

January 2011

Educar nuevas generaciones en la crítica universitaria

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. (2011). Educar nuevas generaciones en la crítica universitaria. Revista de la Universidad de La Salle, (56), 147-173.

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.

Educar nuevas generaciones en la crítica universitaria*

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.**

■ Resumen

Tomando como punto de partida el texto del proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992, el cual cursa desde julio de 2011 su trámite ante el Congreso, se realiza una hermenéutica de la función educadora de la Universidad colombiana en su propósito de formar jóvenes críticos. Para ello, se aborda la propuesta de ley desde una aproximación positiva a esta, destacando sus bondades en perspectiva local, regional y global. De esta manera, se pasa revista a los tipos de crítica predominantes en el *ethos* nacional, a los rasgos que caracterizan al *Homo academicus colombianensis*, y se analizan algunas causas en torno a por qué los colombianos, que han estudiado en las universidades privadas o estatales, no han promovido una óptima integración continental y una mayor vinculación con el entorno mundial.

Palabras clave: crítica, nuevas generaciones universitarias, tipologías de crítica, arqueología y prognosis del *Homo academicus colombianensis*, idea de *Universidad colombiana*.

* Ponencia presentada en la Cátedra Lasallista 2011, "Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global", en la jornada del martes 13 de septiembre: "La educación en la formación crítica universitaria". Universidad de La Salle, sede Chapinero. Se publica el presente texto con la autorización de la dirección del Departamento de Formación Lasallista y de los organizadores de la Cátedra Lasallista.

** Vicerrector Académico, Universidad de La Salle. Correo electrónico: vacademi@lasalle.edu.co

1

Tarea de hoy y de siempre de la academia es pensar la Universidad ejerciendo la función crítica que la sociedad le asigna. Pero si la Universidad no piensa, ¿entonces quién? Pensar la Universidad no es otra cosa que pensar el futuro del país, es decir, efectuar la reflexión académica sobre los problemas nacionales. Esta cartografía se concentra en una mirada crítica a uno de esos problemas, que por cierto, es un reto importantísimo en la década que estamos comenzando: pensar la función educadora de la Universidad colombiana dentro del noble propósito de legar al mañana *jóvenes curiosos, críticos, propositivos*, lo cual quiere decir, en palabras de Vásquez:

[...] jóvenes que no “traguen entero”, que cuestionen y se cuestionen, que puedan sospechar de lo que ven, oyen y les cuentan. Jóvenes capaces de formarse un criterio y de poder expresar argumentativamente sus propias ideas. Jóvenes que van más allá de lo que les ofrece la sociedad de consumo, que pueden disentir sin por ello entrar a violentar a los demás; jóvenes bien informados, con una sólida formación en las necesarias “ciencias sociales” y con un capital cultural y artístico tan amplio y diverso que les permita tener una mente abierta, plural y sin dogmatismos (en prensa: s. p.).

Les propongo con esta cartografía, hacer un ejercicio hermenéutico de la educación, de manera que contribuyamos al debate que en esta Universidad y en toda la Universidad colombiana se viene dando con motivo del proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992. Enhorabuena nos sale al paso en nuestra microhistoria colombiana esta propuesta de política pública, ya que nos ha puesto en clima de discusión, lucha y conflictos. Desde el año pasado, las fuerzas vivas universitarias han opinado y se han expresado; no es gratuita tanta controversia. Legislar sobre la Universidad colombiana es lo mismo que atreverse a soñar no solo con una idea de *Universidad*, sino también con una idea de *país* y, ante todo, con una idea de *sociedad* por construir, lo cual nos interesa a todos, principalmente a los académicos formadores de las juventudes que estudian en las instituciones de educación superior. Entonces, digamos con Casagrande:

Actualizar la reflexión y el diálogo acerca de las funciones y el papel de la educación en nuestro tiempo es tarea central para los educadores y teóricos de la educación. En esta vía, cabe proponer una mirada diferenciada acerca de los conceptos de *educación*, de *pedagogía* y de *praxis pedagógica* que fomenten nuevas formas de comprensión de los procesos involucrados en la formación de los seres humanos. Esa mirada necesita contemplar los principios y los valores clásicos de la educación y, al mismo tiempo, la fecundidad de las críticas y los cambios del mundo actual. Se trata fundamentalmente, de un proceso hermenéutico de reposicionamiento conceptual y de reorganización de las prácticas subyacentes a los conceptos estructurados (2011: s. p.).

A la propuesta de reforma a la Ley le han llovido cuestionamientos de todo orden desde los diferentes gremios comprometidos con el sector. Se han identificado hasta la saciedad las debilidades de la Ley, sus puntos críticos, los disensos. Los jóvenes universitarios ya han aportado su cuota crítica con manifestaciones, huelgas, e incluso con muertes tempranas de generosidades e idealismos segados en los albores de la vida. Deseo en esta ocasión referirme a algunos puntos que a mi juicio son altamente positivos, y que valdría la pena que nuestros legisladores no eliminaran, sino que por el contrario, potenciaran y enriquezieran. Pues bien, comencemos con esa hermenéutica positiva. Algunas preguntas optimistas podrían ser: ¿avizora la Ley una educación para una sociedad colombiana del posconflicto más incluyente y justa? ¿Nos pone de cara al reto de superar una universidad endogámica que solo se mira a sí misma, por una que debe sumergirse de lleno en un mundo deslocalizado y sin fronteras? ¿Es quizá tan novedosa, que no logramos asimilar la idea de *Universidad* y de *sociedad* que propone en su trasfondo? ¿El proyecto de reforma a la Ley está mirando bien adentro el siglo XXI, sin embargo, nuestro otear se queda en el aquí y ahora, no alcanzando ese allá y entonces original y creativo? ¿La reforma es más “tierra de promisión” que nos desinstala, o añoranza de las “cebollas de Egipto” de una idea de *Universidad* que fenece a medida que avanza la actual centuria?

En este orden de ideas, rescato del artículo 8, referido a los fines del Sistema de Educación Superior, el literal b que dice: “Despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco

de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales, que aporte al desarrollo individual de las personas, al avance de la sociedad y al progreso del país”; y del artículo 18, que reseña los objetivos de las instituciones de educación superior, el literal a que reza: “Profundizar en la formación integral de personas provistas de un sentido crítico; capaces de analizar los problemas de la sociedad y plantear y llevar a cabo soluciones a los mismos; y asumir las responsabilidades sociales, profesionales e investigativas que les corresponda”.¹ Es en los únicos lugares de toda la Ley en donde se habla de educar en el “espíritu reflexivo” y en el “sentido crítico”, tema sobre el cual la Cátedra Lasallista nos ha convocado en esta jornada, a saber: “La educación en la formación crítica universitaria”.

