

January 2015

El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social

Luis Enrique Orozco Silva

Facultad de Administración, de la Universidad de los Andes, leorozco@uniandes.edu.co

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

Citación recomendada

Orozco Silva, L. E. (2015). El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67), 31-58.

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.

El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social

Luis Enrique Orozco Silva*

■ Resumen

Partiendo de una síntesis histórica del inicio de la universidad en la Europa medieval y su llegada a tierras americanas, se pasa a mirar el estilo de universidad de investigación, su origen y concepto. Se procede enseguida a hacer un análisis de la idea de universidad de investigación aplicado a la realidad colombiana. Además, se propone una manera distinta de organización del sistema de educación superior en el país, que a la vez sea más pertinente a las necesidades de crecimiento educativo de la población y del progreso de la nación, y que permita el desarrollo de las universidades con clara vocación investigadora. La tesis central de este documento es la de una universidad colombiana que se encuentra en búsqueda de su nueva identidad frente a un estilo de universidad tradicional en crisis.

Palabras clave: estilo de universidad, origen de la universidad, universidad de investigación, universidad investigadora colombiana.

* Facultad de Administración, de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: leorozco@uniandes.edu.co

Introducción

Burton Clark, a propósito de la coyuntura actual de las universidades, señala lo siguiente:

Las universidades modernas generan un inquietante desbalance con su entorno. Enfrentan una sobrecarga de demandas pero están equipadas con una sub-oferta de capacidades de respuesta. En la ecuación demanda-respuesta, dentro del cuadro de relaciones universidad-entorno, puede vérselas tan fuera de balance que si permanecen en su forma tradicional caerán en una posición casi permanente de desequilibrio. Un balance tolerable requiere un mejor alineamiento de la ecuación demanda-respuesta (Clark, 1998, p. 129).

Se plantea entonces como problema central la pertinencia de la institución universitaria ante las nuevas demandas que tiene en el presente; pero esta inadecuación posible tiene una historia y unas razones. Asumirla responsablemente implica entender los componentes del problema y plantear alternativas de acción.

Este es el objetivo del texto, recorrer el camino que ha conducido a las dificultades que enfrentan las instituciones frente a la pertinencia; mostrar cuánto pesa el pasado de nuestras universidades en su realidad actual; cómo el tipo tradicional sin perder validez es insostenible y cómo responder a la crisis actual.

Para ello haremos el esbozo del origen de la universidad colombiana, sin pretender hacer un análisis histórico exhaustivo, desde su inspiración primera en las universidades españolas hasta el estilo de *universidad de investigación* de von Humboldt, cuando se fundó la Universidad de Berlín (1811). Con ello tendremos las bases que nos permiten avanzar la tesis de que estos estilos, que denominaremos con una sola expresión tradicional, han perdido su vigencia¹ y se enfrentan con dificultad a los retos del presente. En un segundo momento,

¹ La referencia a estos estilos de universidad se explica, por una parte, gracias a la vigencia del primero en el origen de las universidades en América Latina y, por otra parte, por la frecuente recurrencia al segundo considerado en la actualidad como ideal que deben seguir las universidades de un de-

expondremos con el lenguaje de las cifras las razones que nos asisten para hacer esta afirmación.

Al formular estos planteamientos somos conscientes de que la realidad de la universidad actual es de una complejidad extrema; entendemos que esta es un tanto natural, positiva y relacionada con el sector a que pertenezca cada institución (pública-privada); con su carácter completo o simple (con programas de pre y postgrado o solo pregrado); con el hecho de que albergue todas las áreas de conocimiento, o solo algunas de ellas; que recoja en su seno colegios de enseñanza media, o no (Schwartzman, 1994; Brunner, 1994 y 2011; Brunner y Villalobos, 2014). Por lo tanto, asumimos tal complejidad y al hablar de estilo de universidad no buscamos homogeneizar, sino más bien poner la mirada en los tópicos comunes a pesar de la diversidad.

Así mismo, al hablar del sistema de educación superior nuestra atención se fijará en la estructura jurídica cuyo esquema comprende una organización de la enseñanza y un sistema de conocimiento, sin olvidar que en este la universidad surgió como expresión cimera de un modelo cultural en la edad media.²

La universidad en su origen

Bien sabemos que la institución universitaria, como la conocemos en el presente, fue una invención de occidente y nació como comunidad de hecho y de intereses, como consorcio de los que enseñan y de los que aprenden; supuso además un sistema ordenado de enseñantes que, en el caso de la universidad en pleno ejercicio, cubrió la totalidad de los saberes, distribuidos en institutos especializados que se denominaron Facultades (Gusdorf, 1964, p. 19). Las denominaciones primeras de estas últimas correspondieron a los campos de las artes, derecho, medicina y teología. Esa primera institución fue a

sarrollo relativo mayor. Para un análisis histórico de este proceso que trasciende los límites de esta exposición, puede verse D'irsay (1933), Rashdall (2010), Rüegg (1994), Tünnermann (1997).

² Con excepción del Museo de Alejandría, no se había reconocido a la función educativa ni a la investigación el carácter de un servicio público autónomo; quizá allí el espíritu por vez primera encontró un lugar propio por fuera del reino de la necesidad.

la vez *universitas magistrorum atque scholarium* y *universitas studio* o *universitas scientiarum*. Para entonces la universidad fue, como lo señala Gusdorf (1964), el lugar donde se reunieron los doctos para la determinación y confrontación de las ideas según las liturgias precisas de la escolástica. Pero esta primera forma de institucionalización fue, a su vez, expresión del universalismo cristiano. Para entonces, la Iglesia era la forma más general de Occidente y encerraba la totalidad de los pueblos y de los individuos, de los poderes y de las funciones humanas en un inmenso aparato de conceptos teológicos en cuyo seno la misma filosofía fue considerada como *ancilla theologiae* (esclava de la teología).

Desde la época carolingia se fueron desarrollando escuelas pequeñas para satisfacer necesidades comunes en torno a los monasterios, hasta formarse verdaderas escuelas en las denominadas *escuelas catedrales* y en torno a maestros de amplio reconocimiento. Un ejemplo de estas fue Salerno, sede natural de la medicina, y luego Montpellier; posteriormente Bolonia, capital del derecho, hacia la primera mitad del siglo XII. Posteriormente, con características y contextos distintos, la idea de la universidad se instaló en París, con Alberto Magno, san Buenaventura y santo Tomás con gran primacía en su sede de los estudios teológicos, hasta el siglo XIV, cuando inició su decadencia motivada, entre otros factores, por la Guerra de los Cien Años (1338); la peste negra (1346-1348); el cisma de Aviñón (1378-1417), y hasta el proceso de Juana de Arco (1431). En cada uno de estos casos la universidad tomó el peor partido. Paulatinamente, esta institución medieval dejó de ser un centro de la cristiandad para volverse un lugar de preparación de los funcionarios del Estado. Pero además surgieron otras universidades: Bordeaux, Poitiers, Grenoble, entre otras. Gradualmente cayó el poder del papado y la cultura en su conjunto se encontró pronto en camino y transformación hacia el Renacimiento del siglo XVII con dos grandes movimientos que tuvieron gran influencia en la vida universitaria: el Humanismo y la Reforma (1517).

