

January 2012

La Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías discursivas. Hacia la construcción de escuelas de pensamiento

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.
Universidad de La Salle, Bogotá, vacademi@lasalle.edu.co

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

Citación recomendada

Coronado Padilla, Fsc., H. H. (2012). La Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías discursivas. Hacia la construcción de escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, (58), 61-82.

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 Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías

discursivas. Hacia la construcción
de escuelas de pensamiento*

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.**

■ Resumen

Noveno tema de la serie "Apuntes de conferencias". Discurre el autor sobre cómo se origina la idea de las *escuelas de pensamiento* como categoría inspiradora del devenir de la Universidad. A la base se encuentra la búsqueda de nuevos horizontes dinamizadores de la educación colombiana que vayan más allá de los aportados por la categorías de *calidad* y *alta calidad* de sus procesos administrativos, académicos, formativos e investigativos. Derrotero enmarcado por una reflexión sobre el talento creativo e innovativo colombiano y, por ende, de la Universidad. Se exploran las condiciones previas requeridas para que se susciten las escuelas de pensamiento; al respecto, se destaca el rol significativo que juegan los doctorados en tanto lugares de creación de nuevas ideas y paradigmas que satisfagan las necesidades del individuo o la sociedad.

Palabras clave: originalidad, categoría discursiva, creatividad, condiciones de posibilidad, cultura doctoral, escuelas de pensamiento.

* Apuntes de las conferencias pronunciadas durante la inauguración del panel Ética, Educación y Sociedad, que dio inicio a los Cursos de Formación de Profesores de la Universidad de La Salle, Bogotá, 4 de junio del 2012, Teatro, sede de Chapinero; el Curso Institucional de Formación (CIF, sexta cohorte): Lasallismo, Universidad y Desarrollo Humano Integral y Sustentable, Auditorio Azul, sede de Chapinero, Universidad de La Salle, Bogotá, 5 de junio del 2012; en la Jornada de Inducción de Profesores Nuevos de Planta y Administrativos Académicos de la Universidad de La Salle, Bogotá, 19 de julio del 2012, Auditorio Bicentenario II, sede de Chapinero; y en las Sesiones Inaugurales de la primera cohorte del Doctorado en Educación y Sociedad y del Doctorado en Agrociencias, de las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle, Bogotá, 31 de julio del 2012, Auditorio Bicentenario II, sede de Chapinero.

** Vicerrector Académico de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: vacadem@lasalle.edu.co

*¡Nadie se engañe! Si alguno entre vosotros
se cree sabio según este mundo, vuélvase loco,
para llegar a ser sabio; pues la sabiduría de este
mundo es locura a los ojos de Dios.
I Corintos 3, 18-19*

Cuando nos dimos a la tarea de hacer el estado del arte sobre el tema de las “escuelas de pensamiento”, la sorpresa fue igual para todos los equipos: ni en los robots de búsqueda de Internet aparecían abundantes materiales de consulta, ni en los archivos de documentos que cada uno poseía; únicamente se encontraban algunas referencias conectadas con elencos de escuelas de pensamiento jurídico, económico, filosófico, sociológico, administrativo, etcétera... lo cual no aportaba mucho a la conceptualización que se quería realizar. La constatación fue unánime: nos enfrentábamos a un argumento novedoso, y no había otra salida que crear e inventar. Prácticamente, a partir de cero, lo cual llevó a cada disciplina a una reflexión desde la propia experiencia, a una revisión de la naturaleza de las profesiones y áreas del conocimiento, tras la búsqueda de la teorización anhelada.

Así, el cometido se tornó más difícil pero desafiante. Como buenos académicos y científicos, las habilidades para la búsqueda de información tras la consecución del mejor argumento para sustentar el discurso, se mostraron bastante limitadas. No había otra salida que la reflexión profunda, la discusión en grupo y el esbozo de unos idearios que se fueron perfilando y perfeccionando en la redacción a medida que cada equipo lograba mayor claridad sobre el asunto. Hecha la tarea, se puede concluir que el solo agitar la inteligencia con la idea de las escuelas de pensamiento forzó a todos a ser originales.

Aquí cabe la inquietud de siempre: es posible que algo sea realmente original ciento por ciento, o simplemente, lo que se logra es un avance o un desarrollo que tiene sus bases en las fronteras que han sido corridas por quienes nos precedieron en el camino intelectual. Si tan solo nos remontamos al siglo XVII, por dar un ejemplo “cercano”, en el trabajo académico de tal época no era norma de rigurosidad científica citar los autores que se utilizaban como apoyo en un escrito, ni referenciar las fuentes de las cuales se habían tomado tales

párrafos, ideas o argumentos. Sencillamente, un escrito “nuevo” era un tejido conversacional de múltiples voces, dentro de las cuales, la del escritor de turno entrelazaba la síntesis de los autores que le precedieron o en boga, sus críticas a tales corrientes y su aporte original. Al final resultaba un producto académico “distinto” que recogía lo mejor de los precedentes, y las ideas nuevas del autor. Pero a nadie se le ocurriría en aquella época tildar a un académico de haber hecho copia.

Por ello para nosotros saber hoy cuáles son las ideas verdaderamente originales de un autor de la Antigüedad, es necesario hacer toda una arqueología de los textos antiguos, ayudados con las múltiples herramientas que las ciencias del lenguaje, las históricas, los estudios culturales y demás relacionadas con el ramo, nos proporcionan como valiosos instrumentos de estudio. Es pues una tarea benedictina poder seguirle la pista de originalidad a un autor de la Antigüedad. Si todos ellos fueran hijos de nuestro tiempo, rastrear tal originalidad sería facilísimo, pues hoy es norma de rigurosidad científica citar adecuadamente la fuente, los autores, las páginas electrónicas, etcétera... Además, nuestro mundo contemporáneo ha consagrado el plagio o el plagiar como un atentado contra los derechos de autor; a quien no cite fácilmente le pueden entablar un pleito. Dentro de unos años, cualquier texto podrá ser sometido, con la ayuda del perfeccionamiento de los enlaces de Internet, a una pesquisa sencilla, y arrojará qué palabras, frases, párrafos, páginas e incluso argumentos son de determinado autor, o extraídos de tal fuente cibergráfica o bibliográfica, quedando al descubierto en resaltadores de color lo que es original del escritor examinado. Sencillamente maravilloso.