Extraña que un enfoque tan propio e importante de la educación superior haya sido tan poco valorado por los ideólogos que fabricaron los borradores del proyecto de reforma a la Ley. Expresiones como *criterio*, *crítica*, *criticidad*, *consciencia crítica*, *educación crítica* y *formación crítica* no aparecen por ningún lado, ini una sola vez! ¿Acaso, decir *universitario* y decir *Universidad* no es ciento por ciento conciencia crítica de una nación y de toda una generación que pasa por sus campus? Ante lo velado, tímido, insípido e incoloro de la presencia del tema en la Ley, me arriesgo a lanzar una hipótesis explicativa. Pareciera que dichos ideólogos se encuentran satisfechos con ese talante con el cual nos llegan las nuevas generaciones a las aulas universitarias, pleno de la actitud posmoderna del poco esfuerzo, nada de rigor, bastante pereza, “entre menos exigencia mejor”, y que se puede tipificar por las palabras *conformistas* y *pacifistas*. Así son nuestros jóvenes: frescos y tranquilos, *light*, y pareciera que a nosotros los directivos y profesores universitarios nos gustara ese ambiente chévere de los jóvenes, porque no nos causa ningún problema.

Alguien podría objetar que si bien por un lado, esa es parte de la verdad, por otro no, pues no se puede desconocer que asistimos al surgimiento del quinto poder, el del ciberespacio, que viene a juntarse con los otros ya clásicos: el po-

¹ Tomo las citas del proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992, radicado por el Ministerio de Educación Nacional en el Congreso para su discusión en la legislatura que empezó el 20 de julio de 2011 y que lleva por título: “Proyecto de Ley por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior”.

der ejecutivo, el primero; el poder legislativo, el segundo; el poder judicial, el tercero; y el poder de la prensa, el cuarto. El poder ciberespacial, maravilloso quinto poder en manos y bajo el control de los jóvenes de hoy, de impredecibles potencialidades y consecuencias. En los últimos meses hemos presenciado impávidos su poder de convocatoria, de transformación social, de nueva manera de identificarse, unirse y expresarse de esa masa anónima de jóvenes, pero que a través de las redes sociales se conectan por una causa que logra desfogar su inconformismo, su rebeldía, su manera de contestar un pasado y un presente con el cual no quieren comprometerse. Una nueva fuerza de opinión y de presión. Válvula de escape a la insatisfacción general, a la presión mundial. Así los jóvenes críticos de nuevo cuño, van reconfigurando la historia, ya sea en Madrid o en Londres, en Egipto o en Chile, con una nueva forma de hacer crítica y de criticar el *statu quo* o el *establishment*. Bien lo expresó el editorialista:

Solo los ingenuos pueden suponer que se trata de una curiosa coincidencia la de estas explosiones de protesta con las que han ensangrentado a países árabes como Túnez, Egipto, Siria y Libia, o las de los estudiantes chilenos con el respaldo de caceras de las clases media y baja. En el fondo de todo están las consecuencias impopulares de la crisis económica, la frustración juvenil y el fracaso de sistemas políticos que han perdido la sintonía con la gente (*El Tiempo*, 10 de agosto, 2011: 18).

2

Si alguien quiere tomarle el pulso a la historia que transcurre, puede acudir a los siguientes caminos: si usted quiere describir lo que la gente está sintiendo, preste oído atento a la música que escucha a diario, sus melodías y sus letras. Si desea percibir cómo se comporta el colectivo, recorra con ojo de etnógrafo los más variados rincones de una ciudad de día y de noche. Si busca saber qué está pensando el cuerpo de la sociedad, contrate una entidad encuestadora seria. Pero si lo que usted pretende es captar el espíritu de una época, no dude, lo expresan más claramente los que están en las universidades en ese momento.

Pensemos por unos minutos en que es muy tentador juzgar a las nuevas generaciones universitarias con la lupa de nuestra propia generación. Esperamos inconscientemente ver reflejados en los jóvenes de hoy lo que fuimos nosotros

en nuestras épocas juveniles o como fueron las generaciones vecinas a la nuestra. Nacimos en una franja particular de la historia, como cohorte nos fuimos haciendo jóvenes, adultos y viejos, pero en simultáneo con otras cohortes que van en momentos etarios distintos. Los acontecimientos y circunstancias con las cuales crecimos dejan huella indeleble en nuestro carácter, formándose así un entrecruzar de generaciones bien distintas las unas de las otras. ¿Con qué derecho juzgamos a quienes nos preceden a la luz de nuestros parámetros generacionales?

Para ilustrar lo dicho, recurramos a una historia de algunas décadas atrás. Transcurre 1979. Invitan a Sara Davidson, famosa periodista norteamericana, a hablarle a los estudiantes de la Florida State University sobre los años sesenta en los Estados Unidos. Cuenta lo ocurrido de la siguiente manera, transcribo tan solo algunas breves notas que nos pueden hacer pensar, por contraste, en lo que nos ocurre hoy:

Esta generación en particular, la de los que fueron estudiantes en los setenta, nunca se las arregló para adquirir una identidad. No surgió ninguna figura como los Beatles, Elvis Presley o Sinatra, para dar vida y articular su sensibilidad [...]. Los estudiantes parecían demasiado insípidos para que, incluso, merecieran ese nombre. En el mejor de los casos, se los tenía por “hombres de carrera”, un rebaño ambicioso y falto de inspiración que recorría lo más rápido posible caminos que esperaba lo llevaran a buenos trabajos y al éxito.

La visita de una conferencista a una universidad tiene una coreografía fija. En el aeropuerto me reciben dos o tres nerviosos estudiantes no graduados, que quieren tener contacto con el mundo exterior. En el auto, no soporto el tenso silencio, y les hago preguntas sobre la Universidad. “¿De qué hablan y qué piensan aquí los estudiantes?”. La pregunta los descontrola; no están acostumbrados a que sus cosas le importen a alguien. En la Florida, una joven me responde, después de un momento de desconcierto: “Solo en ellos mismos”.

En la conferencia trato de describirles lo que era ser joven en los sesenta. Si la conferencia funciona, los estudiantes se sienten extasiados. Nacieron en 1960, o después, y la década les sonaba tan fantástica y remota como para mí los tormentosos veinte. Después de la conferencia, vamos a un restaurante local, y los

mismos estudiantes que antes estaban mudos ahora están impacientes por dar sus opiniones. Algunos se sienten frustrados por haber nacido demasiado tarde. “Esperamos nuestro turno, y nunca llegó”, dijo una muchacha de dieciocho años en Boston. Sentía rabia contra mi generación por haberle quedado mal. “¿Cómo nos pueden culpar por no correr con el balón?”, preguntó. “Fueron ustedes los que desaparecieron, los que no dejaron nada atrás y se dedicaron a la finca raíz” (Davidson, 1996: 243-244).

De lo dicho hasta el momento, podemos colegir que para educar en la crítica universitaria a las nuevas generaciones, debemos partir, no tanto de la crítica que hagamos sobre estas desde nuestras propias precomprensiones como generación, sino de un acercamiento y aceptación de sus sueños, sentires, comportamientos, habladurías y pensaduras.²

Desde los más remotos siglos en los inicios de la Universidad hasta nuestro presente, los estudiantes siempre se han reunido en tabernas, bares y lugares afines, con pequeñas variaciones según las distintas épocas. Esos espacios reducidos con mesas apeñuscadas en torno a las cuales se juntan para tomar algún licor, fumar, cantar, escuchar música, bailar, divertirse, vivir sin más, y, también, compartir sus habladurías y pensaduras. Añadamos dos elementos más que tributa el hoy a ese ambiente perenne: el celular e Internet, por donde se comunican constantemente sus habladurías y pensaduras. El gran aporte de una educación crítica universitaria es que paulatinamente esas habladurías y pensaduras naturales, espontáneas, juveniles, se vayan enriqueciendo, transformando y madurando en pensamientos y hablas profesionales.

