

January 2016

La formación como tarea institucional. La universidad en diálogo con sus tradiciones y generaciones

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá,
fabiocoronado@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Coronado Padilla, Fsc., H. H. (2016). La formación como tarea institucional. La universidad en diálogo con sus tradiciones y generaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (70), 33-57.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La formación como tarea institucional

La universidad en diálogo con sus tradiciones y generaciones*



Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.**

■ Resumen

Para responder a la pregunta: ¿es posible plantearnos el *ethos* propio de unas universidades del sur?, el autor inicia la reflexión centrándola en la formación como tarea específica de toda universidad, en igualdad de condiciones con la docencia, la investigación y la extensión. Desde el principio, señala que su abordaje tendrá como perspectiva particular la

* Este artículo es producto del desarrollo teórico realizado dentro del marco del anteproyecto de investigación *La formación como tarea institucional en la misión y visión de la universidad católica colombiana, y en particular en la Universidad de La Salle de Bogotá, en la Universidad Católica de Colombia de Bogotá, en la Universidad de San Buenaventura de Cali y en la Universidad Católica de Manizales. Pertinencia y coherencia frente a los cambios de una sociedad cada vez más secularizada y laica en un Estado Social de Derecho*, inscrito dentro de la línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá. Reproducimos este texto con la debida autorización del sexto volumen de la colección *Cuadernos de Seminario*, en el cual fue publicado originalmente.

** Exdirector del Departamento de Formación Lasallista y exvicerrector académico de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Religiosas y magíster en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Realizó estudios posgraduales de Teología Espiritual en la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. En la actualidad, es estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá. Correo electrónico: fabiocoronado@unisalle.edu.co

universidad católica, lo cual no riñe en ningún momento con una mirada amplia y abierta del ámbito universitario en general. Dentro de este contexto, caracteriza la tradición fundante, la tradición clásica europea y la tradición moderna, de cuyo diálogo va a surgir la tradición universitaria latinoamericana. Enseguida, discurre sobre las universidades de primera generación, las de segunda generación y las de tercera generación, para llegar, finalmente, a las universidades de cuarta generación, como nuevo paradigma emergente. Concluye que el *ethos* propio de las universidades del sur, es una realidad en construcción, que resulta de la conversación entre las tradiciones universitarias y sus correspondientes generaciones universitarias, la cual se funde en una nueva síntesis, y da a luz una idea de universidad latinoamericana y colombiana nueva y distinta.

Palabras clave: universidad católica, formación, tradiciones universitarias, generaciones universitarias, universidades del sur.

En 1930, el filósofo español José Ortega y Gasset escribía: “[...] la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones: I. Transmisión de la cultura. II. Enseñanza de las profesiones. III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia” (1960, p. 23). En 1946, el filósofo alemán Karl Jaspers sostenía, a su vez: “La universidad quiere tres cosas: enseñanza para las profesiones especiales, formación e investigación. La universidad es escuela profesional, mundo de formación, establecimiento de investigación” (1959, p. 424). En 1981 el colombiano Borrero afirmaba:

La ciencia y los conocimientos seguirán siendo asumidos como función de la universidad para recogerlos, conservarlos y transmitirlos; para investigarlos y adelantar las fronteras; para aplicarlos y utilizarlos en beneficio de la sociedad y para incrementar la cultura científica. [...]. El ser humano no es sólo ciencia y profesión; ante todo es persona que con su trabajo es constructor de la cultura total. (2008, p. 664)

Para Botero, en la universidad todo debe girar en torno a la persona, la ciencia, la sociedad y el Estado; en consecuencia, sus misiones fundamentales son

formar a la persona, producir ciencia y contribuir al desarrollo de la sociedad y del Estado.

Los anteriores tres ideólogos y pensadores de la universitología tenían muy claro que las tareas de la institución universitaria eran cuatro: la docencia, la investigación, la extensión y la formación, usando las expresiones actualmente más en boga. Cuatro tareas diferentes, pero complementarias, que se debían encontrar indisolublemente unidas en la cotidianidad universitaria. Curiosamente, los organismos acreditadores colombianos se centraron en las tres primeras —docencia, investigación y extensión—, con sus correspondientes factores y características, olvidando por completo la cuarta, la formación. Recordemos que los factores son: misión y proyecto institucional, investigación, procesos académicos, pertinencia e impacto social, estudiantes, profesores, promoción y desarrollo humano, recursos financieros, procesos de autoevaluación y autorregulación, organización gestión y administración, recursos de apoyo académico y planta física.¹

Entonces, podemos preguntar, a quienes han participado en los procesos de acreditación o reacreditación de programas o de una institución universitaria en su conjunto, si los pares evaluadores los han interrogado alguna vez por *la formación* como tarea institucional. Podrían respondernos que tal vez de manera indirecta, implícita o subliminal, pues el grueso del proceso se centra en las cuestiones relativas a la docencia-enseñanza-aprendizaje, a la investigación-transferencia-innovación, y a la proyección social-extensión-educación continuada; amén de todo lo relacionado con la gestión académica, la administración de los recursos disponibles y el proceso mismo de autoevaluación. Con todo lo importante que podría ser este planteamiento para el futuro de la misión universitaria —por qué el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) no

¹ Valga la pena acotar aquí que, en el caso de la Universidad de La Salle, en su Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) se usan las expresiones *proyecto formativo*, *formación de profesionales* y *formación integral*, aspectos desarrollados posteriormente en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL), pues la formación como cuarta tarea institucional es de la esencia y de la naturaleza profundas de la tradición educadora lasallista.

toma en cuenta la formación—,² lo vamos a dejar como en hibernación, pues no es el tema central que pretendemos analizar.

Vamos entonces a delimitar intencionalmente el abordaje reflexivo al ámbito de la formación, tarea propia de toda universidad, al mismo nivel que la docencia, la investigación y la extensión. Inspirándonos en Jaspers (1946), la formación es la que da sentido a la docencia —él la llama enseñanza— y a la investigación, y yo agrego, también a la extensión, articulándolas en un todo. Dicho de otro modo, al proceso de formación se vinculan la docencia, la investigación y la extensión, como catalizadores de la educación integral del individuo que accede a la universidad. La razón de ser última de la universidad es, en nuestro caso, la formación de las nuevas generaciones de colombianos.