Con todo y esto, no hay que olvidar que una cosa es el atribuirse descaradamente material de otros, copiar productos ajenos, dejarse llevar por la pereza intelectual de plagiar sin más, y otra el esencial derrotero de todo intelectual en cuyos escritos aparecen las influencias de determinados autores, el ejercicio de mimesis que al mezclar diversas tendencias hace surgir una nueva idea, o el hecho de beber de diferentes fuentes para enriquecer el propio proceso creativo. En estos casos no se trataría de una copia desfachatada, de calcos idénticos de otros textos, sino del verdadero ejercicio intelectual que reconoce que la originalidad pura no existe, pues, en últimas, no es otra cosa que un ejercicio

de alfarería fina que, basándose en la apropiación de los mejores productos y manifestaciones anteriores, amasa una propuesta distinta.

Dadas así las cosas, todos los textos producto de esta conversación académica de nuestra Universidad en torno a las escuelas de pensamiento, y esta conferencia no es la excepción, son fruto de un ejercicio honesto de originalidad del pensamiento de todos los que nos vimos involucrados en tal proceso. Queda ya clara la comprensión que tenemos de originalidad. Al lector le dejamos la tarea de rastrear, sea con la ayuda de Internet o de sus propios conocimientos, qué grado de originalidad alcanzamos esta vez con estos escritos. De lo que sí no puede quejar duda, es de que todos hemos dado los créditos correspondientes de las fuentes y autores en los cuales nos basamos. Cuestión de simple honradez intelectual, que nos evita ser acusados de plagio, o en lenguaje coloquial colombiano, de “fusilar” las ideas de otros.

Categorías discursivas alternativas

La historia de la educación nos muestra, según vayan transformándose los tiempos y las épocas, cómo van cambiando sus categorías discursivas. Valdeleón sostiene: “La proliferación discursiva es un fenómeno del lenguaje que consiste en una repentina e intensa sucesión de enunciados de un determinado objeto teórico o conceptual por parte de distintos sujetos parlantes. Esta proliferación da cuenta de la aparición casi que repentina en la historia, de un hecho singular surgido en medio de unas condiciones específicas de posibilidad” (2011, p. 185). En consecuencia, unas veces los cambios epocales hacen modificar las ideas-fuerza que renuevan la educación, y otras, aparecen ideas novedosas que tienen su impacto en la educación. Cada cierto tiempo, se van poniendo de moda una serie de discursos que se pronuncian frente a la necesidad de modificar las prácticas educativas en boga. Haciendo un esfuerzo de distanciamiento sobre nuestro aquí y ahora, cierta tarde se me presentó a la mente la imagen de una educación superior que no se inspirara y dinamizara exclusivamente por las categorías de *calidad* y *alta calidad*, dos expresiones nacidas en el seno de las ciencias de la administración, y de gran impacto en la educación colombiana de los últimos treinta años.

Ello vino a mi mente, pues desde hacía un tiempo escuchaba cómo los programas de la Universidad y la Universidad misma, una vez inseridos en los procesos de certificación de calidad y de acreditación de alta calidad, y surtidas la primera y segunda visita de pares académicos externos, experimentaban una cierta fatiga, agobio, tal vez agotamiento frente a tales tareas. La energía vertida y los recursos que demandaban, parecía que no compensaban el esfuerzo realizado. También era posible percibir que tales procesos absorbían completamente los entusiasmos creativos, que bien se hubieran podido invertir en otros cometidos, a no dudar, más potenciadores de la esencia misma de la naturaleza de una universidad.

Así fue como se me ocurrió que, de pronto, tales categorías discursivas ya habían cumplido su cometido para potenciar la educación colombiana, lo que no significaba que no se deberían continuar promoviendo. Por el contrario, además de estas y gracias a su utilización, principiábamos a otear la necesidad de plantear nuevas categorías discursivas complementarias, que permitieran relanzar con renovada vitalidad las búsquedas y las realizaciones de la educación superior colombiana. Siguiendo tal cauce, hemos podido identificar algunas de estas, que podrían darnos un norte diferente hacia el futuro y contribuir a remozar la idea de *universidad* que manejamos.

Una primera categoría discursiva sería la de una universidad que piensa una educación para el posconflicto, una *educación para la aclimatación de la paz*. Ante ese escenario colombiano de un imposterizable cese al conflicto armado interno, la tarea de la universidad colombiana es más que pertinente y relevante. Siempre y cuando superemos el espejismo de seguir única y exclusivamente, engolosinados, tras la consecución de tiempos cada vez más prolongados de acreditaciones de alta calidad, ya sean nacionales como extranjeros, y aspirar a ingresar en el *top* de los *rankings* más afamados o al club de las universidades de clase mundial. Tal vez sería más pertinente contar con estándares de calidad muy nuestros, que nos reconozcan la calidad por el impacto social de nuestros procesos, por la resolución efectiva de los problemas regionales más acuciantes, por la contribución a la movilidad social de los más pobres del país. Cuántas posibilidades, retos y desafíos no conlleva el simple atrevernos a pensar una universidad para el posconflicto, la reconciliación y la paz.

Una segunda categoría discursiva podría ser la de una *universidad sello verde*, a riesgo de ser acusados de entrar en la moda por la moda, pues pareciera que todo aquello que no ostente tal etiqueta no entra en la onda de las nuevas generaciones, sensibles a lo ecológico y ambiental, a su defensa y sustentabilidad. Precisamente ahí radica lo potente de tal idea: atreverse a pensar que en un país biodiverso, de gran prodigalidad geográfica y natural como el nuestro, una universidad que al menos no intente una perspectiva ideológica y de acción que no contribuya a la degradación de nuestro hábitat, sino que, por el contrario, se enrumbe a dejar a las generaciones por venir la conservación y el desarrollo de ecosistemas tan diversos y ricos, parecería que se posicionara en su tarea educadora como fuera de contexto.

