poder de comunicación y en la comprensión que cada quien tiene de sí mismo. Tres mediaciones que ampliarían el horizonte de comprensión y acción sobre la universidad como cruce de culturas y ethos en permanente tensión, en la medida en que estemos dispuestos a involucrarnos en ejercicios de reflexividad sobre lo que hacemos, a entablar un auténtico diálogo con lo otro, con los otros y consigo mismo; y a reconocer lo que significa comprometerse con la construcción colectiva de una política de formación pedagógica de los profesores en tanto acción humana.

De ahí que uno de los propósitos centrales de esta propuesta sea propiciar encuentros que nos convoquen a dialogar y a reflexionar sobre la universidad y su contexto interno y externo; a indagar sobre los diversos modos como es resignificado y encarnado el ethos universitario, desde las experiencias particulares de los profesores y de otros actores institucionales; a identificar y reconocer la potencia y fragilidad del ethos en lo pedagógico; a reconstruir las prácticas desde teorías explícitas e implícitas, pero también a tomar distancia de ellas: de las relaciones que se establecen, de las formas de organización y modalidades de trabajo que hacen parte de la cultura académica e institucional. Se trata de actualizar y hacer visibles nuestras potencialidades, de reconocer nuestras fortalezas y debilidades; de indagar y reflexionar crítica y propositivamente acerca de nuestras posibilidades y limitaciones a partir de la praxis, con el propósito, como dice González O. (2006) de reconfigurar la experiencia, de actuar creativamente sobre la realidad; en nuestro caso, sobre la formación pedagógica de los profesores, proyectando e inscribiendo esta acción en el marco de una política institucional.

Entre las múltiples opciones que podrían explorarse y concretarse para recrear la universidad, lo pedagógico del ethos universitario y la formación pedagógica de los profesores, siguiendo a Ricoeur (2002), la presente propuesta esboza un conjunto de criterios y acciones de carácter epistemológico, metodológico y ontológico; intuye y avizora avances y retrocesos, continuidades y discontinuidades

posibles en ese trasegar que va de la prefiguración de lo que hemos venido siendo, la configuración de lo que hacemos y somos, a la refiguración de lo que esperamos que podría llegar a ser nuestro quehacer pedagógico, en un futuro mediano e inmediato y en el contexto de la tensión entre la naturaleza de la universidad hoy y los signos de nuestro tiempo que podrían afirmar o distorsionar su sentido.

Un trabajo que, a mi modo de ver, podría ser importante y significativo para proyectar la universidad hacia nuevos horizontes de sentido, siempre y cuando haya apertura, sensibilidad y mesura ante la polifonía que caracteriza este tipo de instituciones, pero también, disposición y capacidad humana e institucional para traducir, sistematizar y canalizar esa riqueza y diversidad, que se expresa a través de múltiples juegos de lenguaje, en una política y gestión universitaria que oriente y conduzca racional y razonablemente la formación pedagógica de los profesores a buen puerto, manteniendo la tensión entre la cultura institucional y la cultura académica.

En este orden de ideas e interpretando a Ricoeur (2002, 2009), la configuración de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios sería el resultado de una acción deliberada, una creación regulada que tiene lugar entre la ideología y la utopía. Exige realizar un trabajo que permita imaginar y diseñar colectivamente iniciativas cuyos sentidos deriven del reconocimiento de los espacios de experiencia, de las expectativas, de los sueños y anhelos de todos los sujetos/agentes involucrados en el quehacer pedagógico. Supone, también, un compromiso institucional y humano que favorezca la participación de los profesores y de otros actores institucionales en ejercicios de descripción, narración y prescripción; tres modos del sentir humano que requieren una actitud abierta a sopesar las posibilidades y limitaciones de las propuestas que emerjan de este contexto; y una disposición atenta y vigilante ante los excesos que puedan producirse en esta síntesis entre pasado, presente y futuro. Una creación regulada iluminada por la imaginación y por la esperanza de que para la formación pedagógica de los profesores de la universidad hay un mundo de posibilidades abiertas sobre las que hay que conversar, discutir y ponernos de acuerdo en algo, si nos disponemos a ello con la sabiduría, la prudencia, la humildad, la capacidad y la responsabilidad que requiere este asunto de la vida universitaria.

¿Qué significado y alcance tiene para una política de formación pedagógica de los profesores universitarios aceptar la propuesta de Ricoeur de trabajar desde la perspectiva del lenguaje en sus conexiones con el texto, la acción y la historia?

Como lo ha señalado este autor, el lenguaje como mediación permite reconocer y valorar el potencial de la metáfora al momento de atribuir nuevos sentidos y significados a la acción humana. El solo enunciado: “el símbolo hace pensar” invita a descentrarnos; a cambiar el punto de mira; a caminar por otros lugares, por la poética, como una verdadera filosofía de la trascendencia como dice A. E. González Oliver (2006); predisponernos a la poética del encuentro humano a la que nos invita Rolando Toro desde su propuesta de Biodanza y del paradigma Biocéntrico de aprendizaje⁵⁰. La metáfora como núcleo semántico del símbolo, (Ricoeur, 2009), y como artificio para leer, interpelar e interpretar la realidad, enriquece la reflexión, la creación y la recreación de nuestras experiencias haciendo posible su proyección hacia otros horizontes de sentido y hacia otras dimensiones espacio-temporales y humanas. Y es esta perspectiva de Ricoeur la que cautiva mi atención dada la validez universal, transcultural y particular de su propuesta, pues la potencia heurística y la innovación semántica contenidas en el símbolo y en la metáfora, respectivamente, a mi modo de ver, pueden ser objeto de despliegue a nivel personal, institucional y comunitario en cualquier lugar del planeta. Un trabajo con el lenguaje, el texto y la acción que pasa por la comprensión de sí mismo, de los otros y de lo otro, como lo ha señalado el autor en varias de sus obras.

¿Cómo traducir y expresar este pensamiento, esta reflexión y esta acción en una propuesta de política para la formación pedagógica de los profesores de la Universidad?

Responder este interrogante supone comprometernos con una propuesta que nos permita revisar y replantear la visión del mundo, de la universidad y de la formación pedagógica que nos están tratando de imponer hace ya varias décadas, desde el pensamiento único; o aquella que se ha ido fraguando desde el desencuentro y la

⁵⁰ Para mayor información ver la página de la International Biocentric Foundation: <http://www.biodanza.org/>

falta de reconocimiento entre nosotros. Por ello es necesario propiciar el diálogo, la reflexión y el debate permanente con el propósito de ampliar la comprensión de lo que hacemos como profesores universitarios, de nuestro quehacer pedagógico, de nosotros mismos; reconfigurar nuestras experiencias y, desde allí, contribuir a la transformación de la universidad con propuestas que, no obstante parecer impertinentes desde los referentes y tendencias actuales de la educación superior y de la universidad pública, pueden ser significativas y tornarse fundamentales para el devenir y la identidad de la universidad pública colombiana y latinoamericana. Propuestas que, al promover el encuentro entre la diversidad de actores, saberes y contextos que tienen lugar en la universidad, se espera favorezca la construcción de una política que oriente la formación pedagógica de los profesores universitarios, a partir del reconocimiento y la valoración de lo que hemos venido siendo como maestros, trabajadores de la cultura, y de nuestras expectativas como seres humanos, ciudadanos e intelectuales frente a este compromiso con la universidad, el país y la humanidad.

De las posibilidades y limitaciones para avanzar en la planificación y la gestión de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios, es de lo que nos ocuparemos en este capítulo a partir de un primer acercamiento a Paul Ricoeur desde la política y la gestión como acciones humanas; del distanciamiento de los modelos técnico-administrativos vigentes en este campo; del reconocimiento del potencial de la política en acción; y de la emergencia de una noción de capacidad humana e institucional que favorezca la creación regulada; es decir, la recreación y reconfiguración permanente de la política mencionada, desde una intervención intencional y deliberada.

He aquí la complejidad de la política en plena acción desde una mirada reflexiva y comprensiva. Cada cosa se bifurca, se abre a nuevas opciones, en un movimiento pendular interminable que no se resuelve ni en los extremos ni en el punto medio y que, aun cuando parece oscilar sobre el mismo plano, no es lineal, ni circular, sino en espiral; cada vez que deja entrever nuevas posibilidades es porque se ha producido un salto cualitativo, inscribiendo dichos avances y retrocesos en una trayectoria personal, institucional y co-

munitaria. Un acontecer que revela otras relaciones con el mundo, con lo otro, con los otros y consigo mismo; una trama institucional entretejida con trazos y huellas que dan cuenta de esa transformación socio cultural, de esos otros modos de ver y de ser en el mundo (Ricoeur, 2007).

Hacer visible el pensamiento educativo y pedagógico en esta compleja trama institucional, en el todo y sus partes, a manera de un holograma, es posible a partir de un trabajo colectivo y permanente de reflexión y reconstrucción teórica de las prácticas de los profesores y de otros actores institucionales, orientado a la producción del saber pedagógico en la universidad. El holograma es la otra metáfora que estoy proponiendo para pensar la universidad y la política de formación pedagógica de los profesores. Procurar que la praxis en este campo sea una posibilidad, un acontecimiento pedagógico, político y cultural, exige un compromiso institucional con la creación de esta urdimbre; de este tamaño es la tarea de la política y la gestión universitaria en un horizonte de mediano y largo plazo, tal como la he abordado en este primer acercamiento a Paul Ricoeur desde la política y la gestión como acciones humanas.

LA POLÍTICA Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO ACCIONES HUMANAS

Para campos como la pedagogía, la planificación y la gestión que se mueven entre el realismo de la política y el idealismo de la educación los aportes de Ricoeur son muy significativos desde el punto de vista epistemológico, metodológico y ontológico. Los argumentos de este filósofo francés son especialmente relevantes en la última perspectiva señalada, si tenemos en cuenta las profundas transformaciones que pueden generarse, tanto en las formas de ver como en las formas de ser de los sujetos/agentes involucrados en la acción.

Si tomamos como punto de partida el sentido de la política, el cual tiene que ver con los intereses generales de una comunidad, con el favorecimiento del bien común, podríamos afirmar que todo lo que no apunte en esta dirección estaría atentando contra estos principios y propósitos, poniendo en evidencia su contrasentido y agudizando los problemas y prioridades sobre los que le corresponde actuar. Un asunto que no solo nos induce a revisar, a evaluar y a

reformular la política, sino también a intervenir la realidad, a actuar racionalmente para contrarrestar dichos efectos.

Apelar a la racionalidad implica utilizar la ciencia y la tecnología para reducir los niveles de incertidumbre; garantizar la eficacia y la efectividad de la política y la eficiencia en el uso de los recursos (optimización). Se trata de una acción intencional y deliberada; es decir, de una intervención planificada cuya gestión no se puede subestimar, pues su propósito es identificar los mejores cursos de acción para resolver una situación problemática, para atender una prioridad que no puede aplazarse, ni dejarse al azar, a la improvisación. Estamos pues frente a un ejercicio de racionalidad instrumental, un asunto de relación medios y fines que tiene que ver fundamentalmente con el trabajo, con la realidad material y no necesariamente, con las personas involucradas en la acción.

Aplicada a la educación, la racionalidad se constituye en instrumento clave para el diseño y formulación de propuestas educativas y pedagógicas relevantes y pertinentes social y culturalmente, las cuales estarían orientadas a garantizar el ofrecimiento de una educación de calidad y de una formación para actuar con libertad y responsabilidad en los distintos campos del saber y de la práctica social.

De ahí la necesidad de preguntar por las personas, por las relaciones que se establecen entre ellas, por la forma como interactúan, por su historia, sus imaginarios; su cultura; por el mundo simbólico que le da sentido a lo que hacen. Como vemos, nuestro referente ha cambiado; ya no es más el mundo material, sino el mundo social, la interacción que tiene lugar a través del lenguaje y que supone una racionalidad que exige entablar un diálogo con las personas para saber qué es lo pertinente y correcto en un contexto socio-cultural determinado; interesa indagar qué es lo que mueve a las personas a actuar de una manera u otra y, en esa medida, hacer un esfuerzo para que las iniciativas que se propongan tengan sentido para las personas. No obstante haber ampliado el campo de referencia y propiciado el diálogo, seguimos instalados en la planificación y la gestión como prácticas sociales, sin mayores cuestionamientos en cuanto a la participación, a las formas de organización y a los fines últimos de esas acciones.

Podemos seguir ampliando el referente: preguntar, por ejemplo, si lo que se hace desde la planificación y la gestión, además de resolver un problema, de atender una necesidad o de responder a una expectativa que tiene sentido para la gente, también contribuye a la liberación, a la emancipación de quienes están involucrados en la experiencia. Más aún, podemos indagar si la actuación de los agentes que promueven la iniciativa es auténtica, coherente y creíble o si, por el contrario, está siendo utilizada para favorecer intereses personales, para enmascarar otro tipo de intereses, incluso, para manipular la situación. Sin duda, podemos seguir instalados en la “sin duda”, en la planificación y la gestión como prácticas sociales; sin embargo, si bien nuestro referente ha cambiado de nuevo, ya no es solo el mundo del lenguaje y la interacción, sino el mundo personal y simbólico, el del sujeto, el cual supone otra racionalidad que es sustantiva: estamos ante una acción movida por el interés de emancipación, por la intención de liberarse de cierto tipo de ataduras; propósito para el cual la educación y, en particular, la pedagogía es clave.

Como vimos, siguiendo a Hoyos (1990, citado en Valencia et al. 2008b), cada una de las acciones o intervenciones está movida por intereses y racionalidades distintas y, en ese orden de ideas, responden también a propósitos diferentes: en las primeras, de lo que se trata es de buscar la verdad; en las segundas, se pretende dar cuenta de lo que es correcto para una cultura, y en las terceras, lo que se persigue es la autenticidad, la coherencia entre teoría y práctica. Esta última pretensión se torna relevante en educación por sus implicaciones ético-políticas, pues lo que está en juego es la credibilidad de las acciones y de los sujetos/agentes involucrados, la coherencia entre el discurso y la praxis. Un asunto nada despreciable, al cual Ricoeur se refiere como el compromiso y la promesa que pactan los agentes de la intervención frente a las expectativas, deseos y anhelos de quienes motivaron la iniciativa.