3

Sentado el anterior presupuesto básico, según el cual debemos aproximarnos a las nuevas generaciones con una actitud desprevenida y abierta, esforzándonos por comprender su originalidad distintiva, continuemos. Rememoremos

² Aclaración lingüística. He usado a propósito las palabras *habladurías* y *pensaduras*, pues considero que son dos categorías apropiadas para acercarse a las culturas juveniles. Las tomé prestadas de Eduardo Caballero Calderón, quien escribe en 1979: “Si del verbo hablar sale habladurías, ¿por qué del verbo pensar no habría de salir pensaduras? [...]. Ahora comprendo por qué he dado a estos cuadernos el título general de *Hablamientos y pensaduras*: por concederles importancia a las habladurías y en cambio quitárselas a los pensamientos” (2003: dedicatoria).

los acontecimientos que nos han acompañado a lo largo de las décadas transcurridas. La educación crítica de la cual somos hijos, con matices diversificados para unos y otros de los presentes, trabajó fuertemente por la formación de personas con un sentido muy marcado de hacer valer sus derechos y con una capacidad de organización en los lugares de trabajo que posteriormente ocuparían. Palabras como *reivindicaciones laborales*, *pliegos de peticiones*, *paros*, *huelgas* y *protestas* de todo tipo fueron producto de esa conciencia crítica de los profesores que los educaron, amén, claro está, de las intervenciones de los partidos políticos que las enarbolaron como sus estrategias de lucha. Podríamos argumentar que lo que todos estos actores lograron ha sido positivo en su generalidad para los trabajadores del país, y que ante todo ello fue producto de la formación crítica que recibieron. Pero también está la contrapartida: recordemos cuántas empresas fueron acabadas y cerradas, cuántas universidades e infraestructuras públicas fueron destruidas y arrasadas, cuántas personas murieron en los conflictos, ¿valió la pena? ¿Fue atinada la educación al promover organizaciones sindicales, cuerpos colegiados de todo tipo que ejercieron la función crítica de sus instituciones y de la institucionalidad a costos muy altos? ¿Con su contribución, las hicieron avanzar o las llevaron al colapso definitivo?

Me llega a la mente el binomio crítica destructiva-crítica constructiva. Desde niño vengo escuchando sobre este binomio; los educadores han intentado, al menos eso creo, formar a sus discípulos más en la segunda que en la primera. Pero los últimos cincuenta años de nuestra historia nos demuestran que los colombianos no hemos aprendido todavía. Pienso que ello se debe a que no se nos ha formado seriamente en una tipología de crítica más rica y de más amplio alcance. Les propongo que discurremos un poco sobre las clases de crítica que se nos han quedado entre el tintero, a pesar de tantos esfuerzos realizados en las últimas cinco décadas por el magisterio colombiano.

Las tipologías aplicadas a la crítica nos dan como resultado un concepto de *crítica* complejo y que permite múltiples aproximaciones. Tiene, como las hojas, doble coloratura, la clara y la oscura; y como todo lo que lleva el sello de lo humano, lo negativo y lo positivo. Al menos podemos identificar cinco acepciones para lo uno y para lo otro. Comencemos con las primeras cinco.

Crítica prestada

No es libre ni autónoma, depende del juicio y apreciación de los demás. En esta el joven por inexperiencia o por pereza en el esfuerzo intelectual, prefiere acudir a fuentes externas para juzgar y valorar las situaciones y acontecimientos. Sustenta sus posiciones muchas veces en ideologías de moda, a las cuales ha adherido más por emociones y sentimientos, simpatías, que por conocimientos serios y profundos, o por idearios previamente asimilados y decantados. Se embarca con entusiasmo juvenil y revolucionario en el primer movimiento que le ofrezca espacio a sus anhelos nobles de justicia y lucha por un mundo mejor. No obstante, fácilmente se deja alienar, su entusiasmo y pasión juvenil lo lleva a morir por una causa. Cae víctima de la ingenuidad y de una educación que no lo formó suficientemente en la criba de lo primero que se le presente, en la duda metódica como antídoto.

Crítica apócrifa

Es decir, fabulosa, supuesta, fingida, falsa. Cuántos jóvenes creen a pie juntillas los rumores o las opiniones que se difunden como el fuego, ya sea por los medios de comunicación, o por las murmuraciones de boca en boca. He escuchado apasionados debates, por cierto muy críticos, entre grupos de jóvenes universitarios, pero sobre fantasías que dan por ciertas, o sobre aparentes verdades o medias verdades que en ningún momento son cotejadas ni mucho menos cuestionadas. Son víctimas o de las leyendas rosa o de las leyendas negras que tanto circulan en nuestro medio. Cuántas veces se ha llegado a condenar a alguien o a un proyecto simplemente porque fue anatematizado o le aplicaron el ostracismo sin derecho si quiera a la defensa. Es propio de la condición juvenil la fogosidad en los juicios sobre propios y extraños, he ahí una asignatura pendiente de los maestros, debemos ingeniárnoslas para combatir este tipo de crítica bastante epidérmica y muy superficial.

Crítica malintencionada

También contamos hoy con quienes emulan a los sofistas griegos de la Antigüedad, hábiles retóricos en el arte de defender errores con apariencia de verdad,

con el agravante consciente de buscar hacer daño, de hacer el mal. Como su parlamento es atractivo y encantador, consiguen fácilmente adictos, principalmente entre los jóvenes universitarios, siempre prestos a escuchar y creer las pirotecnias verbales, los malabares discursivos de los nuevos sofistas. Pero las mentes más lúcidas de los mismos griegos que refinaron este arte crítico, formaron en sus nuevas generaciones las capacidades contrarias, aquellas que les permitían desentrañar, develar y sacar a la luz los errores y las ignorancias. A diferencia de nuestro hoy, contaban con la ventaja de que el único medio de comunicación era el diálogo y el debate cara a cara, lo que permitía la confrontación directa. Hoy es más difícil, por cuanto están presentes múltiples posibilidades tecnológicas, para hacer eco y resonancia a los propósitos maquiavélicos y negativos de la rumorología sibilina y dañina, ocultos tras la máscara anónima de la virtualidad.

Crítica forzada

Es la de quien se ve chantajeado para difundir o proclamar como auténticos las apreciaciones más inverosímiles, ya sea sobre el acontecer nacional, o sobre los más variados asuntos que tocan a personas o instituciones. Tengamos presente en estas reflexiones, que la Universidad, como institución inmersa en una sociedad, es al mismo tiempo caja de resonancia y aparato receptor de todo lo que un país vive; no es impermeable cual urna de cristal. A veces se obliga a distorsionar, a amplificar o a ocultar la verdad. Y sin esta no hay punto de partida sólido para el ejercicio crítico del pensar. Me han escuchado argumentar en varias oportunidades que el nivel del debate público colombiano es muy pobre. Su causa está en una educación universitaria que ha olvidado acrecentar su propio nivel de debate interno, dándole más la palabra y el argumento a las nuevas generaciones, para que aprendan a expresarse con criticidad y libertad, asumiendo responsablemente toda idea proferida o lanzada al viento.