Al inquirir por cuestiones como: ¿por qué es importante la formación en una universidad católica?, ¿cómo se encuentra hoy la formación que ofrece la universidad católica?, ¿hacia dónde debe ir la formación como tarea institucional?, podemos contribuir al debate intentando caracterizar y comprender la situación actual de la formación que brinda la universidad, y/o a posibles lineamientos de mejora y reorientación de esta.

La idea de universidad católica se funde con los orígenes y desarrollos de la universidad occidental en el siglo XII, hace presencia en Latinoamérica y el Caribe desde el siglo XVI, y continúa haciendo parte del sistema universitario colombiano del siglo XXI, con gran fuerza y vitalidad. No obstante, los nuevos escenarios históricos dentro de los cuales ejerce su tarea formadora, le están demandando con urgencia una reflexión rigurosa sobre sí misma, para que desde un posicionamiento identitario nuevo, pueda continuar dialogando con proficiencia, con propuestas universitarias estatales y laicas, con la cultura, con la ciencia y la tecnología de nuestro tiempo. ¿Qué hay de común, ¿qué de diferente?, ¿dónde se encuentra la impronta católica de la formación? Responder a

2 Se puede verificar la ausencia de la formación consultando los documentos del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), principalmente los relacionados con los lineamientos para la acreditación de programas de maestría y doctorado (2010), de programas de pregrado (2013) y los lineamientos para la Acreditación Institucional (2015) del CNA.

estas preguntas, es condición *sine qua non* para poder continuar enrumbando con pertinencia su tarea educadora, a partir de su ideario axiológico específico, dentro de la nueva sociedad que se está construyendo en el país.

Dados los anteriores presupuestos, la pregunta que podría guiar nuestro interés reflexivo podría formularse así: ¿cuáles son los rasgos fundamentales que configuran la formación como tarea institucional de una universidad católica? Pensar en una idea de formación específica, para una institución educadora en lo superior y para lo superior, como lo es la universidad, la cual llegó de Europa, se implantó en América, se enriqueció con los desarrollos norteamericanos y rusos, y que busca su derrotero futuro hacia el siglo XXI en un país como Colombia, no es más que aceptar el reto de dejarse cuestionar y desafiar por la sociedad a la cual sirve y por el Estado que garantiza su autonomía, con el fin de responder a las novedosas, crecientes y complejas demandas del mundo contemporáneo.³

Construir una *idea de formación* particular para la universidad católica, apropiada para nuestro momento histórico, no es otra cosa que recrear la secular idea de universidad. Esta idea perenne de universidad se ve cuestionada por los nuevos desafíos, los cuales llevan a buscar transformaciones radicales del ser y del quehacer del ecosistema universitario. En tal sentido, las universidades se ven confrontadas por las cuestiones fundamentales que sacuden de un modo u otro al mundo de la educación, entre otras, los nuevos contextos culturales, los desarrollos científicos y tecnológicos, los diversos estilos de vida sociales, las búsquedas de los Estados de nuevas formas de gobernanza, y, en primerísimo lugar, el modo de ser de los estudiantes que llegan a sus aulas (la generación pantalla). Ante estos procesos de cambio todavía en marcha, es natural la reconsideración de los objetivos y de las funciones de las universidades. Todos estos cambios hacen necesario redefinir la idea clásica de la tarea formadora de la universidad.⁴

³ Una más completa presentación de esta idea se puede encontrar en el texto de mi autoría, *La idea de universidad lasallista* (2015).

⁴ Esta argumentación se desarrolla de manera más amplia en el texto de mi autoría, *Anteproyecto de investigación doctoral* (2016).

Tradiciones universitarias

Para responder a las preguntas planteadas debemos comenzar por acudir a nuestra historia. La tradición universitaria latinoamericana es producto de la fusión, hoy diríamos del diálogo, entre diversas tradiciones universitarias recibidas como herencia-patrimonio. Siguiendo nuestro discurrir histórico, podemos identificar tres momentos paradigmáticos: la *tradición fundante*, del ciclo colonial de los siglos XVI y XVII, producto de la herencia universitaria española (Salamanca); la *tradición clásica europea*, del ciclo republicano de los siglos XVIII y XIX, producto de la herencia universitaria francesa (París), alemana (Berlín) e inglesa (Oxford, Cambridge); y la *tradición moderna*, del siglo XX, producto de la herencia universitaria norteamericana (Harvard, Princeton) y rusa (Universidad de la Amistad de los Pueblos, Patricio Lumumba de Moscú)⁵ (figura 1).

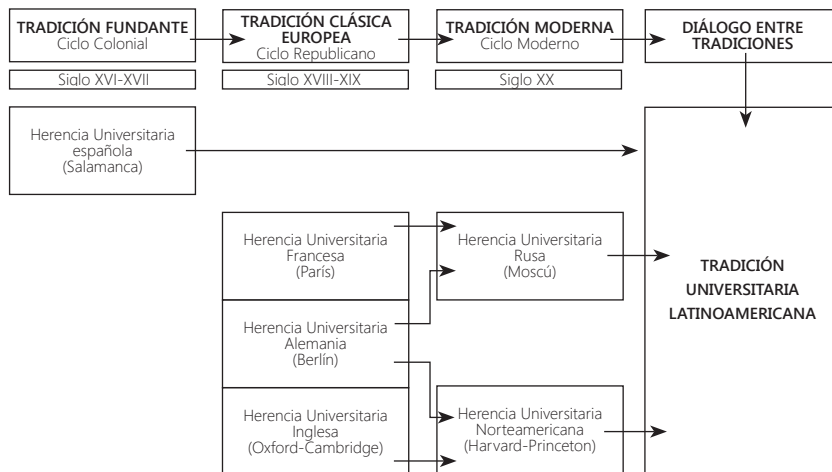


Figura 1.
 Diálogo entre tradiciones universitarias

Fuente: elaboración propia a partir de Ojeda (2013) y Mondragón (2014).