Al interrogar la realidad desde tres perspectivas distintas, hemos pasado del ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿cuándo?, al ¿por qué?, ¿para qué? y ¿con quién?; con lo cual la indagación y la intervención no solo se tornan más complejas, sino que modifican la temporalidad, adquieren un carácter mediato, en tanto lo que está en juego son

los seres humanos, el mundo social y personal; la cultura, el mundo simbólico que le da sentido a la existencia. Responder a estos interrogantes desde la perspectiva señalada, nos instala en la filosofía de la acción, en la praxiología. Una reflexión sobre la acción y sobre las prácticas que trasciende los enfoques técnico-administrativos y económicos. Intervenir una situación para mejorarla científicamente y tecnológicamente hablando, ya no nos quita el sueño: Aquí el meollo del asunto es ético-político; nos convoca a evaluar críticamente la política y la gestión de la educación e, incluso, a reformularla desde una reflexión epistemológica que ponga en tela de juicio los supuestos básicos subyacentes a la planificación: saberes, racionalidades, intereses y pretensiones desde donde es posible actuar en este campo del conocimiento y de la práctica social. Mas aún, nos conmina a interpellarla desde la historia humana.

El enunciado anterior, nos desafía a lidiar con diversas interpretaciones y con los conflictos que se producen cuando se entrecruzan juegos de lenguaje de filiación epistemológica distinta, que ponen en evidencia la tensión permanente entre la autoridad académica y la reflexión sobre la experiencia. Una reflexión de segundo orden que, desde la perspectiva de Ricoeur (2007), no solo nos distancia de la reflexión primaria, reduccionista y objetivante, sino que nos convoca a un trabajo hermenéutico y a utilizar el lenguaje como mediación: a ampliar el campo de referencia –desde donde hemos pensado la planificación hasta ahora– al diálogo y a la reflexión sobre nosotros mismos en relación con nuestras prácticas en este campo.

DE LA FILOSOFÍA DE LA ACCIÓN A LA TEORÍA DE LA ACCIÓN Y A LA PRAXIS

Alfredo Martínez Sánchez (2000) señala que la praxis ha sido un tema central en la obra de Paul Ricoeur, quien siempre estuvo preocupado por la esfera de lo práctico; una filosofía que ha privilegiado la acción y que tiene vínculos importantes con las ciencias sociales y la ética. Una filosofía de la práctica en la que, según el autor mencionado, Ricoeur discurre sobre tres conceptos de la acción; tres dinámicas o rasgos constantes de la acción; cuatro tipos de refiguración que tienen lugar en la narración; tres sentidos del actuar humano; la prelación de la primera persona “progresivamente mati-

zada”, la no inmediatez de la consciencia y, por tanto, la necesidad del rodeo, de la interpretación.

Señala también Martínez (2000) que Ricoeur acude a la filosofía analítica e incorpora la mediación del lenguaje para contrarrestar la autoconciencia y acceder a la fenomenología mediante el análisis lingüístico y evitar así poner en juego de manera inmediata la intuición privada y enfatizar el enunciado público de la acción, razón por la cual el sentido inmediato de lo que hacemos ha de ser reemplazado por un sentido mediato, interpretado. La sospecha de nosotros mismos hace necesario, por un lado, recurrir al lenguaje como mediación y, por otro, a la interpretación del campo motivacional que hace parte de la red conceptual de la hermenéutica de la acción.

Esta propuesta, en la que se conjugan la fenomenología, el análisis lingüístico (filosofía analítica) y la hermenéutica, “con sus diversas conexiones con las ciencias humanas y con la teoría narrativa” (Martínez, 2000, p. 215), la encuentro muy significativa para intentar un primer acercamiento al pensamiento de Ricoeur desde la política y la gestión de la educación como acciones humanas y como prácticas.

Martínez (2000) refiriéndose al primer concepto acción voluntaria y pragma dice: “En el contexto fenomenológico [...] la acción aparece estrechamente ligada al concepto práctico de poder (poder-hacer) y es entendida [...] como movimiento voluntario que produce cambios en el mundo” (p. 216); mientras que el pragma corresponde a la intencionalidad de la acción, de lo hecho, de los movimientos y las relaciones que se establecen al actuar. El segundo concepto, acción y acontecimiento, corresponde a la teoría de la acción y deriva del análisis lingüístico; para el autor, este concepto está referido a segmentos de acción –expresados en frases de acción– y abstraídos del contexto social; tal parece que es en el sentido de este campo de referencia, en el que la acción adquiere significado; pero como dice Martínez (2000): “la formulación de la referencia en términos de refiguración no solo supone un cambio de vocabulario, sino que implica la subordinación de los aspectos epistemológicos a la dimensión hermenéutica”(p. 212). El tercer concepto está “relacionado con la noción de *mimesis* [...] que acompaña toda la reflexión del autor sobre las relaciones entre acción y narración [...]; un concepto ex-

plícitamente vinculado al significado de la praxis” (p. 216). Veamos que nos dice Ricoeur (2009) sobre la noción de mimesis:

En rigor, la función mimética de los relatos no es sino una aplicación de la referencia metafórica a la esfera del actuar humano [según él, no es una imitación-copia como lo plantea Aristóteles]. Más bien se trata de una imitación creadora que a la vez inventa y descubre. *Mimesis* significa a la vez que la acción imitada es solamente imitada; es decir, *fingida*, y que la ficción enseña a ver el campo de la acción efectiva *tal como* ella es descripta en las ficciones poéticas. En la medida en que la intriga es fingida ella tiene el poder de re-configurar la acción (p. 40).

En tanto mediadora entre el acontecimiento y la historia narrada, la intriga constituye el equivalente narrativo de la nueva pertinencia predicativa en la que consiste, como se dijo, la innovación semántica propia de la metáfora. La intriga también consiste en “reunir” ingredientes de la acción humana que siguen siendo heterogéneos y discordantes en la experiencia ordinaria (pp. 36, 37).

Moción voluntaria y pragma, y, acción y acontecimiento, son dos conceptos que tendrían un significado importante para la política y la gestión de la educación en tanto intervención intencional y deliberada, con la que se espera prevenir o producir ciertos efectos; se trata de un poder-hacer algo para que sucedan ciertos cambios o transformaciones; como por ejemplo, tomar la decisión de apelar a la praxis para revelar la emergencia, complejidad y diversidad de un acontecimiento y contribuir, desde allí, en la reconfiguración de una política determinada. Una praxis que, a mi juicio, podría llegar a ser de una riqueza enorme en términos de imaginación, creatividad y esperanza; pero también de falta de interés, descreimiento y desencanto; de anhelos y padecimientos; de debilidades, iniciativas y expectativas que se revelarían en la compleja refiguración que tiene lugar en la narración; en fin, una serie de potencialidades, posibilidades y limitaciones que es necesario conocer, reconocer y valorar cuando se trata de formular una política.

En esta tarea, la reflexión sobre la pedagogía, sobre la misión educadora de la universidad, sobre lo pedagógico del ethos y sobre la

formación pedagógica de los profesores son esenciales para iluminar nuevos horizontes de sentido para la acción; en este caso para la política de formación de los profesores universitarios. Y en la antesala de este proceso de reflexividad, creación y construcción colectiva, de acuerdo con los planteamientos anteriores, estaría operando el concepto acción y narración, revelando los trazos de ese acontecer desde un texto, de un relato, que yendo más allá de sí mismo, sin proponérselo, refigura el mundo de la acción Martínez (2000). Como lo corrobora Betancur (2010) cuando dice, siguiendo a Ricoeur, que todo lenguaje es retórico y figurativo, todo está mediado por el lenguaje; que el ser humano se construye a través de sus obras, de su cultura, de esos mitos y símbolos que hacen parte de la humanidad. De ahí que la biografía de un individuo sea su historia de vida.

Los tres conceptos de acción mencionados, a mi modo de ver, son claves para ampliar y profundizar la comprensión de la política y la gestión de la educación como campo de indagación e intervención que se configura en un momento de síntesis entre el pasado, el presente y el futuro. De ahí que ampliar el campo de referencia sobre la acción humana, promover el diálogo y la reflexión sobre los agentes involucrados en ella, sean vitales para la formulación de una política de formación pedagógica de los profesores, dada la incidencia que tendría la voluntad de los sujetos/agentes de la acción y su intencionalidad cuando actúan en un contexto socio-cultural que los condiciona y revela, a su vez, eventos portadores de futuro.

Si bien esta concepción resulta innovadora y significativa para la política y la gestión de la educación, habría que estar atentos a la mimesis que tiene lugar en la narración, a sus posibilidades en términos de creación, invención y descubrimiento como lo plantea Ricoeur (2009); pero también, a sus limitaciones, ante todo, a la coherencia, autenticidad y credibilidad de la promesa que se hace para procurar el arribo a un acontecimiento; un asunto ético-político que podría resolverse dialécticamente, recurriendo al círculo hermenéutico y haciendo pública la reflexión.

Hasta aquí nos hemos referido a los tres conceptos de la acción. En lo que concierne a los tres rasgos o dinámicas constantes de la acción, según Martínez (2000), el primero corresponde a la estructura acción/pasión, a la dupla actividad/pasividad implícita en

toda acción, pues según él para Ricoeur no hay acción sin pasión, hace parte de nuestra condición histórica, la acción de un agente depende tanto de circunstancias externas como internas. Y agrega Martínez (2000):

Esa misma combinación delimita el ámbito de lo *posible*, de la acción posible, para un sujeto hecho de esa misma *mezcla* y confrontado a un mundo que es, a su vez, límite y ocasión. [...] el mundo, desde el punto de vista práctico, es un mundo de agentes y pacientes, toda acción es, en este sentido, interacción, y todos somos simultánea o alternativamente agentes y pacientes” (p. 219).

De acuerdo con el anterior planteamiento, si somos nosotros quienes agenciamos la acción no solo la padecemos, sino, que podemos hacer padecer a los otros; pero, si dejamos que sean los otros quienes la agencien, nuestro padecimiento puede ser mayor. Me parece que esta estructura acción/pasión nos deja una lección importante frente al ejercicio de la autonomía; de tomar la decisión de ser artífices de nuestro propio destino, asumiendo el compromiso con la creación y reconfiguración de nuestras experiencias; de formularnos un proyecto de vida que nos permita compenetrarnos con la realidad de tal manera, que en la medida en que nos transforma, vayamos cambiando el mundo, como diría Manfred Max Neef (1991), refiriéndose al acto creativo.

El segundo rasgo o dinámica constante de la acción, según Martínez (2000), se refiere a la dupla acción y sujeto/agente. La subjetividad hace parte de la red conceptual de la acción en virtud de las acciones voluntarias e involuntarias del sujeto agente/paciente; en esta dinámica se expresan otros conceptos y nociones tales como la identidad (narrativa); la iniciativa (poder-hacer); la responsabilidad (la promesa), todo lo cual tiene que ver con el debate causa y motivo que nos ubica en el terreno de la ontología. El tema del sujeto empieza a mostrar escollos en la medida en que se comparte la idea de Ricoeur (2007) de la no transparencia de la conciencia, de la imposibilidad de conocerse a sí mismo, lo que nos lleva a un rodeo mediado por el lenguaje, por la interpretación de signos y símbolos que ayudan a la comprensión del “sí mismo como otro”. (Hermenéutica

de sí-mismo, del soy). Un sí que para Martínez (2000) es concebido como agente en el contexto de la acción.

A propósito del rasgo anterior, Marta Cecilia Betancur (2010) decía que uno de los aportes de Ricoeur fue reemplazar la noción de sujeto, por el soy; un sí mismo cuya identidad se debate dialécticamente entre lo que permanece y lo que cambia en cada ser. Para esta autora, Ricoeur deconstruye el concepto de identidad para reconstruirlo de nuevo, transformando el yo solipsista de Descartes por el Sí hermenéutico.

En este contexto cobra importancia la falacia del debate sobre causa y motivo, en el que se plantea claramente cómo la acción humana obedece a un movimiento generado por motivos y razones que, si bien está inscrito, de alguna manera, en sistemas cerrados regidos por la lógica causa efecto; también está supeditado a la utilización que haga del poder-hacer cada agente. Ricoeur (2002). En este punto me parece habría que considerar, además, la dñada actividad/pasividad de un sujeto/agente enfrentado a condicionamientos externos e internos. En ambos casos, a mi modo de ver, lo que se pone en evidencia son las posibilidades y limitaciones del actuar humano; la relativización y el alcance de la acción en un contexto determinado pero también, la eventualidad de su transformación; a partir de la comprensión de lo otro, los otros y de sí mismo.

El poder-hacer, implícito en las discusiones anteriores, –según Martínez– es una constante en la obra de Ricoeur; es un asunto de orden ontológico que tiene que ver con la capacidad del sujeto agente/paciente para comprometerse de manera intencional y deliberada con la acción y de sortear las dificultades que se presenten en el camino; la eficacia de la acción no depende exclusivamente de él, de su compromiso, pues éste se ve afectado tanto por su estructura actividad/pasividad como por la de los otros sujetos involucrados en la acción que él agencia y padece.