Una tercera categoría discursiva la constituiría la idea de *universidad con enfoque transdisciplinar*. Entonces aquí se trataría de pensar un sistema de educación superior, ahí sí como sistema complejo, que atiende una agenda de país que aborda problemas igualmente complejos, mediados por la interrelaciones de múltiples saberes de manera holística. Vaya tarea difícil, pues va en contravía de uno de los talentos nacionales enraizado profundamente y, por ende, arduo de extirpar: el síndrome del isleño, del trabajo aislado e independiente que raya bastante en lo egocéntrico e insolidario. Que cada universidad se visualice y se comprometa a ir más allá de la endogamia de quien cree que todo lo puede en solitario, y se embarque en la construcción de nuevas vivencias transdisciplinares de todo orden, es ver el futuro de una manera distinta.

Una cuarta categoría discursiva sería el enrumbar a las universidades del país, más que al trabajo por niveles de calidad cada vez más sofisticados, cuestión que se da por sobreentendido que es necesario continuar, hacia una *acción educativa innovadora en lo social*. Más de cincuenta años el país sumergido en violencias de todo tipo ha dado como resultado que los colombianos que hoy tienen sesenta años puedan decir que nunca han conocido un día de paz, y que las nuevas generaciones reciban como herencia un desmoronamiento, o mejor, un deterioro del tejido social, con todo lo que ello implica en el orden político, económico, de justicia social, o en lo cultural. Es gigantesca la tarea de reconstrucción social, que será labor mancomunada de varias generaciones. Ahí el papel protagónico de las universidades colombianas es, sin duda, de primer orden.

Finalmente, una quinta categoría discursiva, y a la cual ciertamente le hemos dedicado más tiempo, debates y conversaciones académicas, ha sido la de una *universidad generadora y promotora de escuelas de pensamiento*, las cuales permitirían mayor autonomía y menos dependencia del conocimiento generado fuera de nuestras fronteras, sin que ello signifique la no apropiación creativa de los saberes patrimonio de la humanidad, y de todo saber necesario para el avance de las profesiones y disciplinas, independientemente de su lugar de origen. Sentar hoy las bases para la construcción de escuelas de pensamiento es optar por el desarrollo de capacidades propias en los distintos dominios del saber científico-tecnológico, artístico y humanístico. A continuación vamos a ampliar la disertación en torno a esta quinta categoría discursiva.

Ambiente nacional de creatividad

Sostiene Galat (1983) en su libro *Un país prestado*, que la historia de Colombia a lo largo del siglo XIX, y en todo lo que iba corrido del XX, con bien pocas excepciones, se había caracterizado por el predominio del fenómeno extranjerizante, la imitación y el plagio. Nuestra sociedad y sus personas copiaron de moldes extranjeros su espíritu, sus ideas, sus motivaciones, valores y conductas. Su tesis la aplica al préstamo de constituciones, modelos de desarrollo importados, al igual que a tecnologías e industrias. Por tanto, concluye: “[...] tenemos instituciones prestadas y hombres de alma prestada, en breve, un país prestado”. Se trata entonces de trabajar por la identidad y la autenticidad propias, para superar el querer ser como otros países son y el vivir como otras naciones viven.

Si bien a la fecha tal talante nacional se ha superado en parte, y ya es común ver una mayor expresión de creatividad en las artes, las humanidades, la escritura, la expresión oral, no lo es de la misma manera en la creatividad científica y en la innovación tecnológica. Solo recientemente vemos que esta tendencia está cambiando. Así lo afirma Cuero (2012) y lo atribuye a dos causas fundamentales. La primera, que nuestros sistemas educativos no han estado centrados en la creación de conocimiento, sino que se han caracterizado ante todo por ser lugares para la producción de trabajadores con habilidades específicas para el desempeño de una labor. La segunda, que en nuestro país no se ha desarrollado

una cultura de la creatividad, pues se ha enfocado más a demostrar lo conocido y utilizarlo, y ha descuidado la exploración de lo desconocido para resolver los problemas propios inventando. Tenemos, pues, una sociedad no suficientemente creativa, cuyo cultivo de los distintos campos del saber no se concretiza siempre en hechos novedosos, descubrimientos e invenciones. La meta es entonces incrementar el número de personas creativas, productivas e industriosas, que a su vez construyan un talante nacional nuevo en tales dominios.

Nos ubicamos, por tanto, en este aquí y ahora como un país en camino de fortalecer el desarrollo de la cultura de la creatividad en lo artístico, humanístico y científico-tecnológico. Es dentro de este marco que la misión futura de la universidad adquiere contornos de gran relevancia. Recordemos que las universidades son centros para crear conocimientos, en consecuencia, la universidad, a lo largo de sus siglos de existencia con su labor educadora, mentora y tutora de la creatividad, ha sido siempre el lugar por antonomasia del nacimiento de las escuelas de pensamiento. Aquí, dentro de esta lógica, el imaginario social de las escuelas de pensamiento encuentra su ambiente de cultivo más apropiado.

Para comprender mejor lo anterior, abordemos brevemente lo que significan los imaginarios sociales. Principiemos diciendo, siguiendo a Silva (2006) y a Martínez y Muñoz (2009), que imaginamos lo que no conocemos, o lo que no es, o lo que aún no es. Por ello, los imaginarios sociales corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que deseáramos que existiera; son un constructo mental elaborado en grupo que devela las visiones colectivas del futuro. Los imaginarios sociales buscan retratar para dónde sentimos y queremos ir en un aquí y ahora histórico particular; se construyen de cara al futuro, tratando de visualizarlo y vislumbrarlo anticipadamente; tienen la propiedad de transformarse poco a poco de fantasías colectivas en hechos y acontecimientos. Una vez identificados y convenientemente formulados se tornan en foco y punto de encuentro del conjunto de personas que conforman un colectivo social.