⁵ Para la periodicidad: ciclo colonial, ciclo republicano y ciclo moderno, me he inspirado en la propuesta de Saranyana (2009), en su libro *Breve historia de la teología en América Latina*. En este se reseña la fundación de universidades católicas en las principales ciudades, siguiendo tal división histórica.

A continuación, vamos a reseñar en una apretada síntesis aquellos elementos más relevantes que caracterizan el ideal de formación de las distintas tradiciones universitarias.

Tradición universitaria española

En el erudito estudio, a la fecha no superado, de Rodríguez (1973, 1992) se señala la común raíz salamantina de las fundaciones universitarias hispanoamericanas, comenzando con la de Santo Domingo en 1538 y siguiendo con las de México, Santiago de Chile, La Plata, Córdoba, Bogotá, Perú, Quito, La Habana y Caracas. Hasta 1812, es posible registrar la creación de unas treinta universidades a lo largo y ancho de la América española, las cuales forjaron a los intelectuales, profesionales y líderes de la independencia. Todas ellas prácticamente calcaron su estructura, organización y estilo formativo de la Universidad de Salamanca.

Así es como, durante décadas, las universidades latinoamericanas serán centros de enseñanza y de capacitación profesional donde se harán vida divisas como: “Aquí a nadie se le imponen ideas ni opiniones en asuntos meramente políticos. Solo se exige tolerancia, patriotismo, caballerosidad y buenas maneras”,⁶ sin olvidar aquello muy propio de la época colonial “del respeto al rey y el acatamiento a las autoridades legítimamente constituidas”, que para nuestra sensibilidad contemporánea raya en el servilismo, la total sumisión y dependencia.

Tradición universitaria francesa

Hace referencia a la universidad profesional o profesionalizante, es decir, la formadora de las élites profesionales al servicio funcional del Estado. Su objetivo fundamental era formar a los funcionarios para la Francia posrevolucionaria: enseñar el saber hacer, transmitir conocimientos y preparar el desempeño excelente de la

⁶ En Colombia, la Universidad del Rosario de Bogotá es un claro ejemplo de esta impronta. Herencia colonial permanentemente actualizada. Al respecto ver la columna de María Isabel Rueda, “Qué significa ser rosarista” (2016).

profesión. Es una universidad disciplinar y memorística. Una universidad en la cual impera lo formal y su organización está muy estructurada y muy reglamentada desde el Estado, lo que limita fuertemente su autonomía. En ella el estudiante se siente discípulo de la institución más que discípulo del profesor.

El ideal de formación gira en torno a dos ejes que dan toda la impronta a la *grandeur française*, hacer parte de una escuela de “altos estudios” y así ingresar a la “élite”. El estilo monárquico de Versalles y el imperialismo napoleónico dejaron su huella en la formación gala, con su típica bina hecha de *politesse* —cortesía, galantería, zalamería— y *esprit de finesse* —sutileza de espíritu, vivacidad, ingenio, inteligencia—, con un cierto toque de no disimulado orgullo por todo lo que tiene que ver con la cultura francesa. Para hacer honor a la verdad, hay que agregar aquí que, como consecuencia de la desaparición del eurocentrismo de la cultura global y las constantes olas de migrantes a Europa de la última década, todo su sistema universitario experimenta una fuerte mutación de impredecibles consecuencias.

Tradición universitaria alemana

Se caracteriza por el pensamiento filosófico profundo y la investigación científica innovadora, no separada de la docencia. Al focalizarse en la creación de saberes, renovará la universidad, dándole la impronta a dicha institución que llega hasta nuestros días como *científica-educativa-investigadora*. En esta tradición, la enseñanza, la docencia y el propio aprendizaje deben emerger de la fuente inextinguible de la investigación creativa y del espíritu científico liberado de las preocupaciones utilitarias e inmediatas. La ciencia debe ser comprendida y presentada como algo inacabado e ilimitado.

La enseñanza misma queda unida de manera solidaria a la investigación científica, de forma que, en su esencia, no se concibe la enseñanza sin la investigación, ni la investigación sin la enseñanza. Se trata de una universidad interdisciplinar y filosófica (forja el razonamiento y la crítica). Aboga por la autonomía, a la cual ve como garante de libertad y fuente de creatividad. El ideal de formación se centra en garantizar y ejercer dos tipos de libertades: la primera, “aprender la libertad”, lo cual es un derecho del estudiante, este no tiene ninguna coerción

administrativa en su proceso de aprendizaje; y la segunda, la libertad de cátedra y de investigación del profesor.

Tradición universitaria inglesa

Es selectiva, para esculpir en cultura al *gentleman*, miembro y conductor de la sociedad. Su eje fundamental es la formación de la persona y se le denomina *universidad educativa y tutorial*. Uno de sus principales inspiradores fue John Henry Newman (1801-1890), cuyos conceptos educativos en torno a su visión de una formación permanente del ciudadano en la libertad y la autonomía, a través de la educación liberal —recogidos en su clásica obra *The idea of a university*—, se han tornado paradigmáticos. Se establecen las tutorías, que son la piedra angular del sistema pedagógico inglés. Estas han generado una cultura universitaria típica, caracterizada por tres elementos: primero, una cultura científica y académica que valora la novedad y el cambio; segundo, una cultura en la cual se prepara al estudiante para desempeñar un papel protagónico en el proceso —pensar por sí mismo, tomar la iniciativa, discutir con los pares—; y tercero, dejar que el estudiante actúe casi siempre a su arbitrio, lo cual se considera una oportunidad para que este logre sus cometidos formativos.⁷

Tradición universitaria norteamericana

Heredera directa de la tradición universitaria inglesa. A principios del siglo XX introduce la tradición universitaria alemana, gracias a la reforma basada en el informe Flexner que consagró la investigación como una misión fundamental de la universidad norteamericana —“la universidad que no investiga, no es una universidad”—. Cinco rasgos la identifican: el modo de ser democrático, la búsqueda del progreso, su organización empresarial, su talante innovador y una investigación puesta al servicio de la sociedad.⁸ Así la describe Ojeda:

⁷ Sobre la naturaleza autónoma del proceso educativo universitario británico, véase Phillips y Pugh, *Cómo obtener un doctorado* (2003, pp. 148-153).