Crítica callada

Parece un oxímoron, dos ideas que a primera vista no encajan, algo contradictorio como decir: *silencio atronador, luz oscura, hielo abrazador, fuego helado o música callada*. Al rompe, cuando alguien dice la palabra *crítica*, enseguida

se asocia con una toma de posición que se verbaliza, con una palabra que se pronuncia y se defiende aguerridamente; es todo lo contrario de cerrar la boca y hacer silencio. Sin embargo, la realidad nacional de los últimos años ha generado una cultura del silencio, de la no intervención, o porque de nada sirve decir las cosas, ya que la justicia siempre termina archivando los casos, o porque si alguien dice algo que contradiga los poderes establecidos es obligado a desplazarse, exiliarse o a permanecer callado o morir. Y ese sordo clamor ahogado por el miedo recorre todos los rincones de la geografía nacional. Ha pasado de generación en generación. Hemos aprendido que es mejor hacerse el de la vista gorda que meterse en problemas. Desapareció el talante de los líderes que con gran libertad interior y fortaleza anunciaban y denunciaban. ¿No son los jóvenes universitarios colombianos hijos de esta cultura del silencio? He ahí un gran desafío de la educación universitaria, reorientar tal talante nacional.

Hasta aquí las primeras cinco acepciones de crítica, volteemos la hoja y examinemos el otro matiz, el del color verde esperanza; veamos a continuación las otras cinco posibilidades.

Crítica fundamentada

Se trata de pasar de la simple "opinadera", caracterizada en lenguaje común con expresiones tales como: *creo que, me parece que, dicen que, se me ocurre que, opino que*, las cuales dan pie a suposiciones e invenciones de todo tipo, al lenguaje argumentativo propio de los saberes, al lenguaje riguroso de las ciencias, al lenguaje objetivo que se despoja de subjetividades, para dar paso al pensamiento reflexivo, filosófico, sólido. En esta tarea, la educación universitaria contemporánea puede aportar a las nuevas generaciones ese plus de su tradición que se opone a todo lo ligero, espontáneo, y que, por el contrario, hace gala de profundidad en el ejercicio del pensamiento, en la aplicación de la inteligencia en su máximo grado del ir hacia adentro, al fondo de las cuestiones, y que tanto necesitan los jóvenes de hoy. Pasar de la superficialidad y de la volatilidad a la madurez intelectual y al desarrollo del juicio crítico en su más alto nivel de logro.

Crítica documentada

En este ámbito nos hallamos en nuestra calidad de universitarios como “peces en el agua”, pues por las aulas discurre la información que surge de la investigación, lo que le garantiza validez, confiabilidad y objetividad. Porque, ¿no es acaso disponer y saber usar de una información verídica la clave de la auténtica crítica? Foguear a los estudiantes durante varios semestres y años, con el uso científico de la información disponible, con el aprendizaje de apropiados criterios para separar la información basura de la de calidad, con el manejo ético de tales recursos, es prepararlos para el futuro, en donde, en cualquier desempeño, serán competentes para ejercer la crítica ilustrada que se opone al desconocimiento y a la ignorancia. De esta forma, es posible recuperar el talento positivo del erudito, de aquel que sabe porque está informado y documentado, lo que lo capacita para un decir con autoridad, orientador e influyente tanto en la toma de decisiones clave, como en el futuro de las organizaciones y de la sociedad.

Crítica propositiva

Pasar de la queja a la solución, del pesimismo al optimismo y de este al realismo, es decir, guerra a muerte a la idiosincrasia nacional que nos lleva siempre a que antes que el barco parta del puerto le vaticinemos el hundimiento, a que antes de soltar el almíbar soltemos el veneno, tóxico corrosivo que todo lo destruye y daña. ¿Qué es lo que corre por las venas del *ethos* de la nación colombiana?, ¿qué extraño virus o qué raro gen nos han inoculado en la cultura colombiana de generación en generación, que no nos deja ver lo positivo de las cosas, el lado mejor, sino que enseguida pronunciamos la crítica virulenta y mordaz, ácida y ponzoñosa que desbarata la más loable iniciativa? Dura y titánica tarea la que nos espera a los educadores universitarios para subvertir este orden tan enraizado en la estructura de nuestra nacionalidad. Educar a una nueva generación de colombianos que no solo hagan crítica sino que también propongan soluciones, que no solo desmenucen con las más sutiles argumentaciones los pros y contras de los más intrincados problemas, sino que, ante todo, propongan alternativas ingeniosas y novedosas para resolverlos. Transformar a la juventud de quejosa en proactiva, de indignada en comprometida.

Crítica caricia dorada

No encontré mejor expresión que esta para comunicarles lo que pienso. La tomé prestada de una corriente psicológica de finales del siglo pasado, con cuya expresión quería significar lo importante que es hacer una crítica de felicitación, de reconocimiento positivo por todo lo excelente que hace una persona tanto en su desarrollo personal como en la construcción social. Y no piensen que es fácil, pues se puede caer en la lisonja y la adulación. Se requiere de un juicio muy bien formado para hacer este tipo de crítica. Estimular con una palmadita en el hombro, con un premio, con un reconocimiento, con unas palabras de ánimo oportunamente dichas a quien en verdad se lo merece. Eso es lo que significa “caricia dorada”, cuando uno la recibe se va feliz y reconciliado con la vida; si hubo dificultades, conflictos, obstáculos, eso poco importa, pues el otro se ha dado cuenta de mi esfuerzo, ha valorizado lo bueno que yo he hecho. Y eso basta. Los colombianos somos expertos en la crítica ácida corrosiva, pero no en la crítica “caricia dorada”. He ahí otro desafío para la educación universitaria.

Crítica diversificada

“El estilo es el hombre” reza el adagio. Se trataría de educar en fomentar la manera particular como cada uno juzga las cosas, o expresa su propio juicio sobre algo o alguien. Que cada uno manifieste su originalidad, su específica aproximación a las realidades. La meta es promover las vocaciones, los talentos para la crítica. No todos nacieron para ser críticos de arte, críticos de la política, críticos literarios, críticos deportivos, etcétera. Pero una sociedad avanzada requiere de buenos talentos en estos distintos dominios de la crítica. A los profesores universitarios les compete en gran medida despertar y desarrollar las nuevas y futuras estrellas de la crítica del país. ¿Qué tanto estamos haciendo en estos campos de la educación? Como en el juego de la margarita: ¿mucho, poquito o nada?