Los planteamientos anteriores nos advierten sobre la necesidad de evaluar las promesas que hacemos cuando hablamos, ya que por las razones esgrimidas, podemos incurrir en problemas de coherencia y de autenticidad generando, a su vez, falta de credibilidad en la actuación humana; un asunto que corresponde al terreno de la ética y la política, pues nos compromete en lo personal y, sobre todo, en

nuestra actitud como miembros de una comunidad que se rige por principios generales. Este asunto es central en la prescripción de la acción por las expectativas que creamos y la no certeza de poder cumplirlas, lo cual nos obliga a ser prudentes y a realizar un ejercicio permanente de coherencia entre el discurso y la acción en la pedagogía, la política y la gestión de la educación, campos objeto de reflexión en este ensayo.

De ahí la importancia de las preguntas por el quien de la acción, por qué lo mueve, por cómo se relaciona con el mundo, con los otros y con consigo mismo; estos interrogantes abren una veta de trabajo antropológico que dé cuenta de “un sujeto capaz de entrelazar sus intenciones con los acontecimientos del mundo, un ser que pertenece a la vez al régimen de la causalidad y al de la motivación, que debe ser comprendido pero también explicado” (Martínez, 2000, p. 221).

Llama la atención cómo esta complejidad del sujeto/agente-paciente de la acción es prácticamente ignorada en los enfoques de la planificación de la educación de carácter instrumental regidos por la matriz fines/medio y por pretensiones de verdad; una verdad garantizada por criterios de eficacia, efectividad y eficiencia, tan cacareados en esta época. Claro que esta complejidad también puede pasar desapercibida en enfoques como la planeación estratégica, la planeación prospectiva; incluso, la planeación participativa, en los que sí bien se tiene en cuenta al actor, su participación puede quedar subsumida, en ocasiones, en la retórica institucional y reducida a un componente esencial de la matriz insumo/proceso/producto. Estamos ante un asunto que va más allá de la complejización de los sistemas, de la refinación de los instrumentos científico-tecnológicos; es más un asunto de humanidad, de interrogarnos por el ser humano, quien en tanto sujeto de la acción la agencia y padece al mismo tiempo.

En cuanto al tercer rasgo o dinámica constante de la acción denominada “la pasión por lo posible”, Martínez (2000) plantea que en Ricoeur, ésta, “que por un lado se encuentra en el polo opuesto de ese primado de la necesidad, está por otro alineada junto a la imaginación, a una imaginación creadora que psicológicamente representa la fuente de lo posible” (p. 221). Sin embargo, el autor mencionado, aclara que lo que al él interesa saber de este rasgo de la acción es el sentido de lo posible para la acción:

Con *la pasión por lo posible* quiero aludir a una cuestión previa (en determinado sentido), a la pregunta: “¿qué hacer?”, o si se prefiere, a una versión específicamente ética de la misma como: “¿qué debo hacer?”. A tal cuestión previa apunta otra clase de preguntas, preguntas del tipo: “¿qué puedo hacer?”, cuya respuesta implica des-pear otros interrogantes: por ejemplo, si es *posible* hacer algo (en un sentido específicamente humano) y cómo es *posible* ese hacer (e incluso, qué puedo querer) (...). La búsqueda de lo posible se juega en ese “terreno intermedio”, conjugando la acción y la pasión, la razón con el deseo, y desvelando la vinculación del agente con sus acciones (pp. 221-222).

Martínez, a propósito de la afirmación de Ricoeur: “Querer no es crear”, agrega:

[...] pero *puedo* actuar, puedo intervenir, puedo ser un sujeto responsable, el tema de lo posible nos da entonces la llave para entender las otras dos *constantes dinámicas* [de la acción]: la estructura acción/pasión y la conexión acción/agente. [...] El ámbito de lo posible viene marcado por sus dos vertientes: una positiva, otra negativa. [La primera] indica apertura de horizontes, exploración del espacio de lo inédito. [La segunda] señala sus propios límites, los límites de lo posible. Gracias a este doble valor la categoría de lo posible puede conjugar las nociones de creación y de finitud (p. 222).

Según este autor, lo posible en Ricoeur está presente en su concepción sobre la imaginación ante todo, cuando se vincula a la innovación semántica pues nos ayuda a avizorar y a proyectar posibilidades para la acción; cuando se utiliza la ficción, la metáfora y el símbolo para pensar, proponer y experimentar nuevas maneras de ver y de ser en el mundo, cuando funge como iniciativa de un presente en el que nos comportamos intencional y deliberadamente como seres históricos; es decir, cuando la acción no es dejada al azar, a la improvisación. Y concluye, citando a Ricoeur (1991):

La calidad referencial del lenguaje nos ofrece una figura ontológica de lo posible a través de la relación entre el lenguaje poético (en un sentido amplio que incluye la narración) y la realidad. La capaci-

dad del lenguaje para crear y re-crear nos permite ver las cosas en términos de “potencialidades”, en vez de de “actualidades”, y nos pone en contacto con la dimensión no terminada (*unfinished*) de la realidad, y en esta medida, abierta a lo posible (p. 223)

Independientemente de las diferencias y complementariedades de los planteamientos sobre “la pasión por lo posible” en Ricoeur y “el sentido de lo posible para la acción” en Martínez, que acabamos de esbozar, lo que interesa para los propósitos de este ensayo, son sus aportes al debate sobre las posibilidades y limitaciones para la planificación y gestión de una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad.

Ahora bien, en el contexto de la polisemia de la acción, Ricoeur distingue tres sentidos del actuar humano: describir/narrar/prescribir/, cuyos procesos no obedecen a un orden lineal (Martínez, 2000). Para este autor, de los tres conceptos de acción mencionados anteriormente, los dos primeros: moción voluntaria y pragma, y la relación acción-acontecimiento, hacen parte del describir, mientras que el último: la relación acción-narración, hace parte del narrar. El tercer sentido del actuar humano, prescribir, corresponde a la esfera ético-política. La incorporación de la dimensión ética a la acción tiene que ver con la subjetividad; un asunto más ontológico que epistemológico, que se produce en la tríada descripción, narración, prescripción, en la que se cruzan tres campos conceptuales: la Teoría de la acción, la Teoría narrativa y la Teoría ético-política.

Describir, narrar y prescribir no son ajenos a los dos momentos centrales de la planificación: el investigativo o de diagnóstico de carácter descriptivo-explicativo y el propositivo o de intervención de carácter prospectivo-prescriptivo. Vale la pena resaltar lo novedoso que resulta para la política y la gestión, el planteamiento conceptual y metodológico de Ricoeur sobre los tres sentidos del actuar humano: describir/narrar/prescribir que, al recurrir al lenguaje como mediación, concibe la descripción como prefiguración del texto, la narración como configuración de la acción y la prescripción como refiguración del sentido. Cabe destacar la complejidad y potencia de la narración, en tanto en ella, como lo señaló Martínez siguiendo a Ricoeur, se refiuran la acción, el tiempo, el mundo del lector, el sí mismo (la vida).

Y es en el contexto de esta reflexión sobre la vulnerabilidad y debilidad del ser humano que Ricoeur (2007) nos advierte sobre la fragilidad de aquellas mediaciones que tienen lugar entre dos polos opuestos. Desde esta disquisición entre la dialéctica del actuar y del padecer, voluntaria la primera e involuntaria la segunda, nos revela también la debilidad del punto medio, “como lugar emblemático de falibilidad humana” (p. 31), optando por lo que él llamó el ritmo ternario que aplicaría en lo sucesivo a los asuntos teóricos, prácticos y al sentimiento. De este modo, Ricoeur se refiere a la fragilidad distinguiendo tres zonas: la de la imaginación, la del respeto, y la del sentimiento, cada una de las cuales se abre a nuevas opciones, a un cruce de caminos; que, en este último caso, por ejemplo, se trata de un “sentimiento compartido entre la intimidad del ser afectado por el *hic et nunc* [aquí y ahora] y la amplitud del ser abierto a la totalidad de las cosas, las ideas y los hombres” (p. 31). Y así sucesivamente...

En este contexto cobra especial significación la triada describir/narrar/prescribir considerada integralmente; en otras palabras, un proceso en el que, gracias a la mediación del lenguaje, al “prescribir” se le ha conferido otro significado, que se va construyendo desde la descripción (como prefiguración del texto), la narración (como configuración de la acción) y la prescripción (como refiguración del sentido). La prescripción, tal como se la ha venido comentando en este apartado, no corresponde al significado literal de la racionalidad técnico-administrativa y económica; sino más bien, a horizontes de sentido contruidos colectivamente, a intencionalidades y principios orientadores de la acción que avizoran futuros posibles y a lineamientos generales que se constituyen en marcos de referencia para el diseño de estrategias y acciones (programas, proyectos), cuyo propósito es procurar su advenimiento, haciendo algo para que sucedan o acontezcan los cambios y transformaciones esperadas.

Una prescripción que, desde el punto de vista prospectivo, emerge de los sueños y anhelos de la gente; de las expectativas y la esperanza que ha cifrado en ellas. Un momento ético-político de la acción, de carácter propositivo, cuya diversidad, calidad y pertinencia dependen, en gran medida, de la naturaleza y el sentido de las acciones anteriores, pues no es lo mismo una descripción y una explicación

empírico analítica, que una descripción en la que se prefigura una acción gracias a una explicación acompañada de la comprensión, de un esfuerzo de interpretación de un texto narrativo, de un relato histórico que tiene como referente la acción.

LOS FALSOS DILEMAS DEL PENSAMIENTO DICOTÓMICO

Para Paul Ricoeur (2002), la Teoría de la acción, la Teoría del texto y la Teoría de la Historia comparten las mismas búsqueda hacia una solución dialéctica frente a las posiciones dicotómicas de vieja data, entre el explicar y el comprender, que sostenían que cuando se habla de acontecimientos que se producen en la naturaleza o de acciones hechas por los hombres, se hace desde distintos juegos de lenguaje que no se pueden mezclar. Esta separación parece comprensible debido a que en cada uno de ellos, se utilizan nociones y conceptos que corresponden a redes semánticas o conceptuales distintas; en el caso de los fenómenos o acontecimientos naturales se participa en un juego de lenguaje que habla de causa, ley, hecho, explicación; mientras que en el caso de las acciones humanas el juego de lenguaje tiene que ver con proyectos, intenciones, motivos, razones para actuar, agentes; tal como lo dice Ricoeur (2002):

En un caso, pregunto por una causa, en el otro por una razón. E. Anscombe ha opuesto fuertemente los dos juegos de lenguaje, en estos dos usos de las palabras *why* y *because of*. En uno sigo en el orden de la causalidad; en el otro, en el de la motivación (p. 157).

Una dicotomía insostenible que Ricoeur (2002) aborda desde dos argumentos: el primero, entre causa y motivo, y el segundo, contra el dualismo semántico y epistemológico. Dos razonamientos, a mi modo de ver, importantes y significativos para la discusión sobre los enfoques conceptuales y metodológicos que se han concretado y materializado en la planificación y gestión de la educación; los cuales han estado orientados por intereses y racionalidades distintas, dando origen a una tensión entre enfoques técnico-administrativos y económicos y enfoques socio-políticos y culturales. Veamos algunas de las pistas que el autor nos propor-

ciona sobre estos falsos dilemas, invitándonos a pensar y a resolver dialécticamente esta tensión.

Ricoeur (2002) parte del supuesto de que el orden humano se mueve en ese estado intermedio entre motivos más racionales y menos racionales, lo cual nos lleva a elegir entre lo puramente racional y lo razonable. El actuar humano es causa y motivo al mismo tiempo; sin embargo, el asunto parece ser más complejo. Veamos lo que él dice:

Esta doble faz del deseo –el deseo como *fuera* que impulsa y mueve, y como *razón* de actuar– está en el origen de la oposición entre lo que se puede explicar (la causa) y lo que se puede comprender (el motivo/ razón). Pero esta oposición es puramente abstracta. La realidad presenta más bien la combinación de los dos casos extremos en el medio propiamente humano de la motivación, donde el motivo es a la vez moción del querer y justificación (p. 159).

Pero si toda elección supone preferencias, prioridades, y esto tiene que ver con lo deseable y lo no deseable, habría que preguntarse ¿deseable o indeseable para quién, por qué y para qué, desde dónde?; Este es un asunto de orden axiológico que tienen que ver con la perspectiva, el sentido y la orientación de la acción. No obstante, como señala Ricoeur (2009):

[...] hay un juego de lenguaje que regula la semántica de la acción y que consiste en la trama de preguntas y respuestas relativas a las intenciones, a los motivos y autores, pero también a las circunstancias, a las interacciones, a los resultados queridos o no queridos, a los efectos perniciosos de la acción. En este juego de preguntas y de respuestas se constituye el significado –o la significación– de la acción. Y sobre esa significación se injerta el simbolismo inmanente a la comunidad. (p. 21).

El autor dice además, que desde el análisis lingüístico se pueden formular preguntas más radicales como: “¿Cuál es ese ser que hace posible este doble apego del motivo a la fuerza y al sentido, a la naturaleza y a la cultura, al *bíos* y al *lógos*?” (p. 159), respuesta que ilustra con el cuerpo como algo que corresponde a las cosas materia-

les de la naturaleza y, a su vez, a un modo de existir de la materia, de un ser que reflexiona, asume y justifica su comportamiento.

Si aceptamos que en el actuar humano están profundamente imbricadas las causas y las motivaciones, los comportamientos y las actitudes que requieren de la explicación y de la comprensión, ¿por qué insistir entonces, en la racionalidad o en la razonabilidad; cuando, en su exposición, Ricoeur nos alerta sobre los límites de la epistemología para dar cuenta de la complejidad y honduras del ser humano y nos advierte sobre los riesgos del pensamiento dicotómico? Y yo agregaría, refiriéndome a la política y la gestión de la educación: que nos hace ver los riesgos de optar por la razón instrumental (técnico-administrativa y económica) que “cosifica el mundo de la vida”, como dice el profesor Guillermo Hoyos (1992); ó, por la razón práctica (razonabilidad socio-cultural e histórica) si ésta última reduce e inscribe las iniciativas y expectativas, sin mayor discusión pública, en las idealizaciones propias de las experiencias vividas, como lo advierte Ricoeur (2009).