Visualizamos pues una universidad, entre cuyos imaginarios sociales tendríamos el de una universidad mediadora de la generación y promoción de escuelas de pensamiento y formadora de los futuros creadores de escuelas de pensamiento en Colombia. Nótese que hablamos de “escuelas” en plural y

no en singular, para referirnos a todas las áreas del saber, ya que, sean estas artísticas, humanísticas o científico-tecnológicas, tienen en sí mismas, sin excepción, la potencialidad de suscitar la creatividad e inventiva, la posibilidad de la originalidad de lo que todavía no existe, de aquello que a ninguno se le ha ocurrido aún. De esta manera, las escuelas de pensamiento serían un instrumento dinamizador de la creatividad de las nuevas generaciones de colombianos que se forman en las aulas universitarias.

En consecuencia, aproximarnos a idear y caracterizar lo que podrían ser las escuelas de pensamiento en nuestra Universidad, no es otra cosa que hacer un ejercicio de prospectiva que va más allá de una actitud de resignación y pasividad ante el futuro, que responde al azar y a las contingencias del momento, dejándose llevar simplemente por las circunstancias, según el refrán popular: “Como va viniendo, vamos viendo”. Es, por el contrario, asumir una actitud proactiva de quien toma el futuro en las manos, inspirado en la divisa de Maurice Blondel: “El futuro no se prevé sino se construye” (citado en Mojica, 2005, p. 105).

Condiciones previas en la Universidad

Desde el primer momento en que se echó a rodar la idea de las *escuelas de pensamiento*, se ha imaginado como una categoría de largo plazo en la tarea permanente de proyección de la Universidad en su visión de futuro. De pronto, ninguno de los actuales académicos y administrativos integrantes del corpus animador de la Universidad la lograremos ver realizada. Pero sí nos corresponde como generación la misión histórica de sentar las bases de lo nuevo que ocurrirá allá y entonces. Se trata entre tanto, de responder la pregunta: ¿cuáles son las condiciones previas que la Universidad debe generar para que surjan escuelas de pensamiento? Aportemos algunas posibles respuestas.

Primera: un clima de creatividad e innovación. Nos contagiamos de aquello que está en el ambiente, como bien lo refiere Siciliani: “[...] todos los seres humanos sabemos bien que uno se parece a las personas con quien anda, de ahí el famoso dicho: ‘Dime con quién andas y te diré quién eres’. Y sabemos que si andamos con personas que tienen talentos, que cultivan su vida de forma creativa e inteligente, eso nos contagia y nos estimula” (2012). Si me la

paso con inventores, inventor me vuelvo; si frecuento creadores, “de que se pega se pega”, termino como ellos, creador. Un buen ejemplo colombiano es el testimonio de Raúl Cuero, Doctor en Microbiología y formador de jóvenes inventores en los Parques de la Creatividad: “La realidad es que un ambiente y cultura de creatividad como la que experimenté en la Universidad de Strathclyde es imperativo si se está en busca de una invención o descubrimiento” (2012, p. 179).

Segunda: ambiente académico de debate, cruce de ideas, libertad de pensamiento y expresión. Con toda una constelación de eventos académicos de todo tipo que problematizan, agitan los idearios, los sistemas conceptuales y las metodologías. Así se renueva una y otra vez la universidad como mentora, es decir, maestra de vida intelectual, alma máter (mamá del espíritu), lugar de nacimiento de toda biografía intelectual; y se relanza la universidad como tutora, lo cual significa ser faro y bastón, acompañamiento y soporte de la vida intelectual. A manera de ilustración, recordemos cómo Charles Darwin durante sus estudios universitarios, primero de medicina en la Universidad de Edimburgo (1825-1827), y posteriormente de teología y finalmente de botánica en Cambridge (1828-1831), se encontró inmerso en medio de un fértil entorno científico. Estos dos ambientes universitarios lo pusieron en contacto con la Royal Society de Edimburgo, con la Warmerian Natural History Society, con cursos de zoología y geología, sesiones prácticas en el museo, salidas de investigación al campo, con profesores librepensadores que exploraban nuevos caminos e ideas. Pero ante todo, fueron definitivas las clases y la amistad con el profesor Henslow, su tutor y quien lo recomendó para ser integrante del viaje alrededor del mundo del Beagle (1831-1836): “[...] no en la condición de un naturalista acabado, sino como alguien muy cualificado para recoger, observar y anotar cualquier cosa que valga la pena en Historia Natural”. Es de todos conocido que este viaje que duró cinco años, fue el acontecimiento configurador de la vida de Darwin, en sus propias palabras: “Ha determinado toda mi carrera” (Desmond et ál., 2008).

Tercera: profesores universitarios comprometidos con el progreso de su disciplina y profesión, con proyectos intelectuales de vida de amplio alcance. Necesariamente organizados en colectivos de doctores, magísteres y profesionales.

Sin disciplina y pasión, sin trabajo colaborativo de los mejores y con los mejores no hay avance posible. Sin crítica constructiva de pares, sin colegaje confrontador, sin interacción entre grupos, el talento no se desarrolla. A este respecto es aleccionadora la vida de Steve Jobs; si bien su contacto con el mundo universitario fue breve, fue definitivo. Así como lo fueron los estudios universitarios para todos los talentosos ingenieros que trabajaron en torno suyo, formados en distintas universidades norteamericanas. Sus documentados biógrafos, Ichbiah (2011) e Isaacson (2012), nos ofrecen la más variada información al respecto. La triada talento, formación y arduo trabajo se conjugó en Steve Jobs y su selecto grupo de jóvenes ingenieros, para innovar en la tecnología y cambiar el mundo: “Durante una visita a los laboratorios de investigación de Xerox, vio la luz y, en una fracción de segundo, imaginó un futuro en el que arte e informática convivían y se reforzaban mutuamente: el ordenador desde la perspectiva de la estética” (Ichbiah, 2011, p. 8). Todo había comenzado en su tiempo de estudio en la Universidad de Reed, especialmente con un curso de caligrafía que decidió tomar, donde lo artístico de los tipos y la belleza de los escritos fueron posterior motivo de inspiración en las aplicaciones que hizo a los computadores y demás dispositivos electrónicos. Lo atestiguan realizaciones tales como: iMac, iPod, iPhone, iPad, Apple y Pixar.