A manera de colofón de estas otras cinco tipologías de crítica, pensemos que se hace evidente la urgencia de reorientar la educación universitaria que realizamos, buscando y aplicando nuevos rumbos pedagógicos, para educar la

conciencia crítica de las nuevas generaciones: “[...] superando el mero criticismo, análisis sin compromiso —para llegar al compromiso con la realidad—, creando juicios de valor y promoviendo tomas de posición personal frente a las realidades cuestionadas” (Conferencia Latinoamericana de Provinciales Lasallistas, 1975: 16). A todo lo bueno realizado hasta el momento, hay que agregar un ingrediente de mayor proactividad de corte más positivo, cuyo talante formativo genere iniciativas más constructivas y provechosas en bien de lo que es objeto de la crítica.

El ideal sería superar un tipo de análisis crítico de la realidad cuyas conclusiones y acciones únicamente socavan la institución o la institucionalidad de la cual hacen parte, por otro más emprendedor y preocupado por superar las falencias mediante proyectos innovadores y creativos. Así podremos, haciendo eco al pensamiento de Vásquez (2011), educar una nueva generación de *jóvenes optimistas, alegres, con vocación de felicidad y esperanza...* Jóvenes que en el futuro

[...] guarden en su pecho la esperanza de que es posible un mundo mejor, de que todo no conduce al holocausto, de que los seres humanos son capaces de perdón y reconciliación, de rectificación y mejora en muchas de sus facetas y dimensiones. Para ello, es fundamental que esos jóvenes del futuro conserven la alegría y su temple optimista indispensable al momento de enfrentarse a las dificultades y a las posibles decepciones propias del caminar hacia horizontes inéditos (Vásquez, en prensa: s. p.).

4

Continuemos esta cartografía retomando esa hermenéutica positiva del proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992. Destaco a continuación el artículo 19 que afirma: “Las Instituciones de Educación Superior autorizadas para prestar el servicio público de Educación Superior, garantizarán que este estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica”. Y resalto también el artículo 30 que señala:

Para ser nombrado profesor de las Instituciones de Educación Superior estatales se requiere como mínimo poseer título de magíster o el de especialización médica quirúrgica según las áreas de conocimiento y los requisitos establecidos por cada

institución. El Consejo Superior reglamentará el concurso público de méritos para la incorporación de los profesores y los casos en que se pueda eximir del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades.³

Tras los dos artículos, como en general en toda la concepción ideológica del proyecto de reforma a la Ley, subyace la utopía por la cual, en un futuro no muy lejano, Colombia pueda contar con un cuerpo profesoral universitario más cualificado, y con el palmarés suficiente para competir académicamente en pie de igualdad con sus homónimos del mundo entero. Nadie puede negar que esto no sea una positiva noticia para la educación y los educadores, nos reta la Ley a trabajar por un nuevo y más exigente perfil docente. A medida que se cuente en el país con un profesorado más formado en los niveles de maestría y doctorado, se elevará automáticamente el nivel de criticidad del corpus académico universitario, y este redundará en un estudiantado más crítico y mejor educado.

Dicho de otra manera, lo que aparece en la propuesta de reforma a la Ley es una doble toma de conciencia: la primera versa sobre la insatisfacción que todos experimentamos con lo que hemos logrado construir hasta la fecha en nuestro sistema de educación superior; la segunda se refiere al tiempo que tomarán las personas, las comunidades y los grupos para asimilar con confianza el cambio que se nos pide a todos para buscar, vivir y trabajar por la consecución de tal utopía. Propósito a todas luces muy loable, pero de largo aliento y nada fácil de conseguir. Tanto mejor, pues cuanto más alto el obstáculo, más impulso para alcanzarlo.

En esta dirección, enrutemos esta cartografía hacia una reflexión sobre el talante crítico del profesor universitario colombiano, protagonista principal de la educación crítica de las nuevas generaciones. Comencemos su examen con una *arqueología* del *Homo academicus colombianensis*. Imaginemos que un arqueólogo del futuro se acerca retrospectivamente a examinar los restos que

³ Tomamos las citas del proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992, radicado por el Ministerio de Educación Nacional en el Congreso para su discusión en la legislatura que empezó el 20 de julio de 2011 y que lleva por título: "Proyecto de Ley por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior".

quedaron de nuestra cultura, y se concentra en los estratos necesarios para describir ese *Homo academicus colombianensis* del comienzo de la segunda década del tercer milenio de la era posmoderna. Su informe más o menos señalaría, entre otros, los rasgos esbozados a continuación.

Interdependencia con respecto a la política pública. Fue posible rastrear los atisbos tímidos de una posición crítica que iba más allá del talante dependiente del niño, del contradependiente del adolescente o del independiente del joven. Frente a las políticas educativas del Estado se comenzaba a ejercer una crítica adulta, es decir, interdependiente, donde cada instancia en su respectivo dominio de competencia, de manera autónoma, colaboraba para la construcción de una nueva idea de *Universidad*. Aunque por otras fuentes alternas se sabe que para la época se daba una acentuada reconfiguración del Estado-nación, aún este seguía conservando un protagonismo de primera línea en la cosa pública, no obstante la cada vez más fuerte incidencia de la sociedad civil. La tendencia que se imponía, por encima de un posible choque de trenes, era la de nuevas relaciones entre el Estado y la Universidad, en perspectiva de interdependencia.

Empeño por el ejercicio de la creatividad. Se encuentran indicios que demuestran que se daba un entrecocar de generaciones de académicos en las universidades. Expertos y principiantes inconscientemente libraban una lucha por el poder epistemológico. Se detecta una especie de lucha tribal entre titulados. Como en aquel tiempo el número de doctores era inferior al número de magísteres en toda la Región Andina colombiana, entre ambos había una especie de discusión bizantina por quién era más importante, por quién había desbrozado más el camino. Primaba más el título que se ostentaba que el desarrollo de las competencias que dichos diplomas representaban. Lentamente, los profesores se iban diferenciando entre creadores y no creadores. Los de producción académica relevante (publicaciones, innovaciones, patentes) fueron ocupando progresiva y rápidamente las vacantes dejadas por el relevo generacional. La tendencia que se imponía era la de quien ostentara el perfil más creativo y recursivo.

Retención y flujo del talento humano altamente calificado. Como consecuencia del número escaso de doctores, también se descubrió que entre algunas universidades colombianas se daba una altísima competencia por atraer talento humano calificado, para ello era práctica frecuente sonsacar a los doctores de las otras, engolosinándolos con prebendas y mejores perspectivas de calidad de vida. De igual manera, para la fecha está ampliamente documentado que universidades europeas, canadienses y australianas, entre otras, buscaban atraer los mejores talentos del mundo, y una vez formados en el nivel doctoral, quedarse con ellos. No obstante esta problemática, diversos organismos de crédito educativo tanto estatales como privados y las universidades aumentaron los planes de relevo generacional con la formación de jóvenes doctores en las mejores universidades del mundo. La experiencia de fuga de cerebros las llevó a concertar normatividades que garantizaran la repatriación del talento formado. Sin embargo, ante un mundo de relaciones transfronterizas, no se trataba de construir muros para retener personas, pues por su naturaleza el talento calificado se definía como ciudadano del mundo, sino de estimular la permanencia de base en el país de origen con el ofrecimiento de nuevos espacios de oportunidades. Progresivamente se fue reemplazando el enfoque de “fuga de cerebros” por el de “circulación e integración de cerebros”.