En lo que concierne al debate contra el dualismo semántico y epistemológico Ricoeur (2002) dice que éste:

[...] aparece cuando se examinan las condiciones en las cuales una acción se inserta en el mundo. Demasiado a menudo se ha examinado el interior de las intenciones, de los motivos, olvidando que actuar significa ante todo operar un cambio en el mundo (p. 159).

No se trata de un problema de énfasis, de una focalización que necesitamos que pase del adentro al afuera; sino, de acciones distintas reguladas por lógicas, saberes y propósitos diferentes. Hay que descifrar la intencionalidad, la motivación de los sujetos/agentes de la acción; como también, estar atentos a los cambios y transformaciones que se producen con la acción, más allá del desplazamiento del saber científico al saber tecnológico que tiene lugar cuando se pretende prevenir o producir ciertos efectos. Estamos frente a dos momentos distintos de la intervención con significados diferentes en los que se cruzan otras epistemologías y otras historias humanas; una complejidad que para ser comprendida requiere ser explicada.

Para Ricoeur (2002) si el significado de la acción es producir cambios en el mundo, entonces es necesario conocer e interrogar la naturaleza de ese mundo para poder proyectar esa acción de tal manera, que la intervención pueda ser leída y considerada en términos del cambio esperado. Desde mi perspectiva, lo que está planteando el autor tiene que ver con la pertinencia y relevancia de la acción para la cosa misma. De ahí la importancia de indagar y preguntarse por la naturaleza de la universidad, de la formación pedagógica de los profesores, como por la política que ha de orientar su devenir en tanto intervención intencional y deliberada, que se inserta en el mundo de la universidad; de su cultura académica e institucional, con el propósito de producir algunos cambios o transformaciones en la institución, en su proyecto formativo (docencia, investigación y extensión).

Ricoeur (2002) propone entonces unas condiciones para la explicación y otras para la comprensión, de cuya combinación surgirá la noción de intervención intencional; una acción que, en el marco de la teoría de sistemas, exige establecer las condiciones iniciales y finales del sistema, para que la intervención tenga lugar sobre un fragmento de la realidad, ante la imposibilidad de hacerlo sobre la totalidad.

Este planteamiento sobre la noción de sistema cerrado, está referido a los fenómenos naturales y a hechos materiales. Sin embargo, en el caso de la acción humana y frente a la pregunta “¿Cómo engendrar un movimiento?” dice el autor, “Produciendo el estado inicial, ejerciendo un poder, *interviniendo* en el curso de las cosas” (p.160); mostrando en este contexto, los dos tipos de saberes involucrados en la acción: el primero es un saber básico de carácter inmediato; un saber-hacer asociado a un poder-hacer que, a mi modo de ver, constata un hecho y una capacidad para actuar; y el segundo, es un saber de carácter mediato; un saber-hacer asociado a un poder-hacer cosas para que sucedan otras; es decir, además de constatar la existencia de un potencial, permite vislumbrar las posibilidades de la acción para producir o prevenir ciertos efectos; intuir las consecuencias positivas o negativas de la intervención. La relación entre ambos, según Ricoeur, es una intersección fundamental para dar cuenta del estado inicial del objeto sobre el cual se actúa, como también de la acción humana, de la razón y motivación para actuar:

La noción de poder es absolutamente irreductible y representa, en consecuencia, la contrapartida de cualquier teoría de sistemas cerrados: mediante el ejercicio de un poder, hago que suceda tal o cual acontecimiento como estado inicial de un sistema. La relación entre hacer algo inmediatamente (acción básica) y hacer que algo suceda mediatamente (haciendo otra cosa que puedo hacer) sigue las líneas del análisis causal de los sistemas cerrados (p. 160).

De nuevo la dicotomía explicación/comprensión aparece como una falacia, un falso dilema, pues de acuerdo con el anterior planteamiento la primera acción tiene que ver con un hacer que da cuenta del curso de las cosas, con su comportamiento como sistema cerrado; mientras que la segunda acción, tiene que ver con el poder-hacer ciertas cosas para que otras sucedan, lo cual obedece a razones y motivaciones que mueven a la gente a actuar de una cierta manera y no de otra, cuando se trata de producir un cambio, de realizar una intervención intencional que responde a las iniciativas de un sujeto/agente. Nótese que en un caso se describe, explica y comprende el curso de las cosas para tener claridad sobre los referentes, sobre el punto de partida, sus posibilidades y límites iniciales y esto ya constituye una intervención; en el otro caso, se anticipa, prescribe y realiza una acción para que sucedan otras cosas; obviamente, aquí también hay intervención. En ambas situaciones se trata de acciones intencionales y deliberadas, pero que obedecen a propósitos distintos.

En este orden de ideas, la dicotomía dualismo semántico y epistemológico no tiene sentido, pues como dice Ricoeur (2002):

[...] no hay sistema sin estado inicial, no hay estado inicial sin intervención, no hay intervención sin el ejercicio de un poder. Actuar siempre es hacer algo de manera que alguna cosa acontezca en el mundo. Por otra parte, no hay acción sin relación entre el saber hacer (el poder hacer) y lo que éste hace acontecer (p. 161).

Así las cosas, toda acción es parcial y fragmentada por lo que requiere de unos referentes y de una delimitación; un sentido que la oriente y le confiera un significado y una línea de base como punto de partida, de tal manera que la intervención sea pertinente y favorable a la expectativa que se tiene sobre el cambio que se quiere que

ésta produzca. Es decir, que antes de la acción ya hay intervención; es por eso que el autor concluye diciendo que “la explicación causal aplicada a un fragmento de la historia del mundo no se da sin el reconocimiento, la identificación de un poder perteneciente al repertorio de nuestra propia capacidad de acción” (p. 161). En la misma dirección se refiere Martínez (2000) citando a Ricoeur:

[...] lo posible designa la capacidad para la realización del proyecto en la medida en que tal realización está *en mi poder*. Este *posible* es distinto de lo posible en los sentidos lógico, físico, y biológico, pero no menos objetivo que ellos puesto que también forma parte del mundo (p. 209).

Esta perspectiva de Ricoeur y Martínez al revelarnos el potencial de la imaginación creadora y productiva y sus posibilidades para la acción, lo mismo que la falacia del pensamiento dicotómico; nos llena de esperanza; nos muestra que es posible pensar, sentir, leer, interpelar, interpretar, intervenir y rehacer el mundo de otras maneras. Nos incita e invita también a actuar sobre la realidad con libertad y responsabilidad, como lo hemos reiterado muchos intelectuales y profesores universitarios sensibles y preocupados por el tema de la intervención.

Una forma de comprender el mundo y de actuar sobre él que nos comprometa con una ética de la acción que ponga en evidencia el significado y alcance de nuestra formación práctica, de nuestra sensibilidad histórica y estética; que contrarreste el dogmatismo, el escepticismo y el nihilismo que paraliza la acción o impide que ésta responda a los sueños, anhelos y expectativas de la gente frente a un mejor vivir.

Un sentido de esperanza, que le dé prioridad a lo práctico sobre lo teórico; a la praxis, como lo pensaba Ricoeur; que permita enfrentar las tensiones dialécticas como él lo hacía, acudiendo siempre a las mediaciones: a la ampliación del campo de referencia, al diálogo, a la reflexión para analizar sus limitaciones con el debido respeto y tratar de encontrar una iniciativa dejándose atraer por las derivas y salidas posibles, ampliando el campo de comprensión y de acción sobre el objeto de reflexión. Lo que más me ha impacta-

do de este autor es justamente, su actitud de búsqueda permanente del conocimiento para mejorar la calidad de nuestra existencia; el reconocimiento y el respeto hacia los avances y contribuciones realizados por los otros; una búsqueda intelectual que no se empeña en alimentar dogmatismos sino, en revelarnos un mundo de posibilidades abiertas en el que, dados los límites de la certeza, nos vemos abocados a trabajar en condiciones de incertidumbre y de riesgo.

La polisemia de la acción, sus rasgos constantes, los sentidos del actuar humano, las refiguraciones que tienen lugar en la narración y los falsos dilemas del pensamiento dicotómico, tal como lo hemos venido observando, nos amplían el horizonte de comprensión y acción en la política y la gestión de la educación como acciones humanas que, siguiendo a Ricoeur (2007), se debaten entre lo razonable y controlable por un lado, y, por otro, entre lo voluntario e involuntario de un sujeto dueño de sí mismo, dependiente de su carácter, su inconsciente y la vida. De igual manera, nos revelan la fragilidad de la política y la gestión universitarias; máxime, cuando éstas se reducen a un asunto técnico-administrativo. De ahí que para la educación, la pedagogía, la política y la gestión como acciones humanas y como prácticas resulten muy iluminadores los anteriores planteamientos en torno a la Filosofía de la acción, la Teoría de la acción y la Praxis. Cabe preguntarse entonces:

¿Qué tan conscientes somos de la capacidad de acción de la Universidad para pensarse, producirse y recrearse desde el saber, del saber-hacer y del poder-hacer que le confiere su autonomía, la libertad de enseñanza e investigación que hacen parte de su naturaleza?

¿Cómo podemos contribuir al despliegue de esa capacidad humana e institucional que tiene la universidad en el campo de la educación y la pedagogía y aprovecharla en la configuración de una política de formación pedagógica de los profesores que fortalezca el proyecto formativo de la universidad, su misión educadora?

El acercamiento a esta complejidad de la acción nos invita a pensar en otras posibilidades, a contemplar otras opciones que se muevan entre la racionalidad y la razonabilidad de los procesos socio-culturales e históricos que tienen lugar en la universidad como espacio de construcción de sujetos, de relaciones y de procesos sociales; como escenario de conflictos y de construcción

de la democracia. Estamos hablando desde la óptica de las políticas como enunciados y como prácticas; de la gestión como capacidad para movilizar voluntades y potenciar el talento humano; Valencia et al. (2002), desde enfoques que nos recuerdan como dice Yonhhy Azofeifa Sánchez (2002) que: “La imaginación tiene [...] una función prospectiva, proyectiva y exploradora de las posibilidades humanas; es avizora de mundos nuevos, es generadora de sueños, de inocencia y reconciliación” (p. 9).

Por último, es urgente trabajar desde enfoques praxiológicos y reflexivos que nos aproximen más a la naturaleza de la universidad, a su praxis; que permitan configurar la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad a partir de la narración de las historias de vida, de la construcción de los relatos y de una interpretación que supone, a su vez, la reflexión pública sobre las prácticas de los profesores y de otros actores institucionales; como posibilidad de reconocimiento y de construcción de identidad pedagógica en la universidad. Como dice Betancur (2010), en la narración, que es una mediación entre la descripción y la configuración de la acción, los narradores se ubican en perspectivas o condiciones éticas, de ahí que la narración pueda ser reflexionada y evaluada desde la perspectiva ética por otros; en la enunciación hay una intención, reflexividad y acción del hablante, del agente como ser de iniciativa consciente de que puede actuar sobre el mundo.

LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES: TEXTO, ACCIÓN E HISTORIA

¿Cómo hacer para que la pedagogía, la política y la gestión en la universidad, en tanto acciones humanas relacionadas entre sí y transversales a su quehacer, sean pensadas desde perspectivas similares a las propuestas por Ricoeur desde las teorías del texto, la acción y la historia que hemos venido comentando?

Una mirada de esta naturaleza implica, por un lado, distanciarse de la racionalidad instrumental que pervive con mucha fuerza en estos campos del saber y de la práctica social; sobre todo desde el planteamiento oficial, cuyo énfasis está puesto en la relación fines y medios, en la que la confiabilidad y la credibilidad de las acciones se basan en criterios de verdad y se rigen por procedimientos técnico-

administrativos y económicos, garantes de su eficiencia, eficacia y efectividad. Y por otro lado, entender que la lectura no se refiere únicamente a textos escritos, sino también a textos y contextos implícitos en todo lo que hacemos, tal como nos lo plantea Larrosa (1996) cuando nos invita a ampliar la comprensión que tenemos de la lectura en la cultura occidental, como actividad orientada a saber más del mundo exterior, o a procurar entretenimiento; estas concepciones poco tienen que ver con el saber sobre lo que nos pasa, sobre nuestro devenir como seres históricos; leemos, disfrutamos y probablemente aprendemos mucho sobre lo de afuera y con lo de afuera, pero la mayoría de las veces ignoramos lo que nos ha pasado, no nos percatamos de cómo la lectura de cualquier texto y contexto nos mueve el pensamiento, nos ubica en otro lugar, nos descentra y abre a una nueva relación con el mundo, con lo otro, con los otros y consigo mismo; en síntesis, nos transforma.

Pienso que la pedagogía, en tanto reflexión sobre las prácticas educativas, es central para dar cuenta de la riqueza y diversidad de ese acontecer que emerge en cada uno de nosotros cada vez que nos ponemos en contacto con la lectura de lo que hemos venido siendo y haciendo, de lo que somos y de nuestras expectativas acerca de lo que podemos llegar a ser. En este contexto cobra importancia vital la indagación sobre las dimensiones política y educativa de las prácticas universitarias en tanto prácticas sociales; en el caso de la planeación y la gestión universitaria en cualquier nivel y área del conocimiento (el institucional y el de las unidades académicas), esa doble dimensión revelaría el potencial de esos otros modos de educación no formal y, sobre todo informal, implícitos en las acciones de intervención, con mayor razón, cuando éstas son mediadas intencional y deliberadamente por otras referencias, por el diálogo y la reflexión entre los sujetos/agentes involucrados en la acción.