En primer lugar, el Humanismo, por cuanto significó la revalorización de los textos antiguos; un cambio en los valores que comprometió a la universidad como instancia educativa. Esta, en efecto, reunió los doctos y censuró la tradición; surgió un nuevo letrado, el filólogo que mostró muy bien cómo el idioma

de la Iglesia no era el mejor instrumento para la interpretación de los textos sagrados; se pasó, sin más, de la crítica de textos a la crítica de la interpretación de estos que estaba para entonces establecida; de las humanidades, inspiradas en el pensamiento cristiano, se pasó a las humanidades con inspiración laica y con esta idea fue creada la Universidad de Viena, por el emperador Maximiliano en 1501 y en 1508 la de Alcalá de Henares, por el Cardenal Ximenes. En esta se preparó una edición políglota de la Biblia. En estas universidades se enseñó matemáticas, poesía, elocuencia. Un poco más tarde, en 1517, se creó la Universidad Católica de Lovaina y en 1562, la Universidad de Salamanca.

En segundo lugar, la Reforma, porque esta fue un hecho universitario, sus orientadores fueron profesores de Oxford, de Praga y también el mismo Lutero, profesor en Wittenberg. Este rompió con la Iglesia en 1517 y fue condenado en Roma en 1520 y en París en 1521.

Lastimosamente el movimiento de la contrarreforma significó para la universidad un retroceso. En efecto, como lo señala GUSDORF, donde esta triunfó la universidad decayó y simultáneamente la idea de investigación se hizo sospechosa. En dominio católico, el último fortín universitario fue Padua, pero inspirada en el averroísmo y, por tanto, sin referencia a lo sobrenatural. Recordemos aquí que Copérnico estudió en esta última y que Galileo fue su profesor. Nicolás de Cusa y Giordano Bruno también estuvieron en Padua. Esta última, que dependía de Venecia, supo guardar independencia de la Santa Sede; pero todo terminó con la condena de Galileo (1633), con la cual triunfó la ortodoxia. Desde entonces, la ciencia salió de la universidad, y fue España el caso más patético.

Este desequilibrio entre cristiandad y pensamiento laico alimentó la vida universitaria desde su origen; quizá la excepción se encuentra en Inglaterra. Allí, tanto en Cambridge como en Oxford, se logró un equilibrio entre nación, movimiento de las ideas y universidad, y se mantuvo un equilibrio entre lo esencial de la cultura medieval y la modernidad. El utilitarismo alimentó muy bien este equilibrio, si observamos los saberes que allí se dieron: astronomía, química, medicina, política, matemáticas, pero también la navegación. Se trataba entonces de atender los problemas centrales y en ella se creó el clima fecundo

para el movimiento del empirismo (D. Hume), que tuvo allí su raíz primera en versión moderna.

La universidad española fue en su origen y de modo distintivo una universidad de estudiantes que elegían al rector, con alguna participación de los profesores. De hecho, sus estatutos de 1442 señalaban que el Gobierno debía estar en manos de un grupo de estudiantes y profesores; pero a pesar de su autonomía se desarrolló en un medio menos secularizado y más centralizado políticamente, lo que favoreció la intervención de los poderes eclesiástico y reales. Sus profesores no siempre tuvieron la licencia de enseñar en todo el dominio de la cristiandad. Para la época, era menos internacional que las existentes en el centro de Europa; más bien los estudiantes españoles frecuentemente se inscribían en universidades allende los Pirineos (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2007). Su método de trabajo —*lectio, disputatio et quodlibetales* (lectura, discusión y preguntas libres)— permitía el cultivo de la memoria y el ejercicio de la retórica hasta recaer, con el tiempo, en las más inútiles discusiones. Alcalá de Henares, que también sirvió de inspiración para la creación de universidades en el mundo de las colonias españolas fue más bien un seminario-convento, con su preocupación central por la teología. Fueron todas estas universidades de inspiración católica, centradas en la docencia y fortín del aristotélico tomismo de la época.

Las primeras universidades de América Latina se inspiraron en este tipo de universidad mencionado anteriormente. En él se fundaron las universidades de Santo Domingo en 1538 y luego en México, Santiago de Chile, La Plata, Córdoba, Bogotá, Perú, Quito, La Habana y Caracas, entre otras. Su inspiración primera ya estaba consignada en Las Siete Partidas de Alfonso el Sabio, en las que se decía:

Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes, y hay dos maneras de él: la una es la que dicen estudio general, en que hay maestros de las artes, así como de gramática y de lógica y de retórica y de aritmética y de geometría y de música y de astronomía, y otros en que hay maestros de decretos y señores de leyes; y este

estudio debe ser establecido por mandato del papa o del emperador o del rey. La segunda manera es la que dicen estudio particular, que quiere tanto decir como cuando algún maestro muestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; y tal como éste puede llegar a ser prelado o consejero de algún lugar (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2007, p. 17).

El tipo de universidad que se institucionalizó en cada país y sus frutos correspondientes no coincidieron naturalmente con su origen; cada contexto marcó sin duda alguna el camino recorrido, pero en todos los casos conservó su idea primigenia de considerar la universidad como un *studium generale*. La investigación científica no era el *desideratum* primero de la institución, pues la universidad fue antes que todo una casa de cultura, un ámbito de formación del carácter y la personalidad del estudiante (Ortega y Gasset, 1982).³ Habría que esperar hasta el siglo XIX, en 1811 cuando se creó la Universidad de Berlín, para encontrar esta idea como la nota definitoria primordial del ente universitario.

En materia de influencia respecto del estilo de universidad predominante en América Latina, podemos concluir que en su raíz tenemos una universidad como centro de enseñanza y de capacitación profesional; características que asumen formas diferentes en cada país y que han dado frutos distintos, que han marcado una clara heterogeneidad entre el conglomerado de instituciones que brindan el servicio educativo de tercer nivel.

La universidad de investigación. Origen y concepto

La ciencia como finalidad constituye una expresión que enuncia bien el carácter y temple de la naciente Universidad de Berlín en 1811. La otra dimensión de su quehacer la constituye la docencia, entendida como construcción y reconstrucción de los resultados de la investigación por parte de sus creadores. Más que hacia la formación profesional, buscó otorgar una formación por y a través de la ciencia. A este ideal se le agregó, en el caso de la Universidad de Berlín,

³ Es la misma idea del cardenal Newman (1989) en *La idea de la universidad*, que inspiró el estilo de universidad inglesa.

la formación de los dirigentes del Estado, en razón de que la formación científica —como lo veremos más adelante— supone probidad y la engendra como objetividad y tolerancia. La formación a través del método científico fue considerada en sí misma como un proceso pedagógico. En la Alemania de entonces se conjugó el nuevo humanismo con el idealismo. El primero tuvo su origen en Göttingen, en 1750 y tuvo como base la creación de la institución del seminario y la del laboratorio; también conservó una vinculación muy fuerte con el Humanismo renacentista (del que hablamos más arriba), vuelta a los clásicos, pero estudiados en su lengua original; la recuperación del estudio de la historia versus la tradición; el deseo de aprender de manera continua; la valoración del rigor académico; la actitud abierta hacia el saber y la exclusión del dogmatismo.