Cuarta: un modelo de administración educativa apropiado, que a la vez que estimula a los talentosos, genera los recursos necesarios para la financiación de sus búsquedas y experimentos. Esta gestión permite que lo mejor de nuestros equipos humanos pueda consagrarse al desarrollo de las agendas más promisorias en producción de nuevo conocimiento, por lo cual se constituyen en los semilleros de las futuras escuelas de pensamiento. Si miramos algunos campos del saber y sus creadores de escuelas de pensamiento más innovativas, en su trasfondo encontramos el patrocinio decidido de las instituciones universitarias en las cuales laboraron, con el aporte de capitales semilla que permitieron la creación de laboratorios, escuelas experimentales, estudios de largo plazo, publicaciones, etcétera. Así lo podemos rastrear, por ejemplo, en la educación (Trilla et ál., 2009), en la economía (Lüchinger, 2012) y en las demás áreas del conocimiento humano (Sorman, 1992; Lechte, 1996). Para el caso colombiano, es interesante consultar los dos volúmenes del Instituto Pensar cuyos editores son Santiago Castro-Gómez et ál. (2007) y Guillermo Hoyos Vásquez

et ál. (2008), igualmente los aportes del historiador Elber Berdugo Cotera (2011; Berdugo y Mayor, 2012).

Quinta: una cultura de la investigación. No es cuestión de aficionados o de tiempos parciales. Es tarea de dedicación plena como ninguna otra. Hay mucho de vocación, pero también de formación de alto nivel y de experticia. Bastante de política científica, de identificación de las mejores prácticas y de experiencias exitosas. Y, por supuesto, de la disponibilidad de recursos monetarios inmensos, porque la creación e innovación de excelencia son por definición costosas. Sobre este argumento discurre con gran propiedad Brezinski: "La investigación es una actividad apasionante; pero es difícil, ardua y es exigente. Como Empédocles, diría yo al joven investigador: *ten valor y lánzate hasta las cimas de la ciencia*" (1993, p. 8).

Sexta: los lugares son definitivos para la aparición de escuelas de pensamiento, lo cual no significa que en cualquier rincón del planeta no sea posible la aparición de lo nuevo. La diferencia la hacen los puntos de encrucijada, aquellos que favorecen el universalismo y el cosmopolitismo. Lo describe sin par Sorman: "Existen muchos lugares donde el pensamiento se desarrolla mejor que en otras partes. Viena, a comienzos de este siglo, encrucijada de civilizaciones, de religiones, de lenguas, fue uno de estos lugares, como hubo otros en la historia, aunque pocos: Atenas, París cuando allí se hablaba latín, Florencia, Oxford, Harvard" (1992, p. 14). Desde otra perspectiva, Castro-Gómez (2011), refiriéndose al filósofo argentino Rodolfo Kusch, destaca la importancia que para el pensamiento tiene la intersección entre lo geográfico y lo cultural, para la cual Kusch ha acuñado la categoría *geocultura del pensamiento*, es decir, la ecología de un ámbito es definitiva para el pensar, pues todo pensamiento está ligado a un hábitat, a una forma específica de estar-en-el-mundo que guarda relación estrecha con el paisaje geográfico. Para nuestra fortuna, la Universidad tiene su asiento en Bogotá, una ciudad cada vez más centro de conexiones comerciales, de pensamiento, de confrontación de culturas, de lugar de tránsito. Un espacio geocultural donde pasan cosas, porque pasan ideas y talento humano de todas partes del mundo. Por tanto, hábitat propicio para la construcción de escuelas de pensamiento, porque estas nacen, en últimas, de la mezcla, del encuentro, de los choques; todo lo contrario del aislamiento y de la asepsia.

Hasta aquí este sexteto de condiciones previas, seguramente habrá otras para enriquecer el elenco. Por ahora, se trata de continuar reflexionando y buscando. Para las escuelas de pensamiento en la Universidad, no existe un manual de instrucciones por seguir: es un camino que no ha sido transitado, hay que inventarlo a medida que se recorre. Se trata de crear lo nunca visto y de demostrar clarividencia, confiando en las posibilidades de resolver cualquier problema. Todo está por inventar, sin embargo, las escuelas de pensamiento son en sí mismas una idea poderosa que vale la pena promocionar y realizar.

De la cultura *twitter* a la cultura del doctorado

Los jóvenes que ingresaron en este año al primer peldaño de los estudios universitarios, el pregrado, como nativos digitales, están habituados a comunicarse en 140 caracteres, en escasos 3 renglones. *Twitter* es la versión contemporánea de los antiguos telegramas, en los cuales había que economizar palabras y tener la habilidad para decir lo más posible con el mínimo de vocablos. Un pensamiento rápido enviado aún más rápido. De cierta manera, un pensamiento ligero, bastante *light*.

Lo que la universidad de siempre le brinda a estas nuevas generaciones de jóvenes es la experiencia de que todo no se puede expresar en tan solo 140 caracteres. La argumentación profunda, el pensamiento riguroso y sólido, demanda de muchas páginas, de ensayos, artículos, ponencias y libros; también de mucho tiempo para conformarse y robustecerse. El aporte de la universidad es formarlos en el pensamiento duro. El que rebasa lo pasajero de un “trino”. Y muchos jóvenes no están dispuestos a cruzar dicho umbral: aprender que la universidad es el lugar de los argumentos.