Si la pedagogía le confiere sentido a las prácticas educativas y pedagógicas y a la política y la gestión de la educación, su refiguración ha de tener como punto de partida la historia y la cultura; en otras palabras, las experiencias vividas en el pasado, el actuar humano en el presente y la capacidad prospectiva para anticipar, prescribir y proyectar la acción hacia el futuro. Aquí la concepción que se tenga de la historia es clave para reconstruir las experiencias,

imaginar, diseñar y proponer iniciativas en las que se inscriba la orientación que hemos elegido colectivamente para la educación. No es solo a base de explicación objetiva de los hechos positivos y de una pretendida neutralidad de quien interpreta los datos, que podemos dar cuenta de ese devenir; ni solo de la comprensión de los motivos y razones de ese acontecer humano que se configura y refigura la acción; por el contrario, se trata de leer y describir la acción teniendo como referencia las experiencias pasadas, las iniciativas presentes y las expectativas futuras; de narrar la historia e interpretar el relato. Es de la complementariedad entre de esos dos polos, objetividad y subjetividad, de la interpretación que se hace de ellos en la narración, de la que emerge la necesidad de combinar la explicación y la comprensión. Es así, como se configura, prescribe y refigura la acción, su sentido histórico.

En este orden de ideas, para los propósitos de este trabajo, además de la historia de los acontecimientos y experiencias que han contribuido a la configuración de políticas y programas de formación pedagógica en períodos anteriores, es fundamental tener en cuenta las prácticas educativas y pedagógicas actuales de los profesores y de otros actores institucionales, como también sus expectativas, deseos y anhelos frente a las iniciativas en curso y a la proyección que hagan de ellas. De acuerdo con este planteamiento, mi tesis es que si la planificación y la gestión de la educación se abordan desde las ciencias sociales y humanas, y no solo desde las ciencias empírico-analíticas, sería necesario aplicar el giro hermenéutico de Ricoeur: explicación/ interpretación/ comprensión; una propuesta metodológica que se hace más sensible cuando se pretende construir una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad a partir de la reflexión sobre las prácticas, pues como dice Ricoeur (2002): “[...] –todas estas anomalías en relación con el modelo puro sugieren que es necesario retomar el problema de manera nueva y articular dialécticamente comprensión y explicación, en lugar de oponerlas polarmente–” (p. 166). Si de lo que se trata es de actuar desde la perspectiva del lenguaje y de las relaciones entre el texto, la acción y la historia, habría que tener en cuenta lo que dice el autor mencionado, apoyado en otros autores:

[...] El lector no dirige su interés a las presuntas leyes subyacentes, sino hacia el giro que toma esta historia singular. Seguir una historia es una actividad del todo específica, mediante la cual identificamos un curso ulterior y un desenlace, y corregimos correlativamente nuestras anticipaciones, hasta que coinciden con el desenlace real. Entonces decimos que hemos comprendido. [...] Por eso una teoría que basa la comprensión en el elemento narrativo permite dar cuenta mejor del paso de la comprensión a la explicación. [...] la explicación no tiene autonomía. Su virtud y su efecto consiste en permitir que se siga más y mejor la historia cuando fracasa la comprensión espontánea de primer grado. [...] la explicación es lo que permite seguir de nuevo la historia cuando la comprensión espontánea queda bloqueada (pp. 166-167).

Ricoeur (2002) al establecer la convergencia en el tipo de hipótesis y conjeturas de las teorías del texto y de la acción, considera:

[...] por un lado, la noción de texto es un buen *paradigma* para la acción humana y, por otro, que la acción es un buen *referente* para toda una categoría de textos. En lo que se refiere al primer punto, la acción humana es en muchos aspectos un cuasi texto. Es exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. Finalmente, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de *lectores* posibles. Los jueces no son los contemporáneos, sino la historia ulterior [...] La transferencia del texto a la acción deja totalmente de aparecer como una analogía riesgosa, en la medida en que se puede mostrar que al menos una región del discurso se refiere a la acción, la redscribe y la rehace (pp. 162-163).

Como pudimos observar brevemente en este apartado, la relación que establece Ricoeur (2002) entre las teorías del texto, la acción y la historia es bastante iluminadora para los propósitos del presente trabajo, porque para él la historia no es ficción, novela, etc., sino un relato verdadero, que se refiere a las acciones de los hombres en el pasado. Estas reflexiones han sido importantes para profundizar en los interrogantes formulados desde cuando inicié mi distanciamiento de los enfoques instrumentales, justamente porque abordar la planificación y la gestión de la educación solo desde criterios técnico-administrativos y económicos dejaba por fuera lo sustantivo de la educación como acción que conduce a la emancipación del ser humano.

Este último planteamiento es fundamental para la propuesta de planificación y gestión de la política de formación pedagógica de los profesores, pues a partir de la narración de la historia de vida, es posible contribuir a la construcción de identidad pedagógica en la universidad; el relato nos permite acceder de otra manera a esa síntesis entre pasado, presente y futuro y entre los espacios de experiencia, las iniciativas y las expectativas, tal como lo propone Ricoeur (2009) quien además nos dice:

[...] el presente histórico es mucho más que un tiempo universal. Constituye una verdadera transición, mejor aún, una transacción entre el futuro y el pasado. El presente vivo es quien mantiene la dialéctica entre el horizonte de expectativa y el espacio de experiencia. Es menester, además, que el presente sea vivo, es decir, que esté animado por la convicción que somos seres de iniciativa, que podemos cambiar algo en el orden del mundo, que podemos asumir la iniciativa y la responsabilidad de los acontecimientos nuevos [...] la fuerza del presente nutre el hálito de la esperanza y el coraje de la reinterpretación del pasado transmitido [sin embargo, en aras de lo anterior no debe ocultarse] la indigencia del puro pensamiento de un presente sin horizonte y sin raíces, así como tampoco la crisis del presente cuando el horizonte de expectativas se desvanece (p. 68).

LA CREACIÓN REGULADA, SUS POSIBILIDADES Y LÍMITES EN LA UNIVERSIDAD

Hasta ahora los asuntos examinados han permanecido en el terreno del conocimiento, de la epistemología y la metodología. De lo que se trata a partir de este momento es de mostrar otra arista, otra veta de la situación que falta por explorar: la de los actores, los seres humanos involucrados en la experiencia. ¿Qué comprensión tienen de sí mismos?, ¿qué tan conscientes son de su historia e identidad pedagógicas?, ¿qué les ha pasado en este proceso de conocimiento, en su contacto con la realidad?, ¿qué transformaciones han experimentado en sus vidas personales? Se trata de suscitar una reflexión sobre sí mismos, que los lleve de “un ver como” a un “ser como” que si es auténtico y consciente, ha de ser distinto del anterior; un fenómeno que puede incluso generar situaciones de extrañamiento frente a lo viejo y de asombro frente a ese “ser como” nuevo que se experimenta a medida que se lee y reflexiona sobre sí mismo. Una acción que, además de intervenir la situación, de revisar, evaluar y reformular la política, desde consideraciones políticas, éticas y educativas, nos instala en el terreno de la ontología, de la subjetividad, de las relaciones con nosotros mismos, de nuestra perfectibilidad como seres humanos. Un debate académico que además de revelarnos el potencial pedagógico del conflicto, nos convoca a trabajar por su despliegue en la universidad.

Otro punto a considerar aquí en relación con el sujeto de la acción y su disposición a participar creativamente en la reconfiguración de la experiencia, tiene que ver con lo que Ricoeur (2002) ha denominado las estructuras de actividad y pasividad de los seres humanos. Dos dimensiones que derivan en posibilidades y limitaciones para actuar en ciertas situaciones; la primera se refiere a la voluntad para hacer cosas, la posibilidad de ser proyecto, decisión, esfuerzo, impulso voluntario y consentimiento con aquello involuntario que no está bajo su control; un asunto genético cultural que lo hace ser de una cierta manera y no de otra. Y la segunda, la pasividad que, en palabras del autor, es “lo que se da en mí sin mí”; conjunto de motivaciones que el ser humano no elige libremente; aspectos involuntarios de su vida: el nacimiento, la vida, el incons-

ciente, el carácter. A estas estructuras habría que agregar el tema de la alteridad, pues el ser humano requiere siempre ser ayudado por otros (González, 2006).

Desde la perspectiva ricoeuriana, no basta entonces con intervenir, sino que hay que hacerlo de manera creativa, intencional y deliberada; lo que implica hacer un esfuerzo por ubicarnos en otro lugar del pensamiento, el lenguaje y la acción y, desde allí, resignificar y refigurar la experiencia, pues como dice Ricoeur (2009):

Al elevarse al rango de *acción deliberada*, regulada por preferencias, se accede al plano de rasgos de *significación* que marcan el arraigo del simbolismo en la vida. En efecto, no es posible hablar de acción concertada y reflexiva sin hacer vibrar toda una red de categorías en la cual todos los términos se intersignifican: así es posible interrogar acerca de la *intención* de una acción, ya sea para preguntar acerca de lo que se proyectaba hacer de antemano, ya sea para caracterizar la manera libre o forzada como se actúa o actuó (hizo esto intencionalmente), ya sea para designar la serie ordenada de lo que hay que hacer para llegar a un resultado deseado (hago esto *con* la intención de...) (pp. 20, 21).

Esto es posible si ampliamos el campo de referencia, promovemos el diálogo y propiciamos la reflexión; tres mediaciones del lenguaje que nos ayudan a transformar la visión que tenemos del mundo, a mejorar la capacidad de comunicarnos y a tener una mayor comprensión de nosotros mismos, aceptando incluso las posibilidades y limitaciones del ser humano derivadas de las estructuras de actividad y pasividad que lo caracterizan. Entender la simultaneidad de lo voluntario e involuntario del actuar humano, nos hace más sensibles y tolerantes frente a las paradojas, a la dialéctica de la vida, ante lo cual solo queda echar mano de nuestra formación práctica y hacer un ejercicio de libertad y responsabilidad, de auto-ética, según Morin (1995); de autorregulación como se estila hoy día; en fin, de acudir a formas creativas que nos ayuden a atenuar el drama humano de ser agente y paciente de la acción al mismo tiempo. Esta fragilidad nos hace vulnerables a todos los seres humanos, razón por la cual ha de ser tenida en cuenta, como asunto fundamental de la comprensión de uno mismo y de los otros (González, 2006).

He aquí, tres asuntos claves para la política, la planificación y la gestión de la educación en tanto acciones humanas; tres mediaciones que suponen un compromiso ético-político, una reflexión de segundo orden que tiene lugar en otros niveles de significación que, al parecer, solo emergen cuando nos disponemos a la creación, a la reflexión profunda en comunión con otros⁵¹. Siguiendo a Ricoeur (2009), cuando nos comprometemos con una creación regulada, una acción deliberada, una intervención intencional que nos permita, entre todos, vislumbrar las posibilidades y límites de un debate complejo, diverso y contradictorio como el que nos ocupa, cuya pertinencia, calidad, legitimidad y efectividad exige examinar críticamente la relación de la universidad con el mundo; las relaciones entre los profesores y la relación con nosotros mismos.

La referencia, el diálogo y la reflexión se tornan entonces vitales para la formulación de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios, lo cual implica propiciar espacios de reflexión permanente sobre la universidad, sobre nuestra formación pedagógica y sobre nuestras prácticas; espacios que favorezcan la construcción colectiva de nuevos horizontes de sentido para la universidad, la resignificación e *intersignificación* de su quehacer pedagógico a través del debate público; pues como dice Ricoeur (2009) siguiendo a otros autores:

[...] no es la sociedad la que produce el simbolismo, sino el simbolismo el que produce la sociedad. Así es atestiguado el carácter *institucional* de las mediaciones simbólicas que aseguran el significado de la acción [de una acción que] resulta de la interacción entre agentes múltiples (p. 21).

Y como advierte Jorge Iván Cruz (2010), cuando dice que Ricoeur piensa en “el lenguaje como horizonte de comprensión de la realidad y que en cada interpretación hay un aire de verdad; y señala

⁵¹ Reflexión de segundo orden, o segunda reflexión, según Ricoeur (2002) tiene que ver con la Filosofía reflexiva; con el paso de la fenomenología a la hermenéutica, a la comprensión del fenómeno en un segundo nivel de significación; con el sentido inscrito en los enunciados metafóricos.

además, que estas afirmaciones de Ricoeur tienen sentido en la Filosofía de la autoafirmación del hombre dentro de una universalidad dialógica en y por sobre todas las culturas, y en el marco de la Simbólica como pluralidad de voces”.

Se trata entonces de promover encuentros que hagan posible, por un lado, la innovación semántica, en tanto necesidad y posibilidad de atribuirle nuevos significados a la formación pedagógica de los profesores de la universidad y, por otro, de procurar el despliegue de la potencia heurística de los símbolos contenidos y representados en el ethos universitario; en particular, aquellos que le dan sentido al trabajo pedagógico, a la misión educadora de la universidad. La idea es que lo intentemos desde la propuesta de Ricoeur (2009); es decir, recurriendo a la imaginación creadora y productiva (esquematación) y desde la esperanza de que otro mundo es posible.

LA NARRACIÓN, ANTESALA DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Ahora bien, desde la perspectiva ricoeuriana ¿Qué se puede hacer institucionalmente con los profesores para dar cuenta de cómo se encarna el ethos universitario, de cómo desplegar su potencia y contrarrestar su fragilidad en lo pedagógico?

Además de los encuentros para reflexionar y discutir sobre el ethos universitario y su relación con el quehacer pedagógico, pienso que se podría reconstruir la historia de los profesores en su paso por la universidad, en su trayectoria como intelectuales, ciudadanos y seres humanos. Narrar esas historias de vida mediante la construcción de un texto escrito, de un relato que permita identificar pistas y rasgos importantes y significativos de cómo fue encarnado ese ethos y cuál fue su despliegue en el trasegar de su existencia como profesor universitario.