Así, pues, se consideraba que estas características engendrarían en la persona una actitud hacia el conocimiento, que imprimirían carácter y que por lo mismo se proyectarían sobre su vida ética. Vida jalonada por las ideas que conducirían, en último término, al logro de una *autonomía espiritual*. Es esta clase de autonomía —se pensaba— y no otra cosa la que permite avanzar hacia una conciencia de sí, de su libertad y de su actuar, engendrando en ella una gran responsabilidad hacia su entorno.⁴ Se trató en todo caso de la *autonomía interna* única que hace posible la generación de nuevo conocimiento.

La universidad naciente hacia 1811 tenía claridad respecto de la naturaleza y tipo de ciencia que buscaba; particularmente, Guillermo von Humboldt y su hermano Alexander, uno y otro en estrecho contacto con su rector, el profesor Fichte, autor de la *Doctrina de la Ciencia*, obra que sirvió como fundamento a su estilo de universidad.

⁴ Jaspers ha tematizado esta vocación de la universidad como "Voluntad de saber incondicionada". Voluntad originaria de saber que se opone a la formación complacida consigo misma como a una satisfacción y perfección engañosa; se opone a la vacía intelectualidad como a la incredulidad que ya nada quiere, y que por consiguiente no quiere ya en realidad saber más. Se opone a la mediocridad, que entiende por saber el haber aprehendido los resultados; reconoce una satisfacción en el saber solo por cuanto este exige investigar y en cuanto llega a límites en los cuales se alcanza el trampolín para un trascender. La voluntad de saber originaria e incondicionada halló su expresión en la fórmula de la ciencia como fin en sí misma (Jaspers, 1959).

Se trataba de ciencia pura y no aplicada; aunque esta característica llegó a dividir el profesorado en años posteriores, lo que significaba privilegiar la investigación básica. En términos de formación de los estudiantes, esta exigencia obligaba a rechazar la especialización temprana en favor de la formación general; siempre pensaron que la especialización temprana era una formación unilateral. De igual modo, se trataba de una ciencia que no excluyera su orientación por las ideas. Recuérdese que G. W. F. Hegel fue profesor de filosofía en Berlín entre 1818 y 1822, y aceptó muy bien el reto de la filosofía en este tipo de universidad, a saber: crear a partir de una experiencia originaria del mundo, una visión de conjunto, a modo de síntesis razonada y que, además, fuera crítica y reflexiva.

Bien miradas las cosas, de este tipo de formación en la universidad se desprenden ventajas relevantes, en la medida en que la ciencia se entiende como investigación abierta, como actividad inacabada, como conciencia metódica que genera un conocimiento científicamente pertinente y socialmente útil. Se trata de un tipo de formación en la ciencia que no se agota en ninguna ciencia particular; más aún, que las trasciende en la conciencia de su límite para expandirse hacia la totalidad del saber que es uno, aunque se hace visible en las múltiples especialidades (Schelling).

Naturalmente, tal actividad requería una preformación del espíritu científico; labor que correspondía al gimnasio, cuyo eje de formación lo constituían las matemáticas, el latín, el griego, la historia, la lengua materna y el estudio de las creencias. Fichte separó muy bien la formación científica de la capacitación profesional y propuso que esta última se hiciera en instituciones distintas a las universidades. Pero quizá esta idea iba en sentido contrario a las expectativas del Ministerio respecto a la pertinencia de la institución universitaria. El gran logro de Humboldt, señalan los historiadores de la Universidad de Berlín, fue:

Convencer al gobierno de reconocer la universidad investigativa en vez de la escuela profesional como función primordial. La ciencia pura, a la larga, es más útil para el Estado que una formación pragmática a corto plazo. Es una educación para el pensamiento autónomo y productivo y lo conduce a una actuación ética de principios.

Solo la ciencia que viene del interior y se siembra en el interior transforma el carácter; no se trata de saber y de hablar sino del carácter y del saber actuar (Müller, s. f.).

Evidentemente, para ello contaba nuestro rector con la existencia de un Estado ilustrado y con esta afirmación se quiere hacer referencia a la existencia, como condición, de un contexto, puesto que la creación de este tipo de institución formó parte de una gran reforma del Estado después de la derrota de Prusia por Napoleón Bonaparte. Lo que estaba en juego era considerado como fundamental: la identidad cultural y la soberanía nacional. Los fundadores de la universidad pensaron en una idea que sirviera de modelo a la nación alemana, pero desde una perspectiva académica. Su vecino, Napoleón, por el contrario, pensó de modo simultáneo en un estilo de universidad para capacitar la burocracia del Estado.

¿Cuáles fueron, entonces, los principios en los que se inspiró la universidad alemana al inicio del siglo XIX y cuál fue su herencia, que aún perdura como idea?

1. Creer, aceptar y luchar por llevar a la práctica la idea del valor de la formación a través de la ciencia (disciplina, integridad, objetividad, tolerancia y probidad).
2. Hacer ver y entender a la sociedad el valor de una institución, científica por finalidad y ético-formativa por vocación.
3. Privilegiar la ciencia pura, frente a la capacitación profesional y desde esta elección preocuparse por la suerte de la sociedad (polis); luego, con un proyecto político.

Bajo estos principios se gestó un nuevo espíritu universitario.⁵ El estilo de esta universidad se extendió rápidamente; su espíritu se recogió en la ley fundamen-

⁵ Como organización, se articuló en cuatro dominios: teológico, jurídico, médico y filosófico y en forma de Facultades. En estas últimas se ubicaron las ciencias naturales, las matemáticas, la filología y la historia y la administración pública. Se organizó como corporación autónoma, pero con una autonomía ejercida en nombre del Estado, con un Gobierno en el que participaba el Senado, integrado por los profesores ordinarios, en número de cinco y presidido por su rector. Poseía una exigente carrera académica. La universidad recogió los mejores talentos de la época y por ello fue reconocida universalmente. Allí fueron profesores, entre otros, G. W. F. Hegel, Wilhelm von

tal de la República Federal de Alemania en 1949, a pesar de la noche oscura que sufrió con el nazismo (1933-1945), y se consagró institucionalmente en las leyes que desarrollaron dicha Constitución. En 1976 se expidió la Ley marco de Educación Superior y esta en la versión de 1987, promulgada en 1988, fue ajustada en 1990 y es la base de la política educativa en los Estados confederados alemanes.