Y esa es la tarea fundamental del pregrado, de las profesiones. Todos los que seguramente leen estas páginas lo han vivido alguna vez en la vida. Porque la labor fundamental del pregrado universitario es hacer que cada joven que pasa por sus aulas aprenda a pensar por sí mismo. Y eso no es otra cosa que la capacidad de dar su propia palabra con autonomía. Es decir, aprender a argumentar, a dar las propias razones para sustentar con fundamentos algo. En resumen: algo más exigente que mandar un “trino”, un *twitter* de 140 caracteres ligero y *light*.

Pero el tiempo pasa veloz y cuando menos lo pensamos se llega al segundo peldaño de los estudios universitarios, el posgrado, más específicamente, la maestría. Y esta reviste una singular importancia para las profesiones en nuestro mundo contemporáneo. Son el ritual iniciático de la investigación y del umbral de lo nuevo. Son un más cualitativo en la solidez de la argumentación y la rigurosidad intelectual, un más de independencia y libertad, bastante lejano del ligero “trino” de *twitter*. La maestría es como una bisagra académica entre el pregrado y el doctorado.

Y como el tiempo no se detiene, con su veloz pasar se llega al tercer peldaño de los estudios universitarios: el doctorado, que busca crear nuevas ideas y paradigmas que satisfagan las necesidades del individuo o la sociedad. Por tal motivo, son los lugares por excelencia de creación de las escuelas de pensamiento. Más aún, todo doctorado es en sí mismo una escuela de pensamiento, original y originante. Pasará mucha agua por debajo del puente y, por ende, muchos años, antes que los actuales jóvenes de la generación *twitter* se aproximen a las vivencias propias del nivel doctoral. Iniciar ese itinerario es adquirir en alto grado tres competencias fundamentales: la competencia heurística, la competencia hermenéutica y la competencia de la autonomía del pensamiento.

Competencia heurística: es decir, búsqueda, indagación, pesquisa, investigación, descubrimiento. Los doctorandos son las personas que desarrollan la capacidad de crear. Están dedicados a la indagación teórica, a la formulación de principios, a la búsqueda de razones y a la generación de pensamiento propio, o a la interpretación de pensamiento ajeno. Su capacidad para la creatividad, su potencial de inventiva, la facultad de proponer pensamiento original constituyen motivos suficientes para su existencia.

Competencia hermenéutica: es decir, teoría general del comprender, el arte de la interpretación. Los doctorandos son los que entrenan la facultad de interpretar los fenómenos, las situaciones y los contextos objeto de su interés. Frente a una situación cualquiera, el doctorando emite su opinión. A su vez, personas e instituciones acuden a él para saber su perspectiva acerca de los sucesos, interpretación que sirve a su vez de guía para diversos propósitos. Siempre, con consciencia de la necesidad permanente de actualizar su comentario crítico,

pues, a la manera de Gadamer: “No hay palabra que ponga punto final, como tampoco existe una palabra primera”.

Competencia de la autonomía del pensamiento: se nos repite una y otra vez que la búsqueda de la autonomía del pensamiento es la característica propia de un grupo de doctorandos. La realización de nuevas indagaciones, la obtención de nuevos métodos, como también la preocupación por relacionar el pensamiento de la época, con el de tiempos pasados y tiempos por venir, son posibilidades plenas. El aparente fracaso de sistemas filosóficos, de estructuras de ideas, cosmovisiones, como también la apertura hacia nuevas maneras de concebir la realidad, exigen a los doctorandos “distanciarse” de las variadas corrientes de pensamiento para poder precisar con autonomía el sentir propio. En la manera que el pensamiento del doctorando sea “suyo”, esto es, esté expuesto con mayor propiedad, estará ejerciendo el privilegio de ser gestor de cambios, divulgador de nuevas ideas... o reforzador consciente de procesos ya establecidos.¹

Mas, hoy por hoy, esa triple competencia no basta para construirse como doctor; aparece una cuarta, la *competencia transdisciplinar*. Les invito a reflexionar un poco sobre esta, pues los doctorados de La Salle poseen en su trasfondo una propuesta transdisciplinar. Para discurrir sobre tal competencia hay que desenredar la madeja hacia atrás.

Primero lo disciplinario: es el conocimiento que corresponde a cada disciplina, y es adquirido gracias al desarrollo de su propia actividad. Corresponde este al suscitado en el contexto de cada ciencia, o de cada especialidad, o de cada área experiencial. Cada ciencia estudia un fragmento de la realidad separadamente. El compromiso fundamental de la Universidad con sus estudiantes, es en primer lugar la excelencia disciplinaria. Toda formación y toda profesión giran alrededor de disciplinas eje, que han de dar la consistencia y solidez a la formación intelectual. Las disciplinas son variadas y con frecuencia varias de estas confluyen en una misma profesión. Por eso, la excelencia académica debe centrarse en lograr que los estudiantes adquieran una verdadera excelencia en

¹ Para la conceptualización de esta tríada hemos utilizado las ideas de Barrera (2003).

el manejo de la propia disciplina. En conclusión, lo disciplinario es lo propio del nivel de pregrado, de cada profesión.

Segundo lo interdisciplinario: cuando surge la relación con otras disciplinas, se interactúa laboral y profesionalmente con sentido práctico. De hecho, el conocimiento disciplinario se realiza en relación permanente con otras disciplinas, y varias disciplinas se explicitan gracias al lenguaje propio de otra, hasta que esta puede construir su propia semántica. Lo característico de lo interdisciplinario es la “transversalidad”, es decir que es entrelazado por varias disciplinas. Se da un trabajo colaborativo entre disciplinas. En conclusión, lo interdisciplinario es lo propio del nivel de maestría. En esta confluyen diversas disciplinas, para desde su experticia, repensar un campo de la realidad, un área del conocimiento de manera interactiva.