Se trata de una primera descripción de esas maneras de “ver como” y de “ser como”; esas múltiples y complejas configuraciones que muestran como fuimos apropiando, produciendo y reproduciendo el ethos universitario y lo que entendíamos por quehacer pedagógico, por el simple hecho de que nos hicimos profesores universitarios, en muchos casos, sin proponérselo; o, por el contrario, porque

con plena consciencia del significado de este oficio nos vimos en la necesidad de involucrarnos y participar en procesos formativos formales, no formales e informales relacionados con temas, objetos y problemas de la educación y la pedagogía.

Esta propuesta representa una cantera de posibilidades para ser explorada con profesores jubilados y ad- portas del jubileo y, también, muy especialmente, para profesores nóveles que recién inician su carrera docente en la universidad. Esta sería una línea de investigación autobiográfica y narrativa clave para recuperar el legado de ese saber pedagógico que construimos, día a día, en nuestro trasegar como maestros. Una línea con mucho futuro para la Maestría en Educación del IEP y muy probablemente para el Doctorado en Educación. Más aún, pienso que podría dar origen a trabajos de investigación y formación posgraduada de carácter inter y transdisciplinar para ser desarrollados con otras unidades académicas interesadas en explorar esta veta pedagógica e intelectual.

Un propósito de esta dimensión y con este horizonte de sentido no podría dejarse al azar, ni al libre albedrío; por el contrario, si se trata de una propuesta de política nos corresponde hacerlo de manera consciente y sistemáticamente; de interpelar la realidad, de recrear la experiencia, en palabras de Ricoeur, de comprometernos con una creación regulada, una acción intencional y deliberada. Acudiendo a la función mediadora del lenguaje, este ejercicio exigiría identificar los campos de referencia en los cuales se les ha conferido un primer significado a los principios que constituyen el ethos universitario y que revelan un potencial pedagógico; pero también los campos de referencia en los que podría, atribuírseles un segundo significado, gracias a la potencia heurística y la innovación semántica que podemos desplegar al valernos del símbolo y de la metáfora.

El despliegue mencionado es posible en escenarios distintos en los que se conjuguen nuevas referencias, se entablen nuevos diálogos, se promuevan reflexiones y se construyan nuevos horizontes de sentido para la universidad en lo pedagógico que permitan atribuirle nuevos significados a la formación pedagógica de los profesores. Espacios en los que los profesores podamos decir algo distinto sobre el ethos universitario y sobre el quehacer pedagógico; algo indecible, invisible o soslayado hasta ahora. Avanzar en esta dirección

sería una oportunidad bellísima para que estos asuntos de la vida universitaria se resignifiquen, *intersignifiquen*; refiguren y adquieran otros sentidos en la universidad, mediante un trabajo dialógico y reflexivo sobre sí misma.

Como se trata de un discurso escrito, de un relato –de historias narradas–, la pregunta sería: ¿Cómo pasar del texto a la acción? Ese sería el aporte de este trabajo alrededor del ethos universitario; contribuir a la construcción de nuevos horizontes de sentido para la universidad en lo pedagógico, que oriente y jalone la política de formación pedagógica de los profesores universitarios. Pero, ¿cómo hacerlo?, recurriendo a la capacidad de la metáfora para producir sentido, pues más que recurso retórico, como dice Ricoeur (2009), “la metáfora [...] constituye el núcleo propiamente *semántico* del símbolo, en la medida en que éste es comprendido como una expresión de doble sentido” (p. 30).

Ver como, tal como nos invita a hacerlo Ricoeur (2009) desde la metáfora, en tanto artificio para leer, interpelar e interpretar la realidad, es un asunto que se mueve entre la asimilación de la semejanza de un nuevo predicado y la imaginación como el poder de esquematizar la nueva pertinencia semántica. El autor nos recuerda la expresión de Wittgenstein para quien “imaginar es más bien ‘ver como’: ver la vejez como el atardecer de la vida” (p. 29). Acto seguido el autor nos aclara que:

“Ver como” es un método (y no un contenido) en la medida en que lo esquematizado aquí es la asimilación predicativa (“pilares vivientes”) la cual produce la nueva pertinencia semántica. Además, el “ver como...” procura imágenes que sirven de soporte a la innovación semántica. Aquí tocamos el aspecto cuasi visual y cuasi sensorial de la metáfora, que hace confundir la metáfora con la imagen (p. 29).

Así que los invito a que utilicemos el método de “ver como” de Ricoeur desde las metáforas del péndulo, la espiral y el holograma; a que juguemos a “ver como” si la universidad fuera un péndulo, un espiral, un holograma, teniendo inicialmente como campo de referencia la misión educadora de la universidad, su sentido formativo,

su quehacer pedagógico, la formación pedagógica de los profesores y la política que ha de orientar su devenir. En este ámbito de preocupaciones, voy a tratar de ser muy esquemática:

En un primer momento el relato describiría ese “ver como” y ese “ser como”; en otras palabras, revelaría cómo hemos venido concibiendo, pensando y sintiendo la universidad en su relación con el mundo, en su relación con el quehacer pedagógico y en nuestra aproximación a nuevas referencias; mostraría las demandas de formación pedagógica que se han presentado en este trayecto y cómo han sido atendidas. En este primer momento el relato avanzaría en la descripción de ese “ver como” y de ese “ser como” que se han ido configurando con nuestro paso por el conocimiento, en el diálogo con otros colegas, con los estudiantes y con otros actores institucionales. Se trata de describir y configurar la acción teniéndola a ella misma como referente inmediato de la lectura; recordemos que para Ricoeur (2002) la acción es como un cuasi texto.

En un segundo momento, el relato se centraría en la narración autobiográfica; se trata de una lectura y reflexión personal sobre nuestras experiencias y vivencias, sobre los motivos y razones que nos han llevado a actuar de una manera u otra en nuestro quehacer pedagógico; sobre nuestras preferencias en el campo de la educación y la pedagogía, de la formación pedagógica de los profesores, de las políticas que tienen que ver con este asunto de la vida universitaria; sobre las relaciones que establecemos con otros y con nosotros mismos, a propósito de estos temas. Aquí cada uno sería como un cuasi-texto, pues el referente de la lectura según Ricoeur (2002) y Larrosa (1996) somos nosotros mismos, en tanto agentes y pacientes de la acción; interesados en saber y comprender lo que nos ha pasado con nuestra formación, en este tránsito por la vida universitaria; con lo que hemos venido siendo, haciendo y soñando como profesores universitarios: en este momento adquieren especial importancia nuestras experiencias, iniciativas y expectativas; los significados que le atribuimos a cada una de ellas, como también, las intenciones que le dan sentido a nuestro trabajo y el horizonte en el que se inscribe nuestro quehacer pedagógico. Y ante todo, cobra especial significación la interrogación sobre como nos hemos venido transformando/deformando en la medida en que nos hemos

compenetrado unas veces más, otras menos, con lo que hacemos como profesores universitarios en nuestro empeño e intencionalidad por mejorar el oficio, por transformar la universidad.

Cabe anotar que a lo largo de esta descripción/narración/prescripción, no sólo se va configurando la acción, sino que, van emergiendo en cada momento nuevas prefiguraciones que muestran cómo fue cambiando ese horizonte de sentido de lo que hacemos como profesores universitarios, pues como dice Martínez (2000): “La formulación de la referencia en términos de refiguración no solo supone un cambio de vocabulario, sino que implica la subordinación de los aspectos epistemológicos a la dimensión hermenéutica” (p. 212); a esa historia humana, agregaría yo, que revela esos nuevos “ver como” e inaugura esos nuevos “ser como”; los cuales se tornan significativos para la configuración de una política de formación pedagógica para los profesores de la universidad.

Reconstruir trayectorias intelectuales en campos del conocimiento y de la práctica social, en tanto expresión del ethos universitario, del despliegue que cada uno ha contribuido a hacer del potencial pedagógico contenido en él, cobra mucho sentido en ese devenir de profesores universitarios que han logrado sobreaguar en un mar de tensiones y conflictos inherentes a la universidad. Más que una reconstrucción, lo que estoy proponiendo es una reflexión personal sobre nuestra praxis como maestros universitarios que empiece por una lectura sobre nosotros mismos, a la manera como nos lo ha enseñado Jorge Larrosa (1996), que tenga como centro de atención nuestra formación, lo que hemos venido siendo y haciendo como seres humanos en este rico y largo viaje por la vida, en este compromiso ético y político con nosotros mismos, con la universidad y con la humanidad.

EL POTENCIAL DE LA POLÍTICA EN ACCIÓN

Como se ha podido observar en el presente trabajo, este acercamiento a la perspectiva ricoeuriana, significó la posibilidad de avanzar en una búsqueda intelectual alrededor de tres asuntos claves para la política y la gestión universitarias. El primero, tiene que ver con la relación entre educación y política más específicamente, con el

punto de encuentro entre esta última y la pedagogía. Se sabe que el propósito de una política es orientar el devenir del objeto al cual se refiere; en el caso de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios, el sentido de esa orientación y el significado del quehacer al cual se aplica, sin duda alguna, se lo confiere la pedagogía; un campo conceptual complejo y diverso que como vimos en el capítulo anterior, requiere de mucha creatividad para hacer las transferencias y traducciones que correspondan a la educación superior, en la que la pedagogía está aún en estado embrionario. El segundo asunto está relacionado con la política en tanto discurso y praxis, y como construcción colectiva de sentido a partir del diálogo y del encuentro con otros actores y en distintos escenarios en los que se ponen en juego la ética de nuestras acciones, la convivencia humana como fin último de aquella y en última instancia, la formación práctica que no es más que el ejercicio de la libertad y la responsabilidad juntas, mediadas por la prudencia y la sensibilidad hacia “los otros y lo otro”.

En esta tesis está implícita también la idea de gestión como acción humana capaz de convocar y movilizar voluntades, de contribuir al despliegue del talento humano a partir de su reconocimiento; de crear condiciones para que la diversidad de saberes y culturas que tienen lugar en la universidad puedan circular ampliamente y ser aprovechadas en su beneficio, potenciando la capacidad humana e institucional y haciendo posible la producción de pensamiento y conocimiento sobre ella. El tercer asunto, tiene que ver entonces, con el sustrato mismo de la búsqueda al revelarme supuestos básicos que me permiten argumentar con más solidez por qué en la universidad hay que estar atentos y vigilantes ante cualquier teoría o enfoque que quiera imponerse como verdad única; sobre todo, tratándose de políticas oficiales de carácter institucional, pero también de políticas académicas que no siempre responden a un pluralismo epistemológico.

En este sentido, tanto la incursión intelectual a la que me he referido en este apartado como la propuesta de política para la formación pedagógica de los profesores de la universidad, hacen alusión a una serie de pistas que permiten tener una mayor comprensión de lo que significa trabajar en política y gestión de la

educación desde enfoques inter y transdisciplinarios, que se mueven entre la racionalidad técnico-económica y administrativa, y la razonabilidad de la historia y la cultura de los seres humanos; de su complejidad, posibilidades y límites; de las múltiples bifurcaciones y derivas a las que puede conducirnos, y de las mediaciones a las que habría que recurrir en este campo, máxime si el objeto sobre el cual se discurre corresponde a la universidad. Obviamente, muchos de estos supuestos también serían válidos en otros niveles y modalidades de la educación, en virtud de la complejidad y diversidad cultural de la vida misma.

De ahí que la propuesta de Ricoeur sea pertinente para indagar e interpelar sobre lo que pasa con la política en acción, en los múltiples juegos de lenguaje que operan desde distintas verdades irreductibles e inconmensurables, los cuales adquieren una mayor significación si nos ubicamos en el contexto de las tensiones esenciales de la universidad; de las contradicciones y paradojas en la que nos envuelve el hecho mismo de aceptar la diversidad y unidad del saber como un aspecto sustantivo del ethos universitario; una cualidad inherente a la naturaleza de la universidad como institución del saber y de la cultura.

Nuestro interés en el potencial de la política en acción está orientado por una búsqueda intelectual que, más allá del impacto de las políticas y de “la verdad” sobre las mismas, lo que pretende es que nos demos la oportunidad de indagar por la apropiación que hacemos de ellas; es decir, que interpelemos la realidad, en este caso, nuestro quehacer pedagógico para darnos cuenta como se recontextualizan, resignifican y redefinen en un contexto socio-cultural concreto y fundamentalmente, para derivar de allí respuestas a interrogantes como:

¿Qué significa en términos de autonomía, capacidad humana e institucional y desarrollo endógeno, el hecho de participar de manera creativa, intencional y deliberada en la formulación y construcción de las políticas educativas que regulan nuestro acontecer institucional; en particular, de aquellas que tienen que ver con el sentido y la orientación de la formación pedagógica de los profesores universitarios?

LA CAPACIDAD HUMANA E INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD

Distanciarse de los enfoques técnico-administrativos y económicos, y acercarse simultáneamente a enfoques socio-políticos y culturales para abordar la política y la gestión en la universidad, tal como lo hemos visto en este apartado, es clave para fortalecer su capacidad humana e institucional. Si se amplían los campos de referencia; es decir, si pensamos los objetos temas y problemas de la pedagogía de la educación superior desde otras perspectivas, no solo se proponen nuevas miradas, se descentra el pensamiento y la acción de las disciplinas fortaleciendo su complementariedad con otros saberes (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad); sino que se favorece la emergencia de otras formas de investigar, de intervenir la realidad en la universidad. De este modo, otras políticas se van gestando y se van haciendo presentes cada vez más en el campus universitario.

Este distanciamiento no solo corresponde a lo epistemológico, también se ha de expresar en lo metodológico y en lo ontológico, en virtud de las transformaciones que es posible abrigar si se avanza desde la perspectiva esbozada en este trabajo. Esta idea queda entonces planteada como una hipótesis que se irá validando en la medida en que se avance en una agenda que haga suyo este propósito o que los lectores emprendan su propia búsqueda en la dirección señalada o en otras similares. Entre tanto creo que por esta vía se pueden tender puentes, se pueden ampliar y fortalecer capacidades, se pueden desplegar talentos, tanto en el personal docente como en los empleados y los estudiantes. Esa sería la posibilidad de hacer de la universidad un laboratorio de investigación, innovación y experimentación; de transformar la cultura institucional, de procurar un acercamiento a la cultura académica, obviamente, también recreada; de promover el diálogo entre profesores, estudiantes, directivos y empleados; con lo cual es posible avanzar en identidad y sentido de pertenencia, en reconocimiento de lo que hacemos cada uno de los estamentos por la universidad.