Pudo haber sido nada más que una idea y quizá no se llevó a la práctica de modo acabado; de hecho, la tensión entre la investigación pura y la aplicada y la relación entre esta actividad y la docencia siempre ha sido un conflicto, y de ello hay estudios que lo constatan (Clark, 1997), pero generó un espíritu que dura todavía y que ya parece declinar. De hecho, aunque la ley marcó el quehacer universitario frente al aumento de la demanda —aspecto que se denomina “democratización”—, en dicho texto se dice lo siguiente, en su parágrafo 22:

La investigación en las instituciones de educación Superior sirve para la obtención de conocimientos científicos, así como para la fundamentación científica y el desarrollo continuado de la enseñanza y el estudio. Objeto de investigación en las universidades puede ser, teniendo en cuenta el plan de trabajo de la universidad, todas las áreas científicas, así como la aplicación de los conocimientos científicos a la práctica, incluyendo las consecuencias que puedan resultar de esa aplicación de los conocimientos científicos (Müller, s. f., p. 80).⁶

Pero en esta modificación de la inspiración primera de la universidad incidieron aspectos del contexto: el surgimiento y prestigio que cobró la universidad norteamericana, la hiperinflación, el desempleo, el agotamiento propio de la guerra y la fuga de sus mejores talentos, y quizá también el compromiso ideológico de la universidad con el nazismo.

Humboldt, Alexander von Humboldt, Leopold von Ranke, S. F. von Savigny, entre otros. También tuvo un estatuto disciplinario riguroso para sus estudiantes y muy pronto se convirtió en el centro cultural de la capital de Prusia.

⁶ Tesis muy contraria a todo lo señalado por Fichte en “Discursos a la nación alemana” (1959).

Al final de la guerra, las otrora orgullosas universidades e institutos científicos del país se dejaron caer en el ocio y el descrédito después de 12 años de colaboración y represión, desprovistos de muchos de los talentos que los habían hecho merecedores de la prominencia mundial antes de 1933. Moralmente, el país estaba en la bancarrota (Clark, 1998, p. 61).

Después de la guerra, Alemania se dio con empeño a la reconstrucción de la universidad, se trataron de recuperar las viejas tradiciones de los seminarios y laboratorios buscando recuperar el valor de los institutos como unidades institucionales de investigación. De esta manera, a pesar de los avatares, la unión de docencia e investigación continuó siendo un elemento estructurante de la institución universitaria.

El elemento de mayor hondura que dio al traste con el viejo ideario de la universidad lo constituyó la masificación de la matrícula. Como lo señala Clark con base en los trabajos de Kehm y Teicher:

La masificación llegó a golpear de tal forma el sistema que durante treinta años. Después de la guerra el número de estudiantes llegó a quintuplicarse. De un total de no más de 250.000 estudiantes en 33 universidades, en 1960, pasó a ser más de 1.300.000 en 68 universidades para 1990. El profesorado aumentó de 17.000 a más de 70.000. Un sector no universitario establecido y promovido por el gobierno para hacerse cargo de la preparación profesional en campos adicionales de estudio, había crecido en 1990 hasta contar con más de 325.000 estudiantes en más de 20 instituciones, una cuarta parte de las inscripciones universitarias, con una tasa de crecimiento en aumento. Lo que había sido un sistema universitario se convirtió en un sistema binario de educación postsecundaria (Clark, 1997, p. 66).

La matrícula universitaria se masificó y la infraestructura de oferta para atenderla era la misma. Se multiplicaron los docentes, pero no habían sido preparados para la docencia y menos para la actividad de investigación. Aún a nivel doctoral, y hacia 1980, Hans Jürgen Block señala:

Los estudios doctorales no están bien estructurados en las universidades alemanas. Los estudiantes de doctorado (Doktoranden) deben ser aceptados por un supervisor personal que debe ser profesor. Realizan trabajo de investigación. La mayor parte (de ellos) son empleados de la universidad. Tienen puestos universitarios (asistentes de docencia o investigación, con frecuencia en puestos de tiempo parcial) o reciben financiamiento gracias a los contratos de investigación obtenidos por sus supervisores. Además existe un sistema de becas [...] Para obtener el grado de doctor se necesitan de tres a cinco años de trabajo de investigación [...] El trabajo de cursos necesario para pasar el examen doctoral es despreciable (Clark, 1997, p. 78).

Todos estos aspectos, unidos a otros considerados menores pero de importancia en la formación doctoral, han dejado de existir, como por ejemplo el trabajo artesanal e íntimo del estudiante con su tutor que permite crear una comunidad de investigación y aprendizaje. La masificación condiciona las formas internas de operación de naturaleza académica y sacrifica la comunidad espiritual tan vital e importante en la formación de nivel superior. "Ahora el estudiante promedio de Alemania no participa en la investigación" (Clark, 1997, p. 73).

Podemos terminar estas consideraciones sobre la universidad de investigación haciendo énfasis en que se trata de un estilo de universidad que encarnaba una idea en ebullición, que nunca tuvo un cumplimiento acabado y que para algunos sobrepasaba las posibilidades de una institución de educación superior. Margarete Bertilsson consideró extravagante el ideal humboldtiano de universidad, en la medida en que, bien miradas las cosas, implicaba cuatro aspectos centrales: 1) la unión de investigación y docencia; 2) la unión de las diversas ciencias por medio de la filosofía; 3) la unión de la ciencia universal y la educación general y 4) la pretensión de unir la ciencia con la ilustración universal. Considera, por lo tanto, que este estilo constituye más bien una variante de la denominada educación liberal (Clark, 1997).⁷ De alguna manera, el esquema de universidad de Humboldt dejó de ser pertinente.

⁷ Debe recordarse a este propósito el esfuerzo de Jaspers (1959) por devolverle a la universidad alemana su espíritu original.

El destino de la idea de universidad de investigación en nuestro medio

Existió una universidad colonial en nuestro medio y fue estructurada según la imagen y figura de las universidades de Salamanca y de Alcalá de Henares; instituciones que si bien tenían acentos diferentes no diferían en lo fundamental. Por ejemplo, la ausencia de la investigación científica como concepción y método de trabajo intelectual en la universidad. Como lo mencionamos más arriba, estas imprimieron carácter en la primeras universidades coloniales, instituciones que constituyeron un todo, que contribuyeron a forjar la cultura y a modelar las imágenes del mundo de las colonias en el marco de la cristiandad. Esta universidad colonial no acogió la ciencia en su seno, más bien rehusó el pensamiento científico que se abría paso en la modernidad y acogió como alternativa el modelo napoleónico centrado en la capacitación de la burocracia del Estado, de corte profesionalista.