Perseverancia en la construcción de un espíritu solidario. Fuentes basadas en correos electrónicos, grabaciones de celular y testimonios de narraciones directas, permiten deducir que era común la autocomprensión del gremio de académicos, según la cual, los japoneses de la época sí podían trabajar en equipo y los colombianos no. Se debatía el problema del individualismo y el egocentrismo en los proyectos de investigación, y la incapacidad de trabajar en conjunto; primaba más la meta del triunfo personal que el avance de la institución. Ponían como ejemplo significativo que los únicos colombianos que habían triunfado en las gestas olímpicas eran los inscritos en los deportes individuales como tiro al blanco, pesas y clavados. Un científico social postuló como causa el que tal generación fue heredera del pensamiento cibernético y psicodélico de la década de los sesenta, caracterizado por la dispersión y la atomización del amor libre, lo cual de ninguna manera contribuyó a reorientar los regionalismos tan marcados del *ethos* nacional de entonces. La tendencia que se imponía era la de un académico con perfil solidario y no solitario.

Promoción y valoración del talento nacional. Si bien la globalización había entrado de lleno con todo su furor en la vida académica universitaria de entonces, y ya lo normal era encontrarse con profesores colegas que como mínimo habían visitado medio mundo, aún quedaban ciertos lastres que no dejaban despegar el desarrollo de la ciencia y la innovación nacional. Se encontraron fragmentos de lo que parecen ser borradores de futuros ensayos encriptados en portátiles abandonados en el basurero local. No fue fácil recuperar tal información, al parecer víctima de algo que en su momento llamaron *virus*. Sin embargo, se deduce de los datos fragmentados que todo lo que tuviera el sello de extranjero era seductor. Un evento académico era considerado importante si en su programación contaba con ponentes internacionales, se evaluaba al ponente nacional como excelente si hacía gala de erudición nombrando cuanto autor descollara allende los mares. Aunque en los tintos y pasillos sostenían los académicos que ya despuntaban figuras representativas del pensamiento nacional, en secreto se seguía admirando envidiosamente a los gurúes internacionales. No obstante, la tendencia que se imponía era la de jóvenes doctores cuyo proyecto intelectual era labrarse un nombre en el concierto mundial de los saberes, y consolidarse en el ámbito científico colombiano.

Gobernanza compartida de la academia. Finalmente, al parecer atravesaban por un complejo problema, hasta la fecha de esta exploración arqueológica aún no resuelto. Unas frases entresacadas de algunos restos de una especie de presentación didáctica de Power Point identificaban muy bien tal problemática. Aunque borrosas las diapositivas se podía leer: “[...] del rector empresario y del empresario rector”, y también esta otra: “[...] del profesor gerente y del gerente profesor” que sintetizaban muy bien los planteamientos que se hacían sobre las relaciones Universidad-empresa, empresa-Universidad, que al parecer se encontraban en acalorado debate. Se hallaron un sinnúmero de manifiestos en contra de la mercantilización del conocimiento y de la empresarización de la academia. No nos arriesgamos a dar al respecto más datos y conclusiones, porque los estratos arqueológicos examinados no proporcionan más información relevante. Recomendamos a otros arqueólogos estudiar los estratos siguientes para ver en qué paró el asunto. Tan solo insinuamos que se daba una novísima tendencia que tenía muy tensos y en franca controversia a los académicos del momento, y que enunciamos como la búsqueda de un nuevo

estilo de gobernanza de la academia compartida con la empresa, en lo que al momento se llamó *Universidad de tercera generación*, entendida como aquella que, además de las funciones de docencia, investigación y servicio a la comunidad, buscaba generar riqueza y desarrollo en la región donde estaba asentada, mediante la creación de empresas de base tecnológica o *spin-offs* universitarias, y con la adecuada gestión de patentes, modelos de utilidad y licencias que se generaban en una nueva relación entre la Universidad y la empresa.

Ahora recorramos el camino contrario, ya no el de un arqueólogo sino el de un futurólogo, que hace un poco de prognosis del mismo *Homo academicus colombiano*. De seguro en su empeño trazaría las siguientes líneas maestras por donde se enrumba ese corpus de profesionales críticos que educan a las nuevas generaciones en las universidades. En su informe enumeraría tal vez los elementos siguientes.

Pensará la Universidad como sistema. La Ley de Educación Superior aprobada en 2012 consagró la palabra *sistema* como nuevo paradigma del ser y el quehacer crítico universitario. En su texto final, así como en la propuesta de trabajo, la expresión más nombrada era precisamente el término *sistema*. En su fondo llevó a todos a cambiar su marco teórico, su esquema mental, renovándolo con las propuestas del paradigma de la complejidad, cambio que permitió que aflorara una nueva manera de abordar las ciencias y la investigación, y, por ende, la educación crítica se trató del ejercicio de la transdisciplinariedad.

Abordará nuevos modelos de sociedad. Ante la crisis de sentidos de la educación universitaria de comienzos del siglo XXI, esta se embarcó en pensar desde sus cimientos la educación. Dos frentes ocuparon la discusión: pensar una educación que generara nuevos modelos de sociedad y pensar nuevos modelos de sociedad que jalonaran una transformación de la educación. El dilema se resolvió con una propuesta de educación alternativa para el espacio común latinoamericano de educación superior, que finalmente vino a colmar el viejo sueño de la siempre malograda integración del continente.

Asumirá la educación política. Cansado del deterioro del tejido social y político en las regiones y en los municipios, de la politiquería y la corrupción del país, la

tarea educadora crítica del *Homo academicus colombianensis* finalmente logró construir una nueva cultura política. Los jóvenes universitarios aprendieron a pensar el país y aprendieron a pensar su posición en este, ejerciendo con probidad la democracia gracias a que las universidades se transformaron en auténticas escuelas de gobierno local.

Participará al menos de una escuela de pensamiento. A lo largo y ancho del país, las escuelas de pensamiento fueron una realidad. Ya no se acusaba a Colombia de vivir con un pensamiento prestado. Por doquier había colectivos de maestros universitarios que habían dado su aporte en maneras originales de abordar la realidad, de estudiarla y de analizarla. Se contaba con discursos, teorías, metodologías, que por su novedad y respuestas originales a problemáticas de la realidad nacional, se tornaban en referentes. En el plano mundial, se posicionaron autores, colectivos de investigadores, movimientos ideológicos, paradigmas. Nos leían, citaban y consultaban.

Construirá su saber pedagógico como maestro. La opción por una reflexión crítica y constructiva sobre la práctica pedagógica se propuso como un ejercicio de pensamiento capaz de transformar a los agentes formativos, de mejorar e innovar los contextos de enseñanza y aprendizaje, y de generar productos significativos de conocimiento. Por tal razón, en cada comunidad universitaria se fomentó la disponibilidad para reflexionar, evaluar y resignificar los contenidos de la experiencia pedagógica, superando las concepciones que limitaron la acción formativa a una comprensión exclusivamente funcional e instrumental. En consecuencia, se creó una perspectiva pedagógica propia de la educación superior.