Lo anterior supone un compromiso con la capacidad humana entendida como libertad, según Amartya Sen (2010), y ésta a su vez, concebida como las capacidades individuales para hacer cosas que una persona tiene razones para valorar. Añade el autor que: “Sin la

libertad fundamental y la capacidad para hacer una cosa, una persona no puede ser responsable de hacerla. Pero el hecho de [tenerlas] impone a la persona la obligación de considerar si la hace o no, y eso implica una responsabilidad individual” (p. 340).

Esta capacidad de actuar y derecho a obrar, como lo plantea Marta Cecilia Betancur, siguiendo a Ricoeur y éste, a su vez, a Sen, es más complejo, primero porque en los planteamientos de Amartya Sen vemos que la capacidad humana como libertad no escapa al movimiento pendular, a las tensiones dialécticas entre la responsabilidad y el compromiso; entre los procesos de toma de decisiones y las oportunidades para lograr resultados valorados. Y segundo, porque infiero de su propuesta que la capacidad humana como libertad no es solamente un asunto de capacidades técnicas: de educación, aprendizaje y desarrollo de habilidades; un valor agregado nada despreciable; sino un asunto de capacidad política y de preferencias éticas; de motivos y razones que mueven a las personas a actuar en función de unos u otros intereses; es la persona quien valora qué puede hacer y quiere hacer con eso que sabe. Así las cosas, la capacidad es un poder-hacer que requiere de libertad, responsabilidad y compromiso ético-político como lo ha señalado Sen.

El planteamiento anterior, a mi modo de ver, es complementario a la teoría de la acción de Ricoeur; de ahí su importancia para el diseño de la propuesta de intervención que venimos esbozando y, en general, para enriquecer los debates sobre el tema de la capacidad humana e institucional en la universidad. La capacidad alude también a otros valores y actitudes: a la confianza, el respeto y la estima, como lo expresó Betancur (2010) refiriéndose a las cualidades que le atribuye Ricoeur al hombre capaz, las cuales tienen que ver con el reconocimiento, una categoría importante en la obra de este autor, como lo veremos a continuación, dada la pertinencia para el tema que nos ocupa.

Como dice Betancur (2010), siguiendo a Ricoeur, reconocer supone identificar, otorgar identidad; aprehender las cualidades y atributos de las cosas, los objetos, las personas para poder comparar y juzgar qué es lo que se está reconociendo. Es un paso del verbo, de la voz activa a la voz pasiva: reconocer al otro es reconocerse a sí mismo; la gratitud es un signo de mutuo reconocimiento; un

movimiento en espiral: se reconoce a sí mismo en la medida en que reconoce al otro y es reconocido por éste. Y agrega la autora, que en este contexto Ricoeur muestra la necesidad de pasar del conocer al reconocer, lo cual nos ubica en la fenomenología del hombre capaz y actuante. Un ser humano capaz de decir, de actuar, de narrarse, de adquirir responsabilidad moral; de relacionarse dialécticamente con el tiempo: con la memoria, la iniciativa y la promesa; es decir, con el pasado, el presente y el futuro, respectivamente.

Y continúa Betancur (2010) recreándonos con el pensamiento de Ricoeur y advierte que la necesidad de reconocimiento y de afecto del otro es una propuesta contraria a las filosofías que sustentan y promueven el miedo, el egoísmo, la violencia, la competencia, entre otros; una propuesta política para organizar el sistema social. El reconocimiento pasa por las distintas esferas de la vida de un ser humano: en el amor se expresa en la aceptación y aprobación del otro; en las instituciones: reconocimiento de la sociedad civil, legalidad y legitimidad; y reconocimiento en el sistema mundo: identidad planetaria. Más aún, para Betancur (2010) hablar de reconocimiento implica resolver la asimetría entre el Yo y el Otro; la exigencia de ser reconocido es un derecho; por lo tanto, tiene que ser recíproco. No es que cada uno lo pida para sí, sino que también esté dispuesto a dárselo al otro.

Sin duda alguna, el encuentro con Ricoeur ha sido una de las cosas más bellas que me han pasado en mi vida intelectual; me produjo mucho asombro saber, por ejemplo, que la búsqueda emprendida alrededor de la planificación y la gestión de la educación, que inicié hace más de quince años tratando de distanciarme de la racionalidad instrumental que ha caracterizado a este campo, encontraba alternativas posibles en el contexto de su obra. Esto me ha permitido en el transcurso de este año, revisar, reflexionar y actualizar la memoria acerca de experiencias investigativas y de intervención en las que he participado y avanzar en hipótesis que tienen que ver con la racionalidad de la planificación y la gestión, con sus supuestos epistemológicos y metodológicos y por supuesto, con la política y la gestión como acciones humanas.

El enfoque socio-político y cultural al que me he referido, permite resignificar las nociones de capacidad humana e institucional

no solo porque tiene en cuenta la historia y la cultura, las experiencias de los profesores y de otros actores institucionales, sino porque se trata de una reflexión sobre la dimensión educativa y pedagógica de dichas prácticas, por el sentido mismo de esas acciones y en esa medida, corresponde al nivel praxiológico, a la praxis; una reflexión pedagógica desde donde se le está confiriendo sentido al trabajo universitario en general, y atribuyendo significados distintos al quehacer pedagógico, a través de lo que hacemos cotidianamente en nuestras prácticas.

Ahora bien, no basta con reconocer y valorar la capacidad humana e institucional de la universidad, pues como lo observamos en éste y en el anterior apartado, es necesario fortalecerla y consolidarla. Y una de las formas para avanzar en este propósito tiene que ver con la posibilidad de otear de manera permanente lo que se están haciendo los profesores en la docencia, la investigación y la extensión e incluso, en relación con el desarrollo institucional (proyección social hacia adentro), como también lo que están haciendo otros actores institucionales involucrados de alguna manera en la orientación y conducción de la formación pedagógica de los profesores, con el propósito de articular estos esfuerzos con la toma de decisiones en la universidad. Este es un buen camino tanto para identificar el potencial de las políticas académicas en acción, como para tender puentes entre los diferentes grupos de trabajo académico que hay en la universidad; para conocer y reconocer lo que hacen y crear redes que favorezcan la formación pedagógica de los profesores. Y finalmente, promover la reactivación del Centro de Recursos Educativos para la Enseñanza, CREE; pero no solo con propósitos alusivos a las pedagogías escolares, sino también a pedagogías sociales no referidas al aula, las cuales abundan en la universidad. Bastaría hacer un inventario de grupos de investigación, de extensión, de desarrollo institucional e identificar el personal que se está formando en el contexto de estos proyectos con pedagogías que siguen siendo invisibles y que, como tal, constituyen un potencial pedagógico y un capital cultural importante y significativo para la universidad.

Es probable que más adelante, esa nueva capacidad humana e institucional que se va instaurando al tenor de la reflexión colectiva sobre la universidad se traduzca en avances pedagógicos que, como

en un holograma, pudieran ser percibidos, observados y apreciados en las relaciones pedagógicas, en las actitudes, en la reglamentación, en los espacios físicos, en los espacios académicos; en las relaciones de la universidad con el mundo; en las relaciones entre los profesores, y en las relaciones con nosotros mismos.

A lo mejor esos nuevos horizontes de sentido, esa resignificación e *intersignificación* de lo pedagógico en la universidad deje entrever algunas pistas y rasgos de esa cultura y ese pensamiento pedagógico que se van materializando a partir de nuevas acciones y prácticas que comprometan tanto a las unidades académicas, como al nivel institucional. Pienso que el Simposio Permanente sobre la Universidad, el Seminario Permanente sobre Prácticas Pedagógicas, u otra modalidad de trabajo que se nos ocurra en el camino, podrían favorecer este crecimiento personal, intelectual e institucional o, mejor, una transformación epistemológica, metodológica y ontológica como la que he esbozado en este trabajo.

UNAS ÚLTIMAS PALABRAS PARA FINALIZAR

A lo largo de este capítulo hemos podido observar que la complejidad, diversidad y la constancia constituyen la unidad de la acción; y que el diálogo entre lo que cambia y lo que permanece no solo es una posibilidad sino una necesidad. No obstante, cabría preguntarse ¿Qué tanta conciencia tenemos de su polisemia, de ese poder-hacer implícito en la acción; de las posibilidades y limitaciones derivadas de sus rasgos, de los sentidos del actuar humano, de las múltiples refiguraciones que tienen lugar en la acción?

Hemos insistido en la necesidad de contribuir a la formulación de la política de formación pedagógica de los profesores, a partir de una indagación y una reflexión permanente sobre las prácticas educativas y pedagógicas de los profesores y de las prácticas de otros actores institucionales involucrados en los procesos de planificación y gestión de la política institucional, desde la narración de las historias de vida como mediación.

Si compartimos la idea de que las prácticas son juegos de lenguaje que expresan la pluralidad y heterogeneidad del pensamiento, el lenguaje y la acción en la universidad, lo que nos vamos a encontrar,

de persistir en esta propuesta, es con una diversidad de prácticas inscritas en diferentes campos del saber; con especificidades propias de paradigmas y enfoques distintos, no solamente en el campo de la educación y la pedagogía, sino también, en otros campos.

La indagación sobre dichas prácticas, también revelaría la unidad del saber en la universidad, expresada en el ethos universitario, en el canon de la cultura académica e institucional de la universidad. Si a esta unidad, a esta dinámica constante, diversa, particular y *sui generis* del quehacer universitario, la miramos desde la perspectiva de la acción de Ricoeur, cabría preguntarse, ¿Cómo el conocimiento y la comprensión que tenemos de la polisemia de la acción implícita en la triada describir/narrar/prescribir; de su diversidad y dinámicas constantes (rasgos de la acción) podrían enriquecer la formulación de una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad?

Claro que esta pregunta vendría acompañada de otras, veamos: ¿Qué significado le atribuimos en la universidad a las acciones implícitas en la triada describir/narrar/prescribir? Estamos entonces ante diversidad de interpretaciones que constituyen, a su vez, una fuente de conflictos. Sin embargo, ¿Qué tan abiertos y dispuestos estamos a lidiar con este tipo de conflictos que implican ampliar los marcos de referencia a los que estamos habituados, entablar un diálogo que exige descentrarnos de nuestras propias disciplinas y enfoques y mantener una reflexión permanente sobre éstos y otros asuntos afines? ¿Qué posibilidades habría de construir colectivamente un horizonte de sentido que favorezca el bien general en la universidad, que responda a las expectativas de los profesores, de las directivas y que contribuya a la formación integral de los estudiantes, a su excelencia académica? ¿Qué tan dispuestos estamos a lidiar con fenómenos que, además de las consideraciones de orden técnico (calidad y funcionalidad de la tríada describir/narrar/prescribir), garantizadas desde saberes y disciplinas específicas, exigen ampliar su comprensión desde consideraciones éticas, políticas y educativas?

Me refiero a disciplinas que tienen que ver con el momento investigativo o de diagnóstico y con el propositivo o de intervención, inherentes a un proceso de planificación y gestión, que habría que realizar en el caso de la política de formación pedagógica de los

profesores de la universidad. La respuesta a la última pregunta, formulada en el párrafo anterior, es clave para la propuesta que estoy haciendo, pues implica disposición y apertura hacia un trabajo pedagógico que no solamente circula por las aulas, por la docencia; lo hace también por la investigación, por la extensión, por el desarrollo institucional; en fin, por todos aquellos espacios o escenarios en donde tiene lugar la vida en la universidad, en tanto institución educadora por excelencia.

Por último, en este capítulo hay un interés central alrededor de la política y la gestión de la educación como acciones humanas, desde el cual he venido construyendo una noción de capacidad institucional que he ampliado en esta oportunidad a la de capacidad humana, apoyándome en Paul Ricoeur y en Amartya Sen. Esta búsqueda ha estado iluminada por la propuesta de Manfred Max Neef sobre Desarrollo a escala humana y de Hebe Vessuri sobre Desarrollo endógeno, entre otros autores, quienes con sus aportes me han permitido avanzar en mis hipótesis sobre el papel del conocimiento en la emergencia, desarrollo y fortalecimiento de la capacidad endógena en distintos ámbitos institucionales y territoriales.

Le corresponde entonces a la política y la gestión universitarias promover el desarrollo de una capacidad humana e institucional que permita: indagar, reflexionar, investigar e intervenir el modo de ser de la universidad, su devenir; crear condiciones de posibilidad para que las prácticas pedagógicas de los profesores se sustenten en procesos de creación, reflexión, indagación, investigación, innovación y experimentación; instaurar en su quehacer una racionalidad y una razonabilidad consecuente con la naturaleza de la universidad, que tenga como valores supremos la autonomía que no es otra cosa que el ejercicio de la libertad y la responsabilidad juntas; la pertinencia, la relevancia y la calidad de sus acciones. En este contexto, habría que acompañarse de otros criterios como la eficacia y la eficiencia; obviamente, sin desmedro de la identidad y del reconocimiento social que forja la universidad con su excelencia académica y la forma como asume su compromiso con la ciencia, el ser humano y la sociedad.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

REFLEXIONES HACIA UN FINAL ABIERTO

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

REFLEXIONES HACIA UN FINAL ABIERTO

Esta propuesta que he intentado esbozar a partir de un primer acercamiento al pensamiento de Paul Ricoeur, desde la política y la gestión de la educación, es una invitación a mantener la utopía como posibilidad en la universidad, tomando distancia de ella, pero también, de la realidad representada por un lado, en la ideología de los modelos de universidad vigentes que nos conminan a actuar desde la eficiencia, la eficacia y la competitividad, y por otro, de las prácticas de los profesores y de otros actores institucionales; esas formas de organización y modalidades de trabajo que se han establecido a través de la costumbre en la universidad. En otras palabras, a sopesar las posibilidades y limitaciones de ese conjunto de prescripciones, discursos de carácter normativo y prácticas que constituyen la cultura institucional, y de ese conjunto de principios, enfoques, discursos y prácticas que constituyen la cultura académica, con el propósito de contribuir a su transformación.