Más adelante, algunas universidades contribuyeron a forjar una conciencia libertaria que ayudó al logro de la independencia, con la promulgación de ideas extraídas de la Ilustración; pero no todas, algunas de ellas mantuvieron su pensamiento escolástico, conservando una posición contraria al pensamiento científico moderno en una actitud que se prolonga bien entrada la república. Por otro lado, fue una constante que ni la universidad colonial ni el empréstito del modelo francés carecieran de autenticidad. Más bien, el modelo francés sirvió en nuestro medio para “nacionalizar” la universidad colonial y tratar de borrar todo vestigio escolástico de sus claustros. Desde entonces nuestras universidades se tornaron centros de profesionalización, sumatoria de escuelas profesionales, carentes de investigación como factor diferenciador de su identidad, bajo la tutela de los gobiernos y como ámbito de adiestramiento cultural, a pesar de tantos esfuerzos en sentido contrario (Tünnermann, 1997). Quizá no sea demasiado decir que el énfasis puesto en la capacitación profesional alejó el interés por el cultivo de la ciencia en sí misma y por la búsqueda de la formación del científico en la universidad.⁸

⁸ Para el caso colombiano, quizá hasta 1960 cuando se crearon los postgrados, se inició un movimiento creciente movido por el interés de la investigación en la universidad. Posteriormente, el desarrollo de una política de ciencia y tecnología ha venido estimulando la idea de la vinculación de

Hasta finales de la Primera Guerra Mundial nuestras universidades estuvieron signadas por su pasado de corte salmantino, aunque desarrolladas en contextos diferentes al de otras universidades de la región. Como en una especie de péndulo de servidumbre, hemos ido pasando del estilo de universidad colonial a un tipo de universidad que está en búsqueda de identidad, con vértigo de adaptación a nuevos escenarios, nuevas demandas y cambios en el medio que la colocan ante exigencias hasta contradictorias: hacer investigación, capacitar profesionales, solucionar los problemas del desarrollo local, regional o nacional; ser escuela de formación del carácter y la personalidad del estudiante, hacerse competitiva en medio de una economía globalizada, ser factor de equidad social, ayudar a pagar la deuda social, generar nuevos valores, crear condiciones para la educación a lo largo de la vida y en no pocas ocasiones hacer las veces de caja social. Además, debe cumplir estándares nacionales, regionales y mundiales en materia académica, producción científica y publicaciones y desempeñar todas estas tareas con excelente calidad, eficiencia y pertinencia.

De todas estas situaciones, complejas por lo demás, la pertinencia constituye la angustia del presente y la primera fuente de deslegitimación del quehacer universitario. Las universidades y en general las instituciones que brindan el nivel terciario de educación se ubican, en materia de pertinencia, de manera limitada, en relación con su capacidad para absorber la demanda educativa que poseen. Ilustremos la situación con el ejemplo colombiano. En efecto, si miramos la demanda con una perspectiva histórica, podemos identificar cuatro situaciones diferentes:

1. Una primera que corresponde muy bien al estadio de desarrollo en el que, como sociedad rígidamente estratificada, con muy poca movilidad social, con una dinámica de las profesiones ligadas a ciertas capas sociales y en general como sociedad de élites, teníamos baja presión por acceso y

las universidades a la producción de conocimiento científicamente pertinente. Aunque este análisis trasciende los alcances de este texto, deben reconocerse los esfuerzos ingentes de las universidades más consolidadas por el desarrollo de la investigación como un factor diferenciador de su trabajo académico (Salmi, 2009).

muy bajo ingreso como respuesta. Es lo propio de una sociedad agraria, tradicional.

2. Una segunda situación es aquella en la que crece la tasa de demanda, pero se mantiene sin mayores variaciones la tasa de ingreso y en consecuencia el sistema tiende a desbordarse por su base. Además, corresponde al estadio de desarrollo en el que se da una modernización incipiente, un proceso de urbanización fuerte, una expansión de la fuerza de trabajo, surgen nuevas profesiones, se da el ingreso masivo de la mujer a la universidad, emergen las ciudades intermedias y crece la clase media con su consiguiente búsqueda de identidad cultural que debe lograr a través de la educación. Como consecuencia de todo lo anterior, surgen nuevas expectativas de los actores sociales, las cuales involucran la obtención de un mayor nivel de formación educativa y nuevas profesiones. Este es quizá el momento de un mayor aumento de la matrícula en la década de los años setenta y ochenta.⁹ Es el período denominado *masificación de la matrícula*, que se dio en toda América Latina.
3. Una tercera situación corresponde al estadio de desarrollo en el cual la tasa de demanda sigue creciendo, pero a un ritmo menos acelerado; sin embargo, la tasa de acceso se dispara, entre otras razones, porque se da una diversificación de la oferta educativa, se da una proliferación de carreras, crece el número de instituciones, de programas y los mercados laborales generan nuevas necesidades. Por otra parte, se producen mejoras significativas en la enseñanza básica y media, se seculariza la sociedad en general y aumenta la valorización de la educación por parte de todos los sectores sociales.
4. Finalmente, podría llegarse a una situación en la que se de un equilibrio entre la demanda y el ingreso, con lo cual se hace posible una orientación del sistema. De este modo toda persona que desee entrar y llene las condiciones requeridas pueda hacerlo. En este caso, la educación se vuelve un factor de equidad que, complementado con una política de crédito y becas, torne pertinente y legítima la acción de las instituciones. Quizá esta

⁹ Sobre estas causales y dinámicas se había hecho ya un esquema explicativo por parte del autor (Orozco Silva, 2010). Para efecto de las cifras véase Orozco Silva (2007) (caso Colombia). Para las cifras más recientes véase Orozco Silva (20014).

situación se da en sociedades urbanas, con menor desigualdad social en términos de ingreso, con un sector de servicios amplio y con una productividad relevante, aunque posea fluctuaciones en algunos sectores.

Cada una de estas situaciones encierra un suceso crítico. En el primer caso estamos frente a una situación que representa un rezago ante al cambio social y un elitismo muy marcado. El sistema educativo contribuye a reproducir así las condiciones que permiten mantener el sistema económico vigente (Bourdieu). En tal caso la educación es un asunto de élites. En la segunda, podremos tener una expansión sin límite y por ello mismo comienza a sentirse el problema de la deficiente calidad. En la tercera, dada la dinámica del sistema de la educación superior, se tiene un desorden regulatorio, una crisis de financiamiento y una calidad deficiente del servicio. En la cuarta situación se asiste a una crisis de calidad y una pugna corporativa en el financiamiento.

No se trata de situaciones excluyentes, en un caso dado podremos tener una situación de transición en la que por su mismo carácter reviste características de dos situaciones diferentes.¹⁰ Colombia podría encontrarse en una transición entre el segundo y el tercer nivel, según lo indica el lenguaje de las cifras, como lo mostraremos más adelante.¹¹ Lo que se quiere subrayar aquí es la complejidad resultante de estas dinámicas y sugerir la conformación paulatina, como resultante, de dos esquemas o estilos de universidad en la región y en el país. Por una parte, un modelo de corte tradicional alimentado en la herencia española y humboldtiana de investigación, a pesar de sus diferencias,¹² y otro

¹⁰ Al hablar de la demanda se hace referencia no solo a lo que este término significa en sentido estricto, sino también cuestiones más globales que se plantean a las instituciones, a las presiones que se ejercen sobre ellas y que provienen de los mercados de trabajo que atienden, a los requerimientos y amenazas que perciben y a las tendencias del entorno sobre ellas (Global University Network for Innovation (2009).