Aquí termina esta arqueología y esta prognosis del *Homo academicus colombianensis*. Una cartografía local que contribuye al debate de la idea utópica que se encuentra como telón de fondo en el proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992; se trata de la invitación a trabajar denodadamente por conformar una comunidad académica colombiana más exigente, de mayores quilates, de calidad en todas sus dimensiones, ciento por ciento más crítica.

5

Siendo conscientes de que la razón jurídica en lo educativo no genera *per se* nuevas prácticas, de que el exceso o cambio constante de resoluciones, acuerdos y leyes no expresan siempre una agenda de política pública pertinente, con soluciones o acciones adecuadas a las problemáticas, sin embargo, su impacto en la Universidad la impele a pronunciarse, ya sea durante su formulación, legitimación, implementación o evaluación. Como bien sabemos, sobre la Ley en mención transcurre la fase de debates y concertación. Sigamos pues proponiendo una lectura crítica desde una hermenéutica positiva, ya que han abundado los pronunciamientos que han identificado con creces las falencias, los puntos críticos, los disensos y los temas que no son claros en el proyecto de reforma.

Procedamos ahora con la cartografía regional. Pero antes una precisión, el proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992 visualiza holísticamente las relaciones con lo local, lo regional y lo global. Así se desprende, por ejemplo, del siguiente fragmento de su artículo 4: “El Sistema de Educación Superior es abierto, dinámico, incluyente y participativo y responde a las necesidades de la sociedad en contextos regional y nacional, con alcance internacional [...]”; y del artículo 18 en su literal j: “Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas, así como con los diferentes sectores sociales, productivos y de investigación del país, de la región y del mundo”. De esta manera, el tema es uno solo pero expresado desde tres perspectivas, tal y como lo abordamos en la presente disertación.

Con esto en mente, desde lo regional, a la Universidad se le ve como protagonista en una doble vía. En primer lugar, considerando a Colombia como un país de regiones. Al respecto, el mismo artículo 18 dice en su literal m: “Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades”. En segundo lugar, prospectando a Colombia en sus relaciones con el entorno. En este sentido, el artículo 6 en su literal g habla de: “La pertinencia y responsabilidad social para contribuir a la transfor-

mación social y productiva del país desde un contexto de identidad nacional y proyección internacional”.

Considerando así el asunto, sea que comprendamos lo regional como “país de regiones” o como “mosaico de países”, podemos interrogarnos si en este, nuestro espacio geográfico común de destino en lo universal, la idea de *Universidad* y su concreción institucional que llegó a nuestras tierras proveniente de Europa o de Norteamérica, logró inculturarse verdaderamente, aportando a esa tradición centenaria novedad y originalidad. Podemos permitirnos el beneficio de la duda inquiriendo: ¿la Universidad, ya sea de cuño colombiano o latinoamericano, ha logrado enraizarse en nuestra idiosincrasia? ¿Esa comunidad de docentes, estudiantes y colaboradores, animada por procesos de cooperación, ha conseguido responder a las realidades nacionales y del continente? ¿Las sucesivas generaciones que pasaron por sus claustros, generaron con sus realizaciones un mundo nuevo? ¿Existe una idea de *Universidad* colombiana o latinoamericana?

Ahora bien, si se trata de un mismo rol pero inmerso en un doble espacio geográfico, el de ser factor de integración y desarrollo regional, y conociendo el protagonismo de primera línea que han jugado las universidades en la historia regional, caben otras preguntas sobre el papel de la Universidad colombiana en la educación crítica de las nuevas generaciones: ¿por qué ha sido tan difícil, por no decir, imposible, la integración regional? ¿Qué ha fallado para no haber logrado en sus egresados un talante de mayor trabajo de conjunto, de primacía del interés colectivo por sobre los egocentrismos individualistas y regionalistas? ¿Cuáles son las causas de tanto tribalismo político, de tanta politiquería, pues si la mayoría de sus líderes se formaron en las universidades, por qué esta no logró formar para una cultura política, para el ejercicio responsable de la política?

Y si pensamos en la corrupción rampante que impera en la región, en las empresas y en los organismos de gobierno, ya sea del orden nacional o internacional, cuyos cuadros también fueron formados en las universidades tanto estatales como privadas, sería de sordos y ciegos no interpelarles con un lacónico: ¿qué pasó? Ciertamente la culpa no es únicamente de las universidades, mas esto no es excusa para no detenerse a inquirir con rigurosidad sobre las

omisiones, conscientes o inconscientes, en la creación de procesos educativos de mayor raigambre ética. ¿Tal vez la idea de *Universidad* que difundimos no fue lo suficientemente agresiva en los dominios de la filosofía moral y sus implicaciones? ¿Por qué la mayoría naufragó en la cultura del dinero fácil, de los tentáculos del narcotráfico y de las mafias, de las tentaciones de la violencia? ¿Acaso fue aquello del “arte por el arte”, de “una ciencia sin consciencia”, de “un discurso sin compromiso” o de unas condiciones de pobreza e injusticia que arrastraron a toda una sociedad a tales orillas?

Podríamos seguir adentrándonos en lo regional y sus implicaciones para la Universidad, de seguro aparecerían más elementos con sus respectivos cuestionamientos. La geografía física (biodiversa) como la geografía cultural (multicultural) que nos correspondió como herencia, es en sí misma una realidad compleja. No es el propósito de esta disertación responder las preguntas esbozadas en tal contexto. Las dejamos como cuestiones abiertas que susciten el debate y la búsqueda de caminos de solución.

6

Para nadie que lleve un buen trecho de su vida profesional en contacto con el mundo universitario colombiano, le es extraño constatar que a lo largo de las décadas, en cuestiones de política pública educativa, han primado más las políticas de Gobierno que las políticas de Estado. Tan solo en los últimos años se ha incursionado tímidamente en hacer girar este despropósito de manera tal, que en materia educativa, nos guiamos en el país no tanto por los caprichos del gobierno de turno, sino por una seria y científica planeación del hecho educativo en el mediano y largo plazo. Por el contrario, hay que destacar que en las universidades colombianas, principalmente en las privadas, los planes institucionales de desarrollo, ya sean quinquenales, decenales, o de mayor alcance, reactualizados permanentemente, se han constituido en la bitácora de viaje. Esta estrategia ha favorecido el contar con un número significativo de universidades que se consolidan cada vez más en lo académico-administrativo, y se arraigan en el fomento de una cultura de planificación universitaria. Entonces, siendo objetivos, debemos reconocer que ya es un gran logro que en Colombia, por un lapso de tiempo de casi dos décadas, haya habido una Ley de Edu-

cación Superior con cierto grado de estabilidad a través de varios gobiernos. Con lo cual no queremos sostener que no era ya el momento de renovarla.

Volvamos de nuevo la mirada al proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992. Finalicemos con un somero abordaje de la cartografía en perspectiva global. Tal vez es en este punto en donde más se presenta la propuesta de Ley como retadora para la nueva idea de *Universidad* colombiana. Los llamados son vehementes. Así se puede constatar en el literal b del artículo 99: “Elevar los estándares de calidad de la educación con referentes internacionales que faciliten la inserción del sistema educativo colombiano a nivel mundial”; en el artículo 133: “La internacionalización en la Educación Superior se entiende como un proceso en el cual el Sistema de Educación Superior desarrolla e implementa políticas que le permitan insertarse en el contexto global”; y en el artículo 134: “El Sistema de Educación Superior ofrecerá al ciudadano una formación integral que le permita desarrollarse personal y laboralmente en el país o fuera de él y la posibilidad de comunicarse e interactuar en un entorno global”.