⁸ Para la caracterización de la tradición universitaria francesa, alemana, inglesa y norteamericana, me he basado en los planteamientos de Borrero (2008), Wasserman (2012) y Ojeda (2013).

El sistema es altamente selectivo y competitivo, tanto para los estudiantes, como para los profesores y las propias instituciones. Las instituciones compiten entre sí, seleccionan a sus alumnos, éstos a sus universidades y sus materias, por lo que, a su vez, seleccionan a sus profesores, los cuales también compiten por sus alumnos y por acceder o permanecer en la universidad en la que desempeñan su papel docente e investigador. Esta alta competitividad dentro y fuera de la universidad propicia su calidad, su mejora continua y la eficiencia del servicio que debe prestar a la sociedad. (2013, p. 94)

Se le podría cuestionar que ello atenta contra la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social; sin embargo, todo lo anterior ha gestado una tradición universitaria innovadora, que se manifiesta en unas estructuras más complejas, una mayor internacionalización, estándares de calidad, mayor flexibilidad, mayores orientaciones mercantiles y competitivas y un peso focalizado en la producción de nuevos conocimientos —por ejemplo, patentes—, en coordinación con las empresas privadas y con premios a los académicos. Siguiendo el pragmatismo y la eficacia norteamericana, su universidad ha fraguado un ideal de formación que se preocupa por la educación de la persona, impulsando la investigación y la innovación y persiguiendo ser útil y servir a la sociedad. Finalmente, vale la pena anotar que la universidad norteamericana goza de gran autonomía, pues se aproxima mucho a la independencia con respecto al Gobierno Federal, que se rige por sus propios estatutos. La universidad es la que toma la iniciativa con responsabilidad, crea, concibe y ofrece.

Tradición universitaria rusa

Pariente por descendencia directa, primero de la tradición universitaria francesa, con un posterior cruce sanguíneo con la tradición universitaria alemana. En el inicio, con la influencia de Catalina la Grande, luego moldeada en la fragua mental del marxismo-leninismo después de la Revolución de Octubre. Su rasgo distintivo vendrá a ser el que las universidades se articulan como brazos del aparato estatal, y se convierte en un instrumento funcional imprescindible para la formación ideológica, política, científica y profesional. Las universidades latinoamericanas recibieron su influjo, tanto por los cuadros ideológicos y políticos

formados en la Universidad de la Amistad de los Pueblos, Patricio Lumumba de Moscú (fundada en 1960), como por todos los becarios que se formaron en pregrado y posgrado en los distintos institutos por áreas científicas de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), y que posteriormente regresaron a trabajar en las universidades, principalmente estatales.

No se ha estudiado su aporte y contribución a la consolidación de la tradición universitaria latinoamericana. Sin embargo, vale la pena destacar que su ideal de formación comporta un fuerte componente político, compromiso revolucionario de transformación social, con una militancia partidista operativa y eficaz. Junto a esto se alinean la disciplina y rigurosidad académica, la unión entre teoría y práctica, el conocimiento contextual, la fusión entre estudio y trabajo, y los valores de la denominada “nueva sociedad soviética”, con su correspondiente “nuevo hombre socialista”, quienes encarnarían los ideales comunistas capaces de materializar el sueño máspreciado y esquivo de la humanidad: la sociedad de los iguales.⁹

Para comprender el ideal de formación ruso, sus logros, limitaciones y fracasos, son fundamentales dos libros: el primero de la bielorrusa, Premio Nobel de Literatura, Svetlana Aleksievich, *El fin del ‘Homo sovieticus’* (2015), y el segundo del cubano Leonardo Padura, *El hombre que amaba a los perros* (2011). Remito simplemente a su lectura, ante la imposibilidad de citarlos *in extenso*, dados los límites de espacio propios de este escrito. El análisis de sus planteamientos, bajo el ropaje del estilo periodístico el uno, y del estilo de novela histórica el otro, requerirían por sí solos un ensayo.

Tradición universitaria latinoamericana

De nuevo planteemos algunas preguntas: ¿existe realmente una tradición universitaria típica de Latinoamérica? Si la respuesta es positiva, ¿qué hay de

⁹ Las ideas fundamentales aquí expuestas son conclusiones más a partir de la entrevista *El modelo formativo universitario ruso*, realizada el 6 de mayo del 2015 al becario del Ictex Jorge Augusto Coronado Padilla, quien estudió pregrado y maestría en Ingeniería en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), en el Instituto Politécnico de Kharkov, Ucrania, de 1978 a 1986.

común, qué de diferente?, ¿dónde se encuentra la novedad con respecto a las otras tradiciones universitarias? ¿Es posible hablar de un ideal de formación propio de la universidad latinoamericana?, ¿cuáles son sus rasgos distintivos? Dejemos que estas inquietudes guíen la reflexión. Ciertamente, después de más de cinco siglos de inserción e inculturación de la institución universitaria en la multiplicidad de territorios y pueblos latinoamericanos, podemos afirmar que existe una tradición propia que exige ser valorada y recreada.

Como examinábamos en el apartado anterior, la tradición universitaria latinoamericana aflora como fruto maduro del diálogo entre la *tradición fundante* del ciclo colonial de los siglos XVI y XVII, producto de la herencia universitaria española (Salamanca); la *tradición clásica europea* del ciclo republicano de los siglos XVIII y XIX, producto de la herencia universitaria francesa (París), alemana (Berlín) e inglesa (Oxford, Cambridge); y la *tradición moderna* del siglo XX, producto de la herencia universitaria norteamericana (Harvard, Princeton) y rusa (Moscú). De ese diálogo intertradiciones, de esa conversación decantada entre esas tres tradiciones, es que van apareciendo a lo largo de los siglos las distintas fundaciones universitarias en los países de nuestro continente. En Colombia, en particular, debemos precisar que existe un pluriverso universitario estatal y privado, donde cada universidad tiene su impronta particular. Unas más cercanas a una tradición que a otra; otras, de corte más ecléctico, las funden todas en una especie de nueva creación.