¹¹ Este planteamiento ha sido hecho con base en ideas que se han desarrollado en la demografía Rúa (s. f.).

¹² Se reconoce su diferencia central en torno a la actividad de investigación en estos modelos o estilos y el acento está en el hecho de que aunque la primera prevaleció durante la época colonial, aunado al modelo napoleónico, aún tiene vigencia; y el segundo por tener una vigencia importante en las instituciones más consolidadas; pero uno y otro en período de crisis actualmente.

de carácter pragmático que va emergiendo al socaire de las nuevas demandas y de las formas adoptadas para enfrentarlas.

En el primero, los problemas se plantean en un contexto regido por los intereses académicos de una comunidad científica; contexto que se define desde criterios cognitivos y sociales que orientan esta comunidad y no por objetivos prácticos. La estructura de cada disciplina precisa lo que cuenta como ciencia y “buena ciencia” y fija las reglas de juego para quien desea convertirse en científico; además, tiende a organizarse con base en una jerarquía, con frecuencia no tiene un control colegiado de sus productos y hasta cierto punto puede hasta ser irresponsable respecto de las demandas nuevas.

En el segundo, su dinámica interna está regida por el contexto de aplicación y no por la búsqueda del conocimiento en sí mismo (Humboldt). En este se urge al investigador por la utilidad de los resultados de su trabajo; se incluye una negociación continua con los agentes financiadores; está sometido a un control social de calidad y su difusión es esencial en la forma de publicaciones; posee estructuras horizontales, flexibles, transitorias, abiertas y con la posibilidad de recombinaciones de carácter temporal; los puntos de producción del conocimiento pueden ser múltiples (redes). Al operar en redes, los grupos interactúan de modo virtual y favorecen así las discusiones sobre los intereses de su trabajo e incluso sobre la dimensión ético-política de sus implicaciones con la participación de diferentes disciplinas.¹³

Ahora bien, la situación creada por la masificación de la matrícula desde la segunda mitad del siglo pasado generó un crecimiento reactivo y ha hecho que las funciones tradicionales de las universidades se tornen cada vez más complejas y que se desempeñen con limitaciones en materia de pertinencia, especialmente en la dificultad para mantener la vinculación entre investigación y docencia (como se muestra más adelante), aspecto con el cual se sacrifica el núcleo racional de la universidad de von Humboldt.

¹³ Respecto a este tema, véase Gibbons (1998).

Unas causales tienen que ver con el contexto. En efecto, como ya se había señalado en otro trabajo (Orozco Silva, 2006), Colombia en cinco décadas (1948-1998) pasó a tener una población predominantemente urbana y concentrada en ciudades intermedias, entre 100.000 y 500.000 habitantes, esto es, estas pasaron en número de ser 5 para 1951 a ser 22 para 2000, al lado de otras grandes ciudades que, si bien su número era muy reducido para 1951, llegan a 6 en 2000. Esto significó la emergencia de necesidades de capacitación de mano de obra en oficios típicamente urbanos que, a su vez, influyó en el crecimiento de la demanda por educación del tercer nivel.

Ahora bien, en este crecimiento tuvieron gran incidencia las tasas de crecimiento demográfico y el fenómeno de la emigración de la población del campo a la ciudad. El mayor crecimiento se dio entre 1951-1964, equivalente al 3,2%, porcentaje que descendió luego entre 1973-1985 al 1,7%. Tal emigración estuvo relacionada con fenómenos de tipo económico, social y político, como la crisis de la economía agraria tradicional, la presión demográfica y la violencia política. A su vez, la urbanización trajo consigo la modificación de los patrones culturales, de los valores y normas de conducta y una cierta desacralización de la conciencia.

En este contexto se desarrollaron los sectores intermedios o clases medias emergentes y con ello su interés por adquirir identidad cultural a través de la educación, siendo estos sectores los que generaron gran demanda del servicio educativo del tercer nivel, sin que haya habido una planeación indicativa sectorial. Poco a poco, el país se fue transformado y se fueron dejando atrás las dinámicas propias de un país tradicional y agrario con un impacto grande en las demandas por educación; de igual manera, lo ha ido haciendo el sistema de educación superior. A modo de ilustración, si para 2002 el tamaño de la matrícula ascendía a 967.594 cupos, este monto llegó ya en 2010 a 1.674.021 y en 2013, a 2.109.224; con una tasa de cobertura cercana al 45%.

En síntesis, desde la segunda mitad del siglo XX la evolución del sistema educativo ha sido ininteligible, sin analizar la dinámica de la sociedad global en tres aspectos centrales: el surgimiento de un país urbano, el incremento de la población

y el surgimiento de las clases medias. Son estos los factores determinantes del crecimiento de la demanda y en relación directa con los problemas crónicos de calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo de tercer nivel en Colombia. Esta situación no obsta para reconocer el esfuerzo de los diferentes gobiernos en materia de política pública; política más centrada en aumento de cobertura que en mejoramiento de calidad.

En la actualidad, el sistema de educación superior, dado su tamaño, se ubica después de Brasil y México; crece y diferencia su oferta, con un incremento de la participación del sector público, que para 2013 tiene el 52,40% de la matrícula sobre el sector privado que cubre, para el mismo año, el 47,60%.

Esta demanda sigue generando un crecimiento reactivo del sistema y está siendo atendida con una plataforma institucional que en 2014 llegaba a 288 instituciones, de las cuales 82 tienen el carácter de universidad; 120, de institución universitaria; 51, de institución tecnológica, y 35 de, institución técnica. Modalidades estas que fueron definidas desde el Decreto 80 de 1980 y que están siendo redefinidas en el actual proceso de reforma de la Ley 30 de 1992.

A modo de repertorio, cabe señalar otros aspectos que contribuyen a esta situación no solo por la magnitud y profundidad de los cambios, sino también por la turbulencia del medio:

1. La globalización del capital financiero y su impacto en la sociedad global, que ha hecho descubrir a las universidades el fenómeno de la competencia como reto ineludible, aún en el interior de cada sector (público-privado).
2. La urgencia de la incorporación de nuevas tecnologías de información y de comunicación que obliga a una revolución en las metodologías de la enseñanza.
3. El surgimiento de nuevas profesiones y la creación de nuevos mercados.
4. La crisis de las profesiones, y por ende de las carreras, que obliga a replantear las estrategias y formatos de formación profesional, la variedad de públicos por atender desde el tradicional grupo etario de 17-23 años, hasta un público que sobrepasa los 40 y 50. Esto modifica la población atendida

por las instituciones, que no es más que la expresión de la valorización social de diferentes tipos de formación postsecundaria.

Todos estos aspectos inciden sobre las condiciones internas de operación de las universidades y sin embargo se observa —aunque los estudios en esta materia sean prácticamente inexistentes— un lento progreso de las instituciones.