Desde la perspectiva ricoeuriana, esta búsqueda me ha permitido intuir la potencia heurística y semántica de ese triple movimiento pendular, en espiral y hologramático, por el que hemos transitado, desafiándome a imaginar y a proponer alternativas que favorezcan su despliegue.

La riqueza pedagógica de este viaje está representada en el encuentro con múltiples voces, miradas y derivas siempre abiertas a su resolución dialéctica; en la capacidad de descentrarnos aceptando la urgencia del diálogo y la reflexión sobre nosotros mismos; y en la disposición de contribuir con nuestros pensamientos, discursos y accio-

nes a tejer una nueva trama institucional que revele, en un horizonte de largo plazo, nuestro compromiso como profesores universitarios con el quehacer educativo y con la producción de saber pedagógico en la universidad. A mi modo de ver, una experiencia importante y significativa para la transformación de quienes participen en la planificación y la gestión de una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad, desde el enfoque propuesto.

Como lo hemos visto a lo largo de este trabajo, para contribuir a la configuración de una política de formación pedagógica de los profesores de la universidad, desde la perspectiva mencionada, que es nuestro propósito, es necesario que exista un interés genuino, un compromiso y una voluntad institucional de actuar sobre la realidad de la universidad, sobre su quehacer educativo y pedagógico, el de los profesores y de otros actores institucionales; privilegiando en este caso, el proyecto formativo, la misión educadora de la universidad.

Por fin hemos llegado al final de este ensayo; una aventura del pensamiento que nos ha permitido leer, interpelar e interpretar la universidad, la formación pedagógica de los profesores y la política que ha de orientar esta última, desde tres metáforas: el péndulo, la espiral y el holograma. Un final abierto porque el movimiento sigue, como dice nuestro querido cantautor brasileiro Chico Buarque, “a roda vida”, la vida sigue rodando. Sólo nos queda esperar que otros se animen; desde mi vivencia personal solo sé que después de hacer este viaje mi mirada sobre el mundo y sobre los otros ha cambiado y yo ya no soy la misma.

¿Cómo lograr que la lectura del presente trabajo, su narración, abra el mundo de los lectores al punto de incidir en la acción, en la reflexión sobre las prácticas, y en la formación pedagógica de los profesores universitarios?

Si este ensayo como dice Ricoeur (2007), refiriéndose a este género, mueve a otros a referir sus vivencias pasadas, a recordarlas, a recrearlas, inscribiéndolas y escribiéndolas en relación con su propia cotidianidad y al narrarlas, refigura horizontes de sentido para su trabajo pedagógico, y avizora futuros sin proponérselo; se ha logrado el propósito central de este libro. He ahí el gran reto. ¡Usted lector(a) tiene la última palabra!

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de filosofía* (2ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Alves, Rubem (1987). *Filosofía da ciencia. Introdução ao jogo e suas regras* (10º edición). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Arellano, A. (2005). Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos. En: Arellano, A. (Coord.) *La Educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 79-92). Barcelona: Ediciones Anthropos.
- Arozena, R., Sutz, J. (2001). Introducción general. En: *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas*. México: Unión de Universidades de América Latina. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de <http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena01.htm>
- Azofeifa Sánchez, Y. (2002). Utopía e ideología: un acercamiento desde el pensamiento de Paul Ricoeur. *Comunicación*, 12 (002). Recuperado el 15 marzo de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16612204>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2009). *La transformación de la Educación Superior y los desafíos para el profesor universitario*. Trabajo presentado en la Cátedra de Educación Superior Agustín Nieto Caballero, cuarta versión, Universidad Pedagógica Nacional, otras universidades y ASCOFADE Nacional, Noviembre, Bogotá.
- Betancur, M. C. (2010). *Identidad, narración y reconocimiento en Ricoeur*. Conferencia presentada en el III Congreso Colombiano de Filosofía.

Simposio: La Filosofía Contemporánea en Paul Ricoeur, Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Octubre, Cali.

Brunner, J. J. (2001). *Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina*. Recuperado el 15 de marzo de http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf

Cabrera, R. (2006). *Breve historia del péndulo de Foucault y su inventor*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de <http://neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/foucault/historia.html>

Callon, M. (2001). Cuatro modelos de dinámica de la ciencia. En: Ibarra, A. y López Cerezo J. A. *Desafíos y tensiones actuales en Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 27-69). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Organización de Estados Americanos.

Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Ediciones Península.

Congreso de la República de Colombia (1990). *Ley 29 de febrero 27 de 1990. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias*. Bogotá: Autor. Recuperado el 4 de abril de 2011 de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/LEY%2029%20DE%201990.pdf>

_____ (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado el 4 de abril de 2011 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

_____ (2001). *Ley 715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Bogotá: Autor. Recuperado el 4 de abril de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

- CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de <http://www.udual.org/Anuncios/DeclaracionCRES2008.pdf> (p. 30)
- Cruz, J. I. (2010). *Caracterización del símbolo en Paul Ricoeur*. Conferencia presentada en el III Congreso Colombiano de Filosofía. Simposio: La Filosofía Contemporánea en Paul Ricoeur, Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Octubre, Cali.
- de la Fuente J. R. (2009). Universidad y humanismo. En: *Cátedra Pública Rectoría, 10 años (1999-2009). Edición especial*, 29-60. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales - Secretaría General del ICFES.
- Diccionario Clave de Uso del Español Actual* (1997). Madrid: Ediciones SM.
- Didriksson, A. (2002). *Las macrouiversidades de América Latina y el Caribe*. Trabajo presentado en la Reunión de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, Universidad Central de Venezuela, Junio, Caracas.
- _____ (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp. 21-54). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Echeverry, A. (2011). *El campo conceptual de la pedagogía*. Ponencia presentada en el Simposio Historia, Pedagogía y Cultura. Semana Maestra, Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Mayo, Santiago de Cali.

- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Cosntrucción y de-construcción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- García Guadilla, C. (2005a) Introducción: ¿Se desestabiliza la noción de “bien público” en la educación superior? En: *El difícil equilibrio. La Educación superior como bien público y comercio de servicios* (2ª edición). Caracas: UCV y BID. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://carmengg.dered.com/images/stories/documentos/difcil_equilibrio/introduccion.pdf
- _____ (2005b) Educación Superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina. En: *El difícil equilibrio. La Educación superior como bien público y comercio de servicios* (2ª edición). Caracas: UCV y BID. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://carmengg.dered.com/images/stories/documentos/difcil_equilibrio/9_garcia_guadilla.pdf
- _____ (2005c). Balance de los 90 y nuevas tendencias de cambio. En: *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio* (2ª edición), (pp. 9-22). Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo CENDES - UCV y Nueva Sociedad.
- González Oliver, A. E. (2006). Paul Ricoeur: creatividad, simbolismo y metáfora. *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los postgrados de la Facultad de Humanidades, No. 3*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista3/ricoeur_gonzalez_oliver.pdf
- Grueso, D. (2003). Universidad y ética de lo público. En: Cruz Cardona, V., Jiménez Pame, S. P. y Peralta Sánchez, M. A. (Comp.). *Universidad del Valle: Reflexiones para un plan de desarrollo* (pp. 91-107). Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Gutiérrez, G. (2005). La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista. En: Arellano, A. (Coord.) *La Educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 167-204). Barcelona: Ediciones Anthropos.
- Hernández, C. A. (2002). Universidad y excelencia. En: Henao Willes, M. (Comp.) *Educación Superior. Sociedad e Investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior* (pp. 17-148). Bogotá: COL-CIENCIAS.

- Hopenhayn, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, G. (1992), Elementos filosóficos para la comprensión de una política de Ciencia y Tecnología. En: *El proceso de investigación científica. Lecturas complementarias. Módulo 2. Curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las ciencias sociales*. (pp. 39-90). ICFES-INER, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Jaramillo-Mahut, M. M. (2003). *Universidad y filosofía. Renovación de la pedagogía en el siglo XXI*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander y Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDE- DUIS.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes.
- Las 64 mejores universidades de Colombia según Ranking U-Sapiens Colombia*. (2011). Recuperado el 15 de marzo de <http://masguau.com/2011/01/22/las-64-mejores-universidades-de-colombia-segun-ranking-u-sapiens-colombia/>
- Libedinsky, J. (2010, Diciembre 12). Universidades en pugna: rankings, prestigio y polémica. *La Nación*. Recuperado el 4 de abril de 2011 de <http://www.lanacion.com.ar/1332666-universidades-en-pugna-rankings-prestigio-y-polemica>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Ediciones Anthropos.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. E., Castro, J. O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Tercer Milenio y Foro Nacional por Colombia.
- Martínez Sánchez, A. (2000). La filosofía de la acción de Paul Ricoeur. *Revista Isegoria*, 22. Recuperado el 13 de agosto de 2011 de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/530/530>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Max Neef, M. (1991). *El acto creativo*. Conferencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Creatividad, Bogotá.
- Mèlich, J. C. (2005). Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto. En: Arellano, A. (Coord.) *La Educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 19-47). Barcelona: Ediciones Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272 de febrero 11 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Autor. Recuperado el 4 de abril de 2011 de http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1995). *Mis demonios*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Roger, C. E., Motta, D. R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Múnica R., L. (2005). ¿Hacia dónde va la universidad pública? *Le Monde Diplomatique* 37, 4-7. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www.eldiplo.info/mostrart_articulo.php?id=142&numero=37
- Novy, A. (2005). Totalidad. En: *Economía política internacional. Con ejemplos de América Latina*. Departamento para el Desarrollo Urbano y Regional de la Universidad de Economía de Viena. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de <http://www.lateinamerika-studien.at/content/wirtschaft/ipoesp/ipoesp-1640.html>
- Ospina, W. (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Aguilar.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4ª edición). Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (4ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2006). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sainz de Robles, F. C. (1968). *Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos*. La Habana: Instituto del Libro.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). El maestro: ¿pedagogo, intelectual o... maestro? Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX a XXI. En: *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (pp. 251-305). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- _____ (2011). *Del oficio de maestro: ¿pedagogo, intelectual o maestro?* Ponencia presentada en el Simposio Historia, Pedagogía y Cultura. Semana Maestra, Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Mayo, Santiago de Cali.
- Saviani, D. (1988). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (20ª edición). São Paulo: Cortez.
- _____ (1991). *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sen, Amartya (2010). *Desarrollo y libertad* (9ª reimpression). Bogotá: Planeta.
- Tamayo Valencia, A. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y Saberes* 21, 29-35.
- _____ (2007). *Sentido y significado de la Universidad Pública*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=81
- Tomassini, A. (2010). *La Filosofía de Wittgenstein*. Seminario y ciclo de conferencias llevadas a cabo en el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Diciembre, Cali.

- Vargas, J. C. (2010). *De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior*. Praxis Filosófica. Nueva serie, No. 30. Enero-junio: 145-167, Cali.
- Valencia, S. (1995). *El Instituto de Educación y Pedagogía entre la realidad y la utopía: trazos iniciales para una conceptualización*. Ponencia presentada en el Panel “El Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle: su conceptualización”. Jornadas de estudio sobre el concepto de Instituto. Junio, Santiago de Cali.
- _____ (1999). *La transformación de la institución escolar: Falacias y desafíos*. En: *Memorias del Primer Foro Educativo Municipal* (pp. 47-61), Santiago de Cali: Secretaria de Educación Municipal.
- _____ (1999). Las políticas educativas y los signos de nuestro tiempo. En: *Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana* (pp. 87-98). Popayán: Universidad del Cauca.
- _____ (2003). *Notas sobre autonomía y la función social de la universidad*. Manuscrito no publicado.
- _____ (2006). *El IEP entre la continuidad y el cambio: consolidación y exploración de nuevos horizontes*. Manuscrito no publicado.
- _____ (2009). *La formación pedagógica de los profesores universitarios entre la cultura institucional y la cultura académica*. Ponencia presentada en el evento “Modelos de formación pedagógica de los profesores universitarios”, Centro para el Desarrollo de la Docencia CEDEDUIS, Universidad Industrial de Santander. Noviembre, Bucaramanga.
- Valencia, S, Gálvez, N., Magaña, A., Estrada, M. P., Vega, G. (2002). *La capacidad institucional de la escuela de educación básica y media para contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología*. Cali: COLCIENCIAS y Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Área de Educación en ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Política y Gestión de la Educación.
- Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñalosa, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2008a). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del*

Valle 1986-2005. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

_____ (2008b). El proyecto formativo. *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

_____ (2009). Discursos, actores y prácticas. *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

_____ (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Informe final de investigación. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

Vessuri, H. (2001). De la transferencia a la creatividad. Los papeles culturales de la ciencia en los países subdesarrollados. En: Ibarra, A. y López Cerezo J. A. *Desafíos y tensiones actuales en Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 235-259). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Organización de Estados Americanos.

_____ (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. En: Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp. 55-86). Caracas: IESALC-UNESCO.

Wittgenstein, L. (2009). Investigaciones filosóficas. En: *Wittgenstein I. Biblioteca de Grandes Pensadores*. (pp. 155-633) Madrid: Editorial Gredos.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., Álvarez, A. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.



Universidad
del Valle

Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez

Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227

321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>

programa.editorial@correounivalle.edu.co

¡ S i g u e n o s !



programaeditorialunivalle