Al menos provisionalmente, podemos señalar tres rasgos que despuntan como características propias de la universidad latinoamericana. El primero, una clara toma de conciencia, que se traduce en una praxis cotidiana del irrenunciable diálogo permanente con sus fuentes —tradiciones, autores, escuelas de pensamiento, innovaciones—, originadas en otras latitudes. Una especie de diálogo intercultural universitario, entre el patrimonio de la humanidad recibido en herencia, y el que va surgiendo en el propio terruño. Una transferencia creadora de saberes, ciencias y tecnologías. Un intercambio constante entre nosotros y Europa, Norteamérica, pero también con Asia, África, Australia y sus múltiples culturas. Este diálogo crítico intercultural con lo diferente, preanuncia una idea de universidad latinoamericana nueva.

El segundo rasgo es su marcado acento de compromiso con la transformación social y política de su entorno. Si bien en los últimos años ha experimentado un debilitamiento en este ámbito, como consecuencia de unas generaciones de jóvenes para quienes esto no es el centro de sus intereses y cosmovisión, a lo largo de los siglos de nuestra historia, los universitarios y las universidades han sido abanderados de las luchas sociales y políticas más relevantes, ya sea las de la independencia, las de la defensa de la democracia frente a las dictaduras, o más contemporáneamente, las búsquedas y compromisos colectivos y gremiales a favor de la promoción de la justicia y los derechos humanos, por hacer referencia a algunas. Decir universidad latinoamericana es hablar de una universidad socialmente comprometida.

El tercer rasgo es la idea de universidad que surge del *buen vivir* como un concepto superador del desarrollo, o al menos como un significado más amplio de este. Es el *buen vivir* o *vivir bien* —*sumak kawsay* o *suma qamaña*—, como concepción de la vida deseable, que se deriva de la cultura de los pueblos aymaras y quechuas y que se sintetiza en “la vida del ser humano en armonía con la naturaleza”. Barrios y Chaves lo entienden como:

Las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos [...] que permiten lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno —visto como un ser humano universal y particular a la vez— valora como objetivo de vida deseable. (2014, p. 18)

Es una universidad latinoamericana que redescubre sus raíces ancestrales, las valora y las incorpora en sus derroteros formativos de futuro; una universidad que conjuga, como en un todo, los saberes no expertos de las comunidades populares con los saberes científicos de los académicos e intelectuales.

Generaciones universitarias

A partir de la taxonomía que hemos realizado, podríamos dedicarnos ahora a hacer un juego de malabarismo intelectual mirando el panorama universitario colombiano, y descubrir qué tradición universitaria prima en el ADN formativo

de determinada universidad. Pero siguiendo por esta ruta, la reflexión nos quedaría incompleta. Continuemos explorando el ámbito de la formación, pero desde el ángulo de la epistemología. Para ello vamos a ayudarnos de la categoría *generación*.

La acepción original de la palabra *generación*, a saber, el conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos —la generación juvenil, la generación de la violencia—, se ha enriquecido en nuestra contemporaneidad al trasladarse al ámbito tecnológico, para denotar cada una de las fases de una técnica en evolución, en la que se aportan avances e innovaciones con respecto a la fase anterior. Así es como se habla de celulares de quinta generación o de computadores de última generación. De igual manera, tal acepción se ha transferido al lenguaje de la educación superior para caracterizar algunos paradigmas del ser universitario, el cual tiene que ver al mismo tiempo con valores de permanencia (lo perenne) y con la puesta al día continua (lo innovador). Por ello, hoy se habla de universidades de primera generación, de segunda generación, etc.¹⁰ (figura 2).

Como hicimos con las tradiciones universitarias, a continuación vamos a reseñar de manera condensada aquellos elementos más relevantes que tipifican la relación epistemología y formación en las distintas generaciones universitarias.

¹⁰ Para ilustrar esta clasificación, es pertinente el artículo de Gerardo Remolina, “El docente universitario: profesor y maestro” (2015).

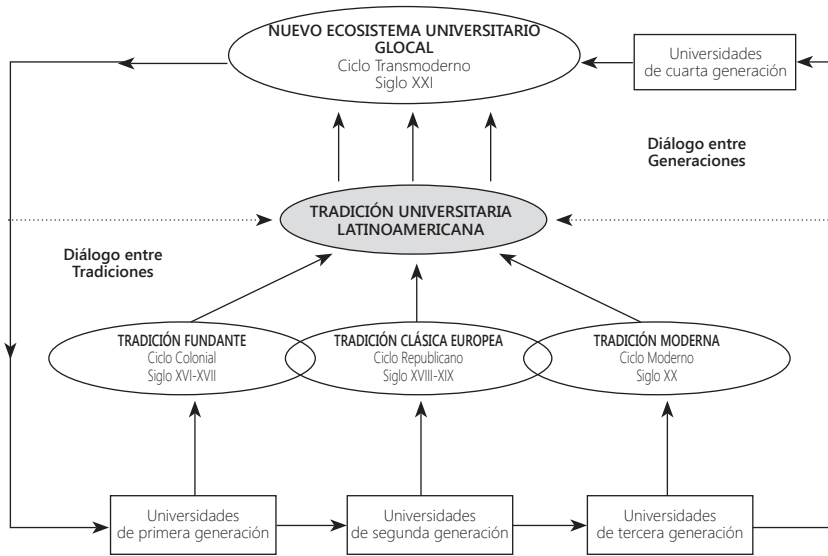


Figura 2.
Diálogo entre generaciones universitarias

Fuente: elaboración propia a partir de Dussel (2015).