Pero hay otros aspectos de mayor hondura: el modelo tradicional de universidad va siendo sobrepasado por los hechos. En efecto, cada vez más las universidades más consolidadas articulan de modo institucional la actividad de investigación aplicada y vinculada al sector externo: sector productivo, laboratorios, centros no académicos de investigación. Los grupos de investigación crecen y se articulan de manera innovadora, y buscan normas que favorezcan la vinculación de esta actividad con las estrategias nacionales de desarrollo de ciencia y tecnología. Aunque estemos lejos del ideal, parecería que se avanza en una articulación orgánica del quehacer universitario con las necesidades locales, regionales y nacionales. La mayoría de las universidades son conscientes de estos nuevos escenarios, de la turbulencia del medio, y luchan en un vértigo de adaptación por hacer lo mejor. Pero no debemos olvidar también que con frecuencia toda esta lucha se da en un contexto de limitación inmensa de recursos en el sector público, de una cierta simonía académica en el sector privado, con mercado asimétrico de información y una normatividad estatal que hace ingentes esfuerzos, pero que no acierta con la dirección correcta.¹⁴

La situación parece ser más crítica al observar que en la actualidad difícilmente una universidad —con reconocidas excepciones— puede disponer de una masa crítica de investigadores cuya producción intelectual circule en los medios de publicación de mayor relevancia académica internacional. Desde el punto de vista interno, la mayor dificultad para mantener vivo el ideal de universidad de investigación tiene que ver con las dificultades para mantener unidas las funciones de investigación docente. No son de poca monta las fuerzas que tienden

¹⁴ Todas estas afirmaciones han sido fundamentadas y desarrolladas en otros textos del autor. Véase Orozco Silva (2001); Orozco Silva (2007); Brunner y Estrada Hurtado (2011); Orozco Silva (2014).

a fragmentar esta relación y generar así un divorcio entre ellas. Además de la masificación de la matrícula que obliga a atender masivamente la función docente, podemos observar las exigencias de los mercados laborales que requieren cada vez más expertos profesionales capacitados por la universidad; el abismo cada vez más grande entre el conocimiento de frontera y aquel codificado y enseñable, y todo ello unido al mayor control que ejercen los Gobiernos sobre la actividad de investigación¹⁵ en función de sus propios intereses.

Al mismo tiempo, los campos de la investigación se multiplican cada vez más, la especialización no conoce fronteras y esta multiplicidad obliga a seleccionar y concentrar el financiamiento en algunas de ellos. No todo se puede financiar y el campo de aplicación parece orientar las decisiones en materia de financiamiento. La intensa actividad de la investigación aleja a los investigadores de la docencia y la investigación prolifera por fuera de las universidades, se institucionaliza y opera en red y como empresa. La empresa del conocimiento parece tener una dinámica diferente a la tarea de la docencia.

Más que un divorcio buscado se trata de situaciones que alejan la docencia de la investigación y conducen a las instituciones que no pueden entrar en el juego a ser entes que brindan títulos vocacionales para el mercado laboral. Es una división de hecho. Sencillamente, al no ser la educación un problema de élites, las instituciones hacen una oferta que se dirige a estratos de población de origen diverso y que no solo no tienen la preformación del espíritu científico, sino que vienen en búsqueda de una formación que no favorece la actividad de investigación. De esta manera, se produce una estratificación entre instituciones vocacionales orientadas a la docencia y algunas pocas orientadas a la investigación. Por lo mismo, se origina una estratificación de los docentes entre aquellos que pueden comprometerse con la investigación y aquellos que se dedican a la docencia de modo exclusivo o preferente. Esta situación puede encontrarse

¹⁵ Es particularmente importante el hecho de que los gobiernos no cubren los gastos de la actividad de investigación; tienden a separar el financiamiento de estas dos funciones, prefieren determinados campos y áreas a través de proyectos específicos de financiación y se comienza a dar una marcada tendencia de los Gobiernos de colocar la actividad de investigación por fuera del marco de las universidades.

aun en los niveles de la formación avanzada. En este último caso, “avanzada” no significa enfocada a la producción de nuevo conocimiento:

La vieja visión de que la educación y la investigación en el nivel universitario son inseparables ha comenzado a desbaratarse. La investigación y la docencia tienden a separarse [...] Una menor proporción de graduados tienen posibilidades de recibir su educación superior en instituciones en las que se desarrolle alguna investigación [y] una menor proporción de maestros en la educación superior tiene posibilidades de participar en la investigación (OCDE, citado en Clark, 1997, p. 327).

En este contexto, el ideario que moviliza y fundamenta el modelo tradicional de universidad heredado de España o el napoleónico, centrados en la docencia, no tienen vigencia alguna y el estilo de universidad de investigación para que sea viable necesitaría tener las condiciones históricas que lo hicieron posible, aún con sus contradicciones internas en el caso alemán, pero con un replanteamiento de su núcleo racional.

Esta debilidad o crisis del estilo tradicional no ha significado una aceptación sin más del modelo pragmático. Podemos observar, más bien, una cierta desorientación respecto del modelo por seguir. Más aún, con frecuencia la defensa de un ideario que no se cumple sirve como pretexto para mantener unos estándares bajos de productividad intelectual que permiten mantener un statu quo poco exigente y cuya vigencia irá desapareciendo, como le sucede a los niños al querer mantener en la orilla del mar una figura de arena.

No obstante las consideraciones anteriores, debemos seguir manteniendo la necesidad de vincular la investigación y la docencia en aquellas universidades que tienen las condiciones y la vocación de ser universidades de investigación. Pero esta idea tiene condiciones que comprometen al Gobierno, a la universidad y a las unidades académicas donde realmente opera tal vinculación. La normatividad debiera replantear la estructura del sistema de educación superior, de manera que pudiera adoptarse un modelo dual que permita distinguir 1) el subsistema de las universidades en sentido estricto, con clara vocación investigativa y con rostros diferenciados según su misión, propósitos y objetivos

propios, y autónomas de modo responsable (rendimiento de cuentas); unas más centradas en su desarrollo como futuras universidades de talla mundial y otras más centradas en la formación profesional de alta calidad y con actividades de investigación fundamentalmente, más no de modo excluyente, en el campo aplicado; otras centradas en el terreno tecnológico en sentido estricto; 2) el subsistema de educación para el trabajo que vincule la acción del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), la actual modalidad técnica y la denominada modalidad de “educación para el trabajo y el desarrollo humano”.

Esta forma de organización sistémica tendría algunas externalidades positivas muy importantes: 1) articular la educación terciaria con los niveles previos de educación; 2) articular mejor la educación en sus diferentes modalidades con el mercado laboral, y 3) posibilitar que el estudiante pueda transitar sin obstáculo por las diferentes maneras de educación, sin que ninguna de estas tenga techo alguno. Adicionalmente, de esta forma de organización se desprende que la flexibilidad de todo el sistema se incremente y posibilite la creación de un sistema más pertinente para el país. En esta dirección, el pensamiento de von Humboldt podría renovarse y hacer ver la utilidad que esta vinculación conlleva para el desarrollo del país, para la consolidación de las universidades y para la formación de talentos que posibilite el posicionamiento del país en la economía globalizada.