Y ahora sí, lo transdisciplinario: la experiencia transdisciplinaria es quizá uno de los mayores retos, porque muchos hablamos de transdisciplinarietà, pero a veces pocas ideas claras tenemos al respecto. Existe transdisciplinarietà cuando el conocimiento surge de abordar problemas complejos; se resuelven por la integración de múltiples saberes de manera holística. La transdisciplinarietà alude a la posibilidad de ir más allá de la propia disciplina de estudio para establecer vinculaciones epistémicas con otras ciencias, disciplinas y profesiones. La posición cerrada da paso a la actitud abierta. Lo transdisciplinario alude a la actitud profesional mediante la cual se propicia la reflexión desde distintos puntos de vista, con la intención de facilitar una comprensión más amplia e integrada de la realidad y los procesos. En conclusión, lo transdisciplinario es lo propio del nivel de doctorado.²

Entonces, al decir que los doctorandos se especializan en la competencia transdisciplinaria estamos diciendo, entre otras cosas, que:

- Investigan sobre problemas complejos de la realidad.
- Desarrollan la actitud transdisciplinaria, es decir, el diálogo permanente con los otros y con los saberes.

² Para la elaboración de este apartado hemos apropiado y glosado las ideas expresadas por Remolina (2009).

- Elaboran un pensamiento sistémico y complejo.
- Aprenden a formarse entre pares mediante prácticas cooperativas.
- Y junto con el colectivo de doctores tutores, traducen en diseños curriculares contruidos en equipo, el enfoque transdisciplinar.

La competencia transdisciplinar es algo de lo cual ninguno tiene ya experiencia significativa, pues es un enfoque en debate, de reciente tematización y teorización. Es un camino que se está haciendo. Y se aprende en el caminar. Por tanto, la invitación a doctores y doctores en formación, a mostrar haciendo, mancomunadamente, en qué consisten los doctorados transdisciplinares. He ahí el gran reto: abrir senderos nuevos no antes transitados. Y esto no es otra cosa que trabajar denodamente tras la construcción de escuelas de pensamiento propias. Por ello, venimos insistiendo en que ciertamente hay una gran distancia entre el “trino” de 140 caracteres del joven que pisa el primer nivel de estudios universitarios, a la tesis doctoral que se realiza en el tercer nivel de los estudios universitarios. Como toda tesis doctoral es un proyecto de vida intelectual, podemos afirmar que son los borradores de las futuras escuelas de pensamiento.

Las ideas: la materia prima

Vayamos cerrando estas disquisiciones en torno al espíritu propio de los estudios doctorales y su enlace con las escuelas de pensamiento. Habría un elemento más por meditar: la materia prima que los constituye en esencia, me refiero a las ideas. Bien nos lo señala Barrera:

Hay quienes a través de las ideas expresan temores o premoniciones o precogniciones, mientras que otros hacen de las ideas eco de comprensiones novedosas. Las ideas sirven para expresar prejuicios, producir división, generar respeto y para solucionar conflictos. Las ideas expresan profundas emociones. Están asociadas con el carácter, con la personalidad, con la mayor o menor comprensión de las cosas. Influyen sobre las ideas, el acontecer diario, las circunstancias, la historia y los fenómenos. Y por las ideas se han construido imperios, se ha humanizado la cultura,

se han logrado extraordinarios descubrimientos, como también se han producido guerras, se ha originado desolación (2003, p. 51).

Por ello, es importante tener en cuenta los distintos tipos de ideas en el devenir intelectual que estamos cimentando. La propuesta de Barrera (2003) es bastante sugerente para nuestro propósito. A continuación, presento una breve selección y resumen de varios de sus planteamientos, los cuales nos sirven como colofón de las elucubraciones que hemos venido haciendo. Los agrupo en dos conjuntos, uno de ocho y otro de tres, como lo reseño a continuación.

No son propias de un doctorando, ni de una escuela de pensamiento, las siguientes ocho clases de ideas:

- *Ideas míticas*: se sustentan en expresiones de carácter simbólico sobre las cuales se elaboran teorías y se llega a afirmaciones de sustrato falso. Los mitos son ficciones. Son creaciones intelectuales, de carácter cultural, sobre las cuales se yerguen teorías e interpretaciones. Las ideas míticas favorecen la conciencia mitológica.
- *Ideas supersticiosas*: se exponen como principios o fundamento de algo pero carecen de sustentación o simplemente son generalizaciones a partir de inferencias o conocimientos fragmentados. Las ideas supersticiosas conectan con temores, traumas, prejuicios o interpretaciones parciales, y muchas de estas pretenden interpretar el todo por una de las partes. El conocimiento que sustentan las ideas supersticiosas es ingenuo.
- *Ideas dogma*: son proposiciones expuestas con carácter de verdad irrefutable. Las ideas-dogma plantean principios férreos, inmutables, por medio de los cuales la sociedad, una cultura, grupo, partido político, culto o una religión se mantienen. Por estas, las instituciones, la sociedad y las personas se rigen, con carácter de fuerza, con imperio de ley. Significan obediencia ciega y expresan de manera circular, cerrada y enfática creencias para ser aceptadas en el contexto en el cual se expresan.

- *Ideas reaccionarias*: como su nombre lo indica, “reaccionan”, se enfrentan a ideas, valores, actitudes y acciones asociadas a tendencias diferentes o “peligrosas”. Se caracterizan por la agresividad, la beligerancia, y tienen como trasfondo la intolerancia. Son, además, opositoristas.
- *Ideas retardatarias*: se oponen radicalmente a todo lo que consideren adverso. Estimulan la intransigencia. Animar procesos persecutorios, intimatorios, y se expresan en acciones de fuerza. Justifican la violencia, la cual no necesariamente se expresa con el uso de artefactos para agredir, sino mediante el estímulo a acciones que frenan o desvirtúan procesos de cambio.
- *Ideas regresivas*: propugnan la involución, el volver a estadios anteriores y a contextos ya superados en la historia. Son ideas ancladas en sucesos o en contextos significativos del pasado, y se presentan con suficiente fuerza como para desconocer los procesos posteriores, las nuevas ideas, los nuevos contextos.
- *Ideas desviacionistas*: están sustentadas sobre sofismas (errores con apariencia de verdad); orientan el pensamiento y la actividad hacia actitudes y tendencias alejados de los requerimientos y de las necesidades reales del contexto donde se originan. Las ideas desviacionistas tienden a generar confusión, distraen y presentan una gran carga manipuladora.
- *Ideas reduccionistas*: son aquellas por medio de las cuales se pretende simplificar la comprensión de un evento a tan solo uno de los aspectos que expresan la complejidad. Las ideas reduccionistas producen comprensiones parciales, relativas de cualquier evento, con el agravante de que dichas reducciones sustituyen la totalidad, constituyéndose en referencia única o exclusiva para la interpretación total.