Como escribía en otro lugar: “Colombia pasó de ser un país provincial, aldeano, cerrado, enclaustrado y aislado de principios del siglo XX, a uno abierto, internacional, sin fronteras, más educado y con una mentalidad nueva, en su transición al siglo XXI” (Coronado, 2010: 11). El gran desafío que se nos formula al comenzar la llamada *Década de América Latina y el Caribe* (Moreno, 2011) es idear un nuevo estilo educativo que logre formar una nueva generación de colombianos más protagónicos del destino de lo universal; nuestra educación superior ha sido por muchos lustros endogámica, tenemos que abrirla al mundo. Curiosamente, en cualquier rincón de Colombia, es normal oír hablar a los colombianos sobre las múltiples experiencias de compatriotas que triunfan en el exterior. Se dice del estudiante que al pisar una universidad extranjera, le reconocen como estudioso, creativo y con talento; del trabajador, que es dedicado, ingenioso, responsable, y que se le mide a lo que sea con tal de salir adelante; del empresario, que es sagaz, con “malicia indígena”, lo cual le ayuda a vender exitosamente y a triunfar. Pero si todo esto es verdad, y quedan muchas otras cosas positivas por nombrar, también es cierto que son características que aplican solo para una minoría de colombianos que se arriesgan a irse al extranjero.

No está todavía en nuestro talante nacional el que sea la regla y no la excepción, el que la mayoría de los colombianos desde jóvenes se muevan por el mundo y se codeen de tú a tú con los ciudadanos globales. Es la generación que actualmente se forma en las universidades la llamada a romper con ese *ethos* nacional: lograr como algo cotidiano pensar y actuar globalmente, poseer un talante exogámico, más de itinerantes que cruzan las fronteras para descubrir y conquistar nuevos mundos, que de trashumantes de casa. Un ejemplo paradigmático de esto lo constituye el poco aprecio de los colombianos por el bilingüismo: al no tener la motivación suficiente del contexto cultural como de la familia para irse al extranjero a probar suerte, aprender una lengua distinta a la propia se ve como una pesada carga y como algo inútil. Tan solo en lo que va corrido del presente siglo, se ve aparecer lentamente una nueva tendencia: cada vez hay más jóvenes interesados en aprender inglés u otro idioma; son más conscientes de las oportunidades que se pierden (becas, puestos laborales, intercambios científicos o de otro orden, etcétera) por no dominar otra lengua.

De igual manera, así como crece el número de colombianos que cruzan los límites geográficos del país para convertirse en ciudadanos globales, la tendencia inversa también va despuntando. La de extranjeros que emigran a Colombia como destino de sus proyectos de vida laborales, empresariales, científicos, intelectuales o afectivos. No vamos a indagar si los motivan intereses buenos o no. Lo cierto es que cada vez el país es más cosmopolita, lo cual va entretejiendo nuevas relaciones y vínculos internacionales. Quien sale de su terruño o entra en contacto con personas de otra cultura, tiene más posibilidades de ejercer la crítica al contar con referentes de comparación diversos, con puntos de vista distintos, que le permiten sacudir las propias rutinas. Ver de una manera diferente. Aspirar a un porvenir mejor. Por el contrario, quien nunca ha migrado de su hábitat, posee una visión reducida de la vida y del mundo. Sus posibilidades de crítica son muy pobres. La Universidad colombiana necesita reencontrarse con el mundo externo, y el proyecto de reforma a la Ley 30 de Educación Superior de 1992 lo propone. La inmersión de la Universidad en el entorno global es toda una oportunidad plena de potencialidades para fomentar la educación crítica de las nuevas generaciones y formar en estas la utopía de que una Colombia nueva y distinta es posible.

7

La cartografía, esa especie de mapa de la actualidad, que nos propusimos esbozar sobre la educación en la formación crítica universitaria en lo local, lo regional y lo global, ha quedado terminada. Otros cartógrafos podrán añadir nuevos trazos y perfeccionar sus contornos. De todo lo dibujado hasta aquí, emerge una conclusión que no requiere forzar la hermenéutica para extraerla: es tiempo de crear un nuevo futuro educativo universitario. Podemos constatar que hay razones suficientes para mirar con optimismo el porvenir de la crítica universitaria colombiana, entendida como la búsqueda sin fin de una educación para el análisis crítico y para la respuesta transformadora. De todas maneras, no debemos olvidar lo que se escribió sobre Marta Traba, la controvertida crítica de arte de comienzos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia: “Ella [...] entendía que hacer la crítica era confiar y respetar al otro profundamente en su capacidad de crecimiento y transformación” (Gómez, 2010: 15).

En este contexto, es apropiado traer a colación lo afirmado por Benjamín González: “[...] nuestro desafío es crear, colaborar en la creación de un mundo más humano, en un cosmos que no esté amenazado por la destrucción ecológica [...]. Renunciar a crear un futuro nuevo sería renunciar a ser nosotros mismos. La creatividad está en el centro mismo de la existencia humana. Somos creados creadores, a imagen y semejanza del Dios creador, que ha puesto el mundo en nuestras manos para que creemos el futuro [...]” (2009: 13-14).

No sé si he logrado el propósito cartográfico de la formación crítica. De lo que sí estoy convencido es de la definición dada por Eduardo Caballero Calderón: “[...] crítico es el hombre que dice cómo debe hacerse una cosa que él es incapaz de hacer” (2011).

Bibliografía

- Caballero, E. (2003). *Hablamientos y pensaduras*. Bogotá: Villegas.
Caballero, E. (2011). *El buen salvaje*. Bogotá: Plaza & Janes.
Casagrande, C. (2011). En: *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Conferencia Latinoamericana de Provinciales (CLAP). (1975). *Educación, catequesis, formación: hoy*. Bogotá: Indo-Americam Press Service.
- Coronado, F. (2010). Una educación universitaria en transición. En: Londoño, G. (ed.). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Davidson, S. (1996). "Propiedad raíz". En: Sims, N. *Los periodistas literarios o el arte del reportaje personal*. Bogotá: El Áncora.
- El Tiempo*. (2011). Un mundo de protestas. Miércoles 10 de agosto.
- Gómez, L. (2010). Marta Traba, intelectual latinoamericana. En: Zalamea, G. (ed.). *El programa cultural y político de Marta Traba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, B. (2009). *Tiempo de crear. Polaridades evangélicas*. Santander: Sal Tarrae.
- Londoño, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Bogotá: Unisalle.
- Moreno, L. (2011). *La década de América Latina y el Caribe, una oportunidad real*. New York: BID.
- Sims, N. (1996). *Los periodistas literarios o el arte del reportaje personal*. Bogotá: El Áncora.
- Vásquez, F. (en prensa). *El quehacer docente*. Bogotá: Unisalle.
- Zalamea, G. (2010). *El programa cultural y político de Marta Traba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.