Universidades de primera generación

Corresponden en nuestro medio a las universidades herederas de la tradición fundante del ciclo colonial de los siglos XVI y XVII. Tenemos para entonces unas universidades cuya organización y saberes son prestados, es decir, no son autóctonos, simplemente fiel copia o reflejo de lo creado del otro lado del Atlántico. Se caracterizan por un saber pedagógico afín a la *Galaxia de Gutenberg*, en la cual el texto impreso es el rey, gracias a la difusión de los periódicos y al libro como medio de estudio y cultura, como consecuencia del perfeccionamiento de las técnicas de impresión. Se complementa con el cuaderno para tomar apuntes en clase. Y, debido a ello, la universidad gira en torno a la biblioteca, pudiéndose afirmar que “la universidad son unos salones conectados a una biblioteca”. Leer con profundidad, pensar críticamente, escribir con precisión, llegar

a sus propias conclusiones después de un cuidado análisis, trabajar laboriosa y minuciosamente tras pensar con seriedad y sentido crítico son sus distintivos.

La racionalidad científica se guía por una epistemología con *enfoque disciplinar*. Cada área del conocimiento que se va gestando paulatinamente, deviene en una serie de islas totalmente independientes, como si fueran una especie de compartimentos que no se comunican entre sí. A esto ayuda que, para la época, el número de saberes científicos constituidos era bastante limitado, y tanto las dificultades como las demoras en la comunicación entre las colonias y las metrópolis reforzaban el aislamiento, y sin proponérselo explícitamente, una mayor dependencia comercial, política y cultural. Había que esperar a que llegara el barco cargado con las últimas novedades bibliográficas, noticias y demás para actualizar el pensamiento. No se pensaba por sí mismos y situadamente, era un tiempo de *pensamiento dependiente* totalmente.

Universidades de segunda generación

Corresponden en nuestro medio a las universidades herederas de la tradición clásica europea del ciclo republicano de los siglos XVIII y XIX. Francia, Inglaterra y Norteamérica se van a constituir en los referentes de los sueños independentistas y republicanos a lo largo y ancho de Suramérica y el Caribe. Ideas, formas de gobierno, arquitectura, maquinaria, modas y demás continuarán siendo importadas, pero esta vez ya no de España. Las poco numerosas universidades presentes en América van a contribuir a la concientización de los nacidos en el Nuevo Mundo de su riqueza geográfica y biodiversidad, de sus posibilidades de autonomía y autogobierno, haciendo su contribución a la gestación de una nueva época. Sin embargo, las guerras de independencia, y posteriormente la creación y consolidación de los nuevos Estados-nación, en medio de la pobreza y el caudillismo, absorbieron todas las energías disponibles. Para las universidades fueron dos siglos de continuidad, reacomodación y sobrevivencia.

Se continúa con el saber pedagógico de corte *gutenbergiano*, enriquecido con la libertad aportada por la independencia de poder tener y leer los libros que se quisiera, sin que por ello se fuera a dar a la cárcel o a caer en las garras de

la Inquisición. Las élites de los nuevos países que contaban con los recursos monetarios necesarios, iban a enviar a sus hijos a formarse en las universidades francesas, inglesas y norteamericanas. Se puede afirmar que, durante el siglo XIX, la segunda lengua más usada por las élites latinoamericanas fue el francés, con su correspondiente deslumbramiento por todo lo que viniera de París, la Ciudad Luz. Por otra parte, se consolida la *disciplinarietà* en las universidades, con el aporte de los profesionales formados en el extranjero, quienes en sus horas libres se desempeñaban como los profesores más destacados. Valga la pena recordar que es en esta época que se va a ir conformando, progresivamente, la ciencia moderna y el conjunto de sus disciplinas, las cuales van a hacer eclosión con toda su vitalidad en el siglo XX.

También es preciso destacar que, si bien hubo independencia de España, y la geopolítica latinoamericana volteó sus ojos a otras naciones, en cuestiones de pensamiento se continuó con el préstamo y la dependencia. Aunque es justo reconocer que se dio un frágil y balbuciente *pensamiento autóctono* en los años previos y posteriores a la independencia, por parte de los pocos intelectuales, ideólogos y políticos, en su mayoría profesores, estudiantes o egresados de las universidades de la época.

Valga en este sentido el ejemplo del Virreinato de la Nueva Granada —ubicación territorial de la actual Colombia— en el periodo posterior al grito de independencia del 20 de julio de 1810, que se conoce en la historia como la Reconquista (1814-1819). En ese entonces España pretendió recuperar el Virreinato, con una campaña comandada por los generales Pablo Morillo y Juan Sámano, y entre los 3000 ejecutados, simpatizantes y líderes del movimiento independentista, fue fusilada la élite intelectual: Francisco José de Caldas, Salvador Rizo, José María Carbonell, Jorge Tadeo Lozano y Camilo Torres Tenorio. De esa manera, se perdió una generación que pensó e imaginó el país de manera científica e ilustrada. Este lamentable acontecimiento explica en parte una de las grandes frustraciones de Colombia: “[...] no haber contado desde sus orígenes con suficientes intelectuales que construyeran el país desde las artes, la ciencia y la ilustración [...]” (Bicentenario de una frustración, 2016, p. 79).

Universidades de tercera generación

Corresponden en nuestro medio a las universidades herederas de la tradición moderna del ciclo moderno del siglo XX. Si hay un hito distintivo del medio siglo, es el velocísimo aumento de la oferta, tanto de universidades públicas como de universidades privadas: el 80 % de las universidades que hoy existen fueron fundadas en torno los años cincuenta.¹¹ El mundo es otro, el saber pedagógico es influido por *la Galaxia Marconi-MacLuhan*, donde las telecomunicaciones, la radio, el cine y la televisión toman la delantera, suscitando indirectamente nuevas teorías y discursos pedagógicos.

El caso colombiano lo podemos ejemplificar con los aportes de Olga Lucía Zuluaga Garcés y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, quienes a partir del redescubrimiento de los pedagogos clásicos —particularmente Juan Luis Vives, Juan Amós Comenio, Juan Jacobo Rousseau, Juan Federico Herbart, Juan Enrique Pestalozzi y Édouard Claparede — y en diálogo con la escuela francesa de epistemología —especialmente Georges Canguilhem y Michel Foucault — van a crear el concepto de saber pedagógico y su correspondiente práctica pedagógica, convirtiéndose así en inspiradores del Movimiento Pedagógico Nacional de los años ochenta. Este grupo tendrá su impacto a nivel universitario por su carácter crítico, su reflexión colectiva y su praxis social.¹² Todos ellos van a contribuir a la transformación del *ethos* formativo en las universidades del país.