Las universidades, por su parte, deberían hacer una diferenciación clara entre pregrado y la educación avanzada. En este último no debería enseñarse más de lo mismo, sino el conocimiento de frontera en los campos respectivos de las ciencias y las tecnologías, así como desarrollar una capacidad para financiar la actividad de investigación y retener talentos de modo competitivo con el mercado y definir un marco institucional adecuado al desarrollo de la gestión del conocimiento, entendiendo que esta actividad es una empresa competitiva a nivel nacional e internacional.

Finalmente, las unidades académicas deberían ser el ámbito natural de la relación investigación-docencia a través de la formación doctoral de jóvenes talento, sin olvidar el carácter artesanal que tiene la formación científica, carácter que se vehicula a través del testimonio de los investigadores que por su

conocimiento y experiencia pueden transmitir un estilo de pensamiento, un sentido de cómo se procede en la ciencia, una orientación amplia que incluye estándares de trabajo rigurosos, metódicos y respetuosos de los protocolos de validación en cada disciplina. Estamos convencidos de que esta vinculación investigación-docencia debe mantenerse, porque es absolutamente vital para conservar una alta calidad y estándares aceptables de tipo internacional, pero además para estimular la vitalidad intelectual en el mundo académico.

Quizá en el caso colombiano tenemos unos imperativos previos que debemos llenar para que la sociedad entienda estos planteamientos y para que el quehacer de la universidad sea más pertinente. He aquí algunos a modo de enunciado:

- Que la cultura reconozca el valor del trabajo intelectual.
- La existencia de un Estado que crea en la universidad y en el aporte que esta hace al desarrollo de modo real y comprometido; un compromiso que se haga viable en una normatividad y financiamiento adecuados.
- La formación de una masa crítica de científicos y académicos comprometidos con el saber y unas instituciones que puedan albergar el talento que ya tienen o que forman, de manera competitiva con otros sectores de la producción.
- La renovación de las formas de organización, administración y gestión de las universidades, que les permita utilizar mejor sus recursos, alcanzar los logros que se proponen y mantenerlos, conscientes del impacto social de su acción.
- El rendimiento de cuentas como valor institucional que, hecho de manera íntegra, conduzca a que se trabaje con estándares internacionales.
- La existencia de una política de Estado y de un mercado informado y alimentado con sistema de información pensados en función del usuario.
- La internacionalización de las instituciones para poder atender las exigencias de competitividad de un mercado mundial del conocimiento.

Del pasado seguirá vigente en materia de pensamiento universitario el hecho de que estas instituciones son delegadas por la sociedad global para titular su

fuerza de trabajo, previa formación profesional; que son instancias de generación y conservación de la cultura de modo crítico, y finalmente que pueden considerarse como dispositivos que, aunados a otras instancias pertinentes de la sociedad, contribuyen a la producción de conocimiento científicamente pertinente y socialmente útil. Quizá de esta manera la pertinencia de su trabajo no sea pura algarabía.

Bibliografía

- Aldana Valdés, E. (2009). *La universidad en el desarrollo científico y tecnológico de Iberoamérica: el caso colombiano*. Bogotá: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Atria, R. (s. f.). *Dinámica de los sistemas de educación superior en los países en desarrollo: un modelo de transición*. Santiago de Chile:
- Bernheim, C. T. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Brunner, J. J. y Villalobos, C. (Eds.) (2014). *Políticas públicas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Estrada Hurtado, R. F. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Brunner, J. J. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Ceballos, I. M. y Nieto, D. C. (1995). *Los orígenes de la universidad investigativa: un estudio comparado a partir de los estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chaparro, F. (2008). *Evolución de la acreditación de alta calidad en Colombia (1998-2008)*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2006). *Proyecto informe la educación superior en Iberoamérica. Informe caso Colombia*. Bogotá.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: autor.

- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2015). *Acuerdo por lo superior 2034*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Buenos Aires: Porrúa.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Colciencias (2006). Política de innovación para el desarrollo productivo. *Seminario Conocimiento para la Transformación Productiva y Social*. Medellín: autor.
- Colciencias (2006). *Política de formación de talento humano de alto nivel para el desarrollo científico, tecnológico y de la innovación, subdirección de programas estratégicos*. Bogotá.
- D'Irsay, S. (1935). *Histoire des universités françaises et étrangères des origines à nos jours: du XVIè siècle à 1860*. París: Auguste Picard.
- Edouard, J. (1936). *Stephen D'Irsay. Histoire des Universités françaises et étrangères*. París: Auguste Picard.
- Fichte, J. G. et al. (1959). Discursos a la nación alemana. En J. G. Fichte et al., *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gibbons, M. (1998). *Las nuevas formas de producción del conocimiento*. México, D. F.: Pomares.
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2008). *La educación superior en el mundo. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*: Madrid: Mundi-Prensa, autor.
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2009). *La educación superior en tiempos de cambio*. Madrid: Mundi-Prensa, autor.
- Gusdorf, G. (1964). *L'Université en question*. París: Payot.
- Jaspers, K. (1959). La idea de universidad. En J. G. Fichte et al. (1959), *La idea de universidad en Alemania*. Buenos Aires: Suramericana.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Porrúa.
- Müller, M. (s. f.). Los orígenes de la universidad investigativa: un estudio comparado a partir de los estatutos de la Universidad de Berlín, de 1816. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad del Pacífico [Ciup].

- Orozco, L. E. (2006). *Dinámicas de transformación de la educación superior*. Revista Quórum.
- Orozco, L. E. (2007a). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo [Cinda].
- Orozco, L. E. (2007b). *Informe iberoamericano de educación superior*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo [Cinda].
- Orozco, L. E. (2010). *La política de cobertura: eje de la revolución educativa, 2002-2008*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Orozco, L. E. (2014a). En J. Brunner y C. Villalobos (eds.), *Entre la frustración y la esperanza: Colombia al filo de la oportunidad* (pp. 323-364). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Orozco, L. E. (Comp.) (2014b). *La educación superior. Retos y perspectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.
- Rashdall, H. (2010). *The universities of Europe in the Middle Ages*. Salerno, Bologna, París: Cambridge University Press.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Rhodes, F. (2009). *La creación del futuro: la función de la universidad norteamericana*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Rúa, R. (s. f.). *Dinámica de los sistemas de educación superior en los países en desarrollo: un modelo de transición*. Santiago de Chile:
- Rüegg, W. (1994). *Historia de la universidad europea*. Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Bogotá: Banco Mundial, Mayol.
- Schwartzman, S. (1994). La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro. *Seminario de Rectores ¿A dónde va la educación superior en Latinoamérica?* Washington, D. C., BID-UDUAL.
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problema actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.