Por el contrario, son propias de un doctorando, y de una escuela de pensamiento, las siguientes tres clases de ideas:

- *Ideas evolucionarias*: están asociadas con la naturaleza, con el devenir de las cosas, con el desarrollo de procesos. Se inspiran en los acontecimientos

venidos, en devenir o por ocurrir, pues dependen de su evolución. La evolución ha de entenderse como el paso de "ser menos" a "ser más". La evolución representa el proceso de cambio como un *continuum*, como desarrollo permanente. Las ideas evolucionarias son aquellas derivadas de procesos naturales como también de contextos dinámicos, progresivos; son capaces de originar eventos marcados por la innovación o por situaciones del devenir social e histórico al ritmo de los acontecimientos. Las ideas evolucionarias están presentes en la vida, en las etapas naturales del crecimiento, en el desarrollo progresivo de las organizaciones.

- *Ideas revolucionarias*: son capaces de acelerar condiciones evolucionarias o producir situaciones transformadoras. Se caracterizan por la fuerza, por el ímpetu y por la preponderancia. Por la fuerza, porque son capaces de generar acontecimientos. Por el ímpetu, porque pueden arrasar con ideas preexistentes. Por la preponderancia, debido al impacto y a la incidencia que tienen. Son capaces de generar situaciones nuevas, producir transformaciones y procesos desconocidos e insólitos.
- *Ideas visionarias*: son de anticipación, integran comprensiones de avanzada y constituyen referencia prospectiva y transhistórica para líderes, procesos y movimientos. Las ideas visionarias son las capaces de anticipar los tiempos, de avizorar etapas de la historia y de originar transformaciones personales de envergadura. Las ideas visionarias se proyectan en el espacio y en el tiempo, animan procesos y permiten el desarrollo de la cultura, los cambios personales a largo plazo, orientan procesos civilizatorios.

Como podemos constatar, estos idearios que hemos sintetizado nos permiten comprender mejor, desde una angulatura diferente, el alcance del nivel de los estudios doctorales en la Universidad y su potencial creador al enlazarlos con la categoría discursiva *escuelas de pensamiento*. En últimas, tanto el uno como el otro se juegan su posibilidad en el tipo de educación universitaria que logremos construir. En la voz de Ospina: "[...] se diría que una educación es buena si además de hacernos compartir valores, destrezas, conocimientos, memorias, todo un orden mental, puede ayudarnos a tener un estilo personal, originalidad de pensamiento, recursos propios en relación con el mundo" (2012,

p. 55), y con su propia vivencia: “Desde entonces comprendí que algunos de los mayores tesoros del mundo y algunas de sus más altas libertades están en la imaginación. Las imaginaciones de otros nos dan también licencia para imaginar, y todo invento que vemos nos recuerda que también nosotros podemos inventar” (Ospina, 2012, p. 86).

Bibliografía

- Barrera, M. (2002a). *Modelos epistémicos*. Bogotá: Magisterio.
- Barrera, M. (2002b). *Planificación prospectiva y holística*. Bogotá: Magisterio.
- Barrera, M. (2003). *El intelectual y las ideas*. Bogotá: Magisterio.
- Berdugo, E. (2011). *Divulgadores, investigadores y generadores de pensamiento administrativo en Colombia*. Bogotá: Ascolfa.
- Berdugo, E. y Mayor, A. (2012). *Vida social e influencia cultural de los libreros de Bogotá 1960-2007*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Brezinski, C. (1993). *El oficio de investigador*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (2a ed.). Bogotá: Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana* (2a ed.). Bogotá: Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. et ál. (2007). *Pensamiento colombiano del siglo XX*. Volumen I. Bogotá: Instituto Pensar-Editorial Javeriana.
- Coronado, F. (2012). *Hitos 14. Repensar la academia universitaria lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Clopatofsky, J. (1990). *Maturana*. Bogotá: Editorial El Tiempo.
- Cuero, R. (2012). *Cómo ser creativo para triunfar. La mente de la mente*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Desmond, A., Moore, J. y Browne, J. (2008). *Charles Darwin*. España: Herder.
- Feist, P. (2011). *Pierre-Auguste Renoir. 1841-1919. Un sueño de armonía*. México: Taschen/Editorial Cordillera.
- Galat, J. (1983). *Un país prestado* (2a ed.). Bogotá: Universidad la Gran Colombia.

- Hoyos, G. et ál. (2008). *Pensamiento colombiano del siglo XX* (vol. II). Bogotá: Instituto Pensar-Editorial Javeriana.
- Ichbiah, D. (2011). *Las cuatro vidas de Steve Jobs (1955-2011)*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Isaacson, W. (2012). *Steve Jobs*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Lechte, J. et ál. (1996). *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra.
- Lüchinger, R. (2012). *Los 12 economistas más importantes de la historia. De Adam Smith a Joseph Stiglitz*. Bogotá: Norma.
- Martínez, J. y Muñoz, D. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y a las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas Humanística*, 67, 208-221. .
- Mojica, F. (2005). *La construcción del futuro*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Cota: Mondadori.
- Remolina, G. (2009). *Voces de un vigía. Reflexiones y mensajes de un rector universitario*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Serna, H. (1994k). *Gerencia estratégica*. Bogotá: 3R.
- Siciliani, J. (2012). Comentario a la Palabra del día 11 de Mayo. *Misal popular* (no. 183). Bogotá: Paulinas.
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbanos* (5a ed.). Bogotá: Arango.
- Sorman, G. (1992). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Seix Barral.
- Trilla, J. et ál. (2009). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Valdeleón, W. (2011). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005. *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 175-229.