Ante el aumento explosivo de los conocimientos en todo el mundo, la racionalidad científica se guía por una epistemología con *enfoque interdisciplinar*. Ya no es posible hacer ciencia e investigar trabajando en solitario, de manera aislada e independiente. Las interrelaciones, las interconexiones, la sinapsis (unión-enlace) y la interdependencia se constituyen en el nuevo ser y quehacer de los profesionales del saber. Aunado a esto, la revaloración de la propia cultura y el

¹¹ Los datos históricos detrás de mis reflexiones para la descripción de las universidades de primera generación, las universidades de segunda generación y las universidades de tercera generación están apoyados en López (1970), Bushnell (2013), Ospina (2013) y Tirado (2014).

¹² Se retoman aquí de manera sintética los planteamientos de Zapata (2003) y de Tezanos (2007).

surgimiento de una mirada latinoamericana de la filosofía y demás expresiones de la cultura, van a desembocar en los esbozos de un *pensamiento propio* que le va a dar un giro de ciento ochenta grados, no solo a la formación universitaria, sino también a los derroteros históricos por donde, a partir de ese momento, se enrumbarán los países latinoamericanos en el empeño común de construir la “patria común”, la “casa grande”, donde un mundo nuevo y distinto sea posible.

Universidades de cuarta generación

Estas, en realidad, no existen todavía, se están comenzando a perfilar sus contornos, pero son todas aquellas que corresponderían al nuevo ecosistema universitario glocal del ciclo transmoderno del siglo XXI. Las universidades del nuevo milenio están convocadas a trabajar en red con un tejido doble: la red local —entiéndase por ello ciudad, departamento, región o país— y la red global —todo lo relacionado con la internacionalización, la difuminación de todo tipo de fronteras—. Glocalizarse no es otra cosa que pensar globalmente y actuar localmente, o viceversa, pensar localmente y actuar globalmente. Una nueva civilización planetaria emerge. Es Enrique Dussel (2015) quien con el término *transmodernidad* intenta expresar la nueva era mundial que aparece. Se trata de la conjunción y el intercambio solidario entre las culturas —algunas milenarias, otras más recientes—, donde a partir de un respeto mutuo y un intercambio crítico de tradiciones, saberes y patrimonios culturales y científicos, entre otros, se pueda construir una sociedad más equitativa y justa, sin guerras ni colonialismos de ninguna clase.¹³

En consecuencia, ya no es posible hablar de saber pedagógico en singular, sino en plural: saberes pedagógicos, los cuales nuevamente se ven interpelados, pero ahora por la deslumbrante *Galaxia Google*, donde el nuevo monarca es internet. La era digital y virtual ha creado una nueva generación de jóvenes que inundan las universidades, los *millenials*, nativos digitales, o pulgarcitos, según

¹³ Enrique Dussel es una de las figuras más representativas dentro del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Sobre el particular véase su libro más reciente, *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (2015).

la expresión de Michel Serres (2013).¹⁴ La Galaxia Google la constituyen un conjunto de realidades tecnológicas en constante evolución, que se nos ofrece como un instrumento para acceder a la información desde cualquier dispositivo y lugar, y en todo momento. Ella está revolucionando la forma como trabajamos, estudiamos e investigamos.

La generación Google dispone de mayor rapidez, interactividad, interconectividad e información en tiempo real y desde cualquier parte del mundo, sus habilidades visuales y destrezas de sicomotricidad fina son innegables, pero sobreabunda en superficialidad, navegando constantemente por un mar de virtualidad *light* y basura electrónica. Nuevos retos para los educadores universitarios, que se encuentran impelidos a crear nuevas estrategias de formación en una universidad que ahora se define como “unas aulas conectadas permanente a redes virtuales”.

Con la emergencia del pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad, la racionalidad científica se guía por una epistemología con *enfoque transdisciplinar*. Elizalde (2013), refiriéndose a las ciencias de la complejidad, sostiene que estas: “[...] están señalando una nueva ruta hacia el conocimiento. A diferencia de las ciencias tradicionales que, en muchas oportunidades, prometen certezas, respuestas y soluciones, las ciencias de la complejidad se mueven entre la incertidumbre y la irregularidad que devienen de las peripecias del conocimiento” (p. 50).

De esta manera, la transdisciplinariedad es un saber supradisciplinar que aspira a una integración teórica, a una relación de articulación sin fronteras, donde conviven varias lógicas que hacen circular en bucles intersectados los saberes y el pensamiento. Dentro de este marco, en palabras de Espinal:

En la última revolución técnica —el ciberespacio, la microinformática y la robótica—, se anuncia el fin del trabajador y por consiguiente el fin del trabajo. En este estadio

¹⁴ Una original y propositiva mirada de este fenómeno la encontramos en el libro de Michel Serres, *Pulgarcita* (2013).

emerge el “sector del conocimiento” integrado por una reducida élite de empresarios, profesionales, técnicos, científicos, programadores de ordenadores, asesores y educadores. Con la emergencia de este sector del conocimiento, la universidad no puede seguir ignorando el diálogo de saberes, la ligazón entre técnica y metafísica; Ingeniería, Humanidades y Disciplinas Sociales; es decir, debe superar la distancia entre científicos y humanistas, y la de ambos con las profesiones. (2006, pp. 96-97)

Estos escenarios novedosos, todavía en desarrollo, apuntan a unas prácticas formativas para un *pensamiento transcomplejo*, que según González (2012a y 2012b) podría describirse como la complejización creciente o la metacomplejidad del conocimiento abierto, reflexivo, incierto, cambiante, cuestionante y cuestionado, procesual, sistémico, planetario, transformador y transdisciplinario.

Universidades del sur

Así como Dussel (2015) reflexiona sobre las filosofías del sur, y Santos (2013) piensa sobre el conocimiento y la emancipación social como una epistemología del sur, ¿es posible plantearnos el *ethos* propio de unas universidades del sur? Desde la perspectiva de un diálogo transdisciplinar y de un pensamiento transcomplejo, no se trata solo de una posibilidad, sino de una realidad emergente, que resulta de la conversación entre las tradiciones universitarias y sus correspondientes generaciones universitarias, la cual se funde en una nueva síntesis, y da a luz una idea de universidad latinoamericana y colombiana nueva y distinta.

Esa idea nueva de universidad terminará de aflorar y se consolidará, siempre y cuando la formación brindada por cada universidad latinoamericana se esfuerce por ser pertinente y coherente para responder a las necesidades de los jóvenes y su contexto. Y en el caso de la universidad colombiana, será posible, siempre y cuando sepa navegar en medio de los impactos de la crisis de la civilización mundial, de la globalización que conlleva la internacionalización y competencia en el ámbito educativo, del afianzamiento del Estado social de derecho, del enrutamiento del país hacia una nación científica con una política de ciencia, tecnología e innovación liderada por Colciencias, de un sistema universitario enrumbado hacia la construcción de universidades de investigación, y de unos

procesos universitarios de acreditación nacional e internacional cada vez más exigentes.¹⁵

Ese alumbramiento, sin embargo, no será posible si no lo enmarcamos dentro del nuevo humanismo que la sociedad contemporánea anhela. Basta con pensar, siguiendo a Dussel (2015), que: "Dada la profunda corrupción de la sociedad actual, nacional e internacional (corrupción por robo, violencia, cinismo, mentira, dominación de los débiles) es necesario formar nuevos científicos y profesionales [...] con principios éticos y con responsabilidad social" (p. 362). Dicho nuevo humanismo, más que necesario es urgente. Un humanismo nuevo, como lo imaginara Hoyos: "[...] que reconozca el valor de la ciencia, la técnica y la tecnología sin absolutizarlas y valore la formación de la persona en un horizonte de trascendencia en el que como creyente o no creyente (Taylor, 2007) sepa comprometerse ética y políticamente con el bien común y con la sociedad como un todo" (Hoyos, 2009, p. 429).

Estamos convencidos de que la universidad latinoamericana y colombiana lo logrará, si es fiel y creativa con respecto a las tradiciones que le dieron vida, innovadora con las generaciones que le otorgan una impronta particular, pero ante todo a partir del diálogo, la argumentación y la interculturalidad que le son propias, y de sus equipos humanos, su experiencia y su capacidad de plantearse nuevos retos.

Bibliografía

- Aleksiévich, S. (2015). *El fin del 'Homo sovieticus'*. Barcelona: Acantilado.
- Barrios, A. y Chaves, A. (2014). *Transformar la realidad social desde la cultura: planeación de proyectos culturales para el desarrollo*. México: Conaculta.
- Bicentenario de una frustración (2016). *Semana*, (1785), 78-79.

¹⁵ Estos idearios los he elaborado a partir del informe final de investigación de Carmen Amalia Camacho et al., *Modelos pedagógicos de las escuelas lasalianas siglo XX e inicios del siglo XXI: perspectivas y retos* (2016), en el apartado que tiene que ver con Colombia y la Universidad de La Salle de Bogotá.

- Borrero, A. (2008). *La universidad: estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias* (tomo VI: *Organización universitaria*). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bushnell, D. (2013). *Colombia una nación a pesar de sí misma: nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Bogotá: Planeta.
- Camacho, C. et al. (2016). *Modelos pedagógicos de las escuelas lasalianas siglo XX e inicios del siglo XXI: perspectivas y retos. Informe final de investigación*. Roma: Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-Casa Generalicia.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2010). *Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2015). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Bogotá: Autor.
- Coronado, F. (2015). La idea de universidad lasallista. En F. Neira y J. Rivera (Eds.), *La educación superior en perspectiva lasallista* (pp. 13-32). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Coronado, F. (2016). *Anteproyecto de investigación doctoral*. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Bogotá: Autor.
- Coronado Padilla, J. A. (miércoles 6 de mayo de 2015). *El modelo pedagógico ruso*. Entrevista de Fabio Humberto Coronado Padilla. Archivo particular, Bogotá.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Elizalde, P. (2013). Aproximación a las ciencias de la complejidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (61), 45-66.
- Espinal, C. (2006). A propósito de la universidad. Problemas, contextos y alternativas. *Universitas Humanística*, (62), 91-107.
- González, J. (2012a). *Prácticas educativas transcomplejas: una pedagogía emergente*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- González, J. (2012b). *Teoría educativa transcompleja*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(2), 425-433.
- Jaspers, K. (1959). La idea de la Universidad. En J. G. Fichte et al., *La idea de la universidad en Alemania* (pp. 391-524). Buenos Aires: Sudamericana.
- López, L. (1970). *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Medellín: Bedout.
- Mondragón, S. (2014). *Universidad y ciudad: desarrollo de las universidades en Bogotá 1950-1990*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Newman, J. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra: Eunsa.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* (tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Ortega y Gasset, J. (1960). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ospina, W. (2013). *Colombia, donde el verde es de todos los colores*. Bogotá: Mondadori.
- Padura, L. (2011). *El hombre que amaba a los perros*. Barcelona: Tusquets.
- Phillips, E. y Pugh, D. (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.
- Remolina, G. (2015). El docente universitario: profesor y maestro. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67), 13-30.
- Rodríguez, A. (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas: periodo hispánico* (tomos I y II). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rodríguez, A. (1992). *La universidad en la América hispánica*. Madrid: Mapfre.
- Rueda, M. (2016, 6 de marzo). Qué significa ser rosarista. *El Tiempo*, p. 7.
- Santos, B. de S. (2013). *Una epistemología del sur*. México: Clacso-Siglo XXI.
- Saranyana, J. (2009). *Breve historia de la teología en América Latina*. Madrid: BAC.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- Tirado, A. (2014). *Los años sesenta: una revolución en la cultura*. Bogotá: Debate.

- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista (EFL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Wasserman, M. (2012). *Buscando el futuro: educación superior para Colombia en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 177-184.