

January 2009

## Universidad de calidad: asunto de declaración y promesa

Diego Fernando Barragán Giraldo

*Universidad de La Salle, Bogotá, vacademi@lasalle.edu.co*

Luis Enrique Quiroga Sichacá

*Universidad de La Salle, Bogotá, vacademi@lasalle.edu.co*

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

---

### Citación recomendada

Barragán Giraldo, D. F., y L.E. Quiroga Sichacá (2009). Universidad de calidad: asunto de declaración y promesa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), 162-180.

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](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# UNIVERSIDAD DE CALIDAD:

ASUNTO DE DECLARACIÓN Y PROMESA

Diego Fernando Barragán Giraldo\*  
Luis Enrique Quiroga Sichacá\*\*

*La universidad hace profesión de la verdad.  
Declara, promete un compromiso  
sin límite para con la verdad.*  
Derrida

## INTRODUCCIÓN

La Acreditación Institucional de Alta Calidad otorgada a la Universidad de La Salle mediante resolución 5266 de agosto 20 de 2008 del Ministerio de Educación Nacional, es un reconocimiento al grado de compromiso de toda la comunidad universitaria con el ser y el quehacer de la institución; es un motivo de alegría y regocijo, pero también de responsabilidad, ya que se hace pública una promesa que debe ser cumplida: la promesa de la calidad universitaria.

El Proyecto Educativo Lasallista (PEUL), al lado del Enfoque Formativo Lasallista (EFL), se ha convertido, de manera privilegiada, no exclusiva,

en la proclamación donde se declara y promete lo que la institución, de manera participativa y crítica, desea ofrecer a la sociedad. Allí se han

---

\* Profesor investigador de la Universidad de La Salle, adscrito al Departamento de Formación Lasallista -CELA. Licenciado en Filosofía; Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria; Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Premio Compartir al Maestro 2004.

\*\* Profesor investigador de la Universidad de La Salle, adscrito al Departamento de Formación Lasallista (Coordinador del Área de Humanidades) - CELA. Licenciado en Filosofía; Magíster en Docencia.

mostrado los horizontes de sentido a los que la comunidad educativa en pleno se compromete. No son estos documentos simples papeles, son palabras declaradas que portan en sí la promesa de cumplimiento no sólo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y las directivas de la Universidad, sino de todos los integrantes de la comunidad universitaria (decanos, administrativos, servicios generales, egresados, docentes y estudiantes), quienes erigieron tales documentos al carácter de compromiso legal al declararlos como horizontes de interpretación mediante la proclamación pública: “lo que se fija por escrito se eleva en cierto modo, a la vista de todos, hacia una esfera de sentido en la que puede participar todo el que esté en condiciones de leer” (Gadamer, 1988, p. 471).

Las promesas allí declaradas permiten que la calidad institucional y el reconocimiento por medio de la acreditación correspondan a lo que es capaz de cumplir la Universidad. En su proyecto educativo y su enfoque formativo, La Salle se ha desocultado, se ha mostrado como una universidad *verdadera* de calidad que promete entre otras cosas:

la formación de profesionales con sensibilidad y responsabilidad social, el aporte al desarrollo humano integral y sustentable, el compromiso con la democratización del conocimiento y la generación de conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana.

Es por ello que en este escrito se trabaja desde el siguiente horizonte teórico: una universidad es *verdadera* cuando desoculta lo que es, esto lo hace por medio de lo que promete y declara en sus proclamaciones, pero además cumple la

promesa proclamada. A ello se le suele llamar hoy *calidad universitaria*. Y es esto lo que le ha sido reconocido a la Universidad de La Salle. De ahí que en las líneas siguientes se invita a pensar en lo que una universidad en general promete y lo que está llamada a cumplir, afín de pensar estos aspectos en particular para la Universidad de La Salle, para así renovar, como siempre se ha hecho, el compromiso constante con la calidad educativa de la educación superior en Colombia y en el mundo:

La universidad lasallista tiene que crear los espacios para un fecundo diálogo de ciencia y cultura, razón y fe, espacios previstos e intencionales tanto en los procesos de docencia como en las investigaciones –lo que da un sesgo a los proyectos a privilegiar– como en la extensión que, obviamente, debe comportar opciones muy definidas y que tocan a la concepción propia de la persona humana, el modelo de sociedad, el modelo económico, el fortalecimiento de la democracia, etc. (Gómez Restrepo, 2006, p. 136)

## PROCLAMACIÓN, DECLARACIÓN Y PROMESA

**Los** seres humanos somos fundamentalmente narración. Allí reside la fuerza vital que nos permite situarnos en un horizonte concreto, de manera tal que narramos lo que somos; percibimos las narraciones de los otros, narramos y somos narrados por otros. De igual manera, la cultura y la sociedad narran sus utopías, llevando a que los individuos pertenecientes a ellas puedan compartir un proyecto común en el que se sientan realizados; de lo contrario estos individuos motivan transformaciones socioculturales en las que otras utopías intentan consolidarse. La utopía

se entiende como aquello que no posee lugar aún y que anima los proyectos colectivos, "es un ejercicio de la imaginación para pensar en *otro modo de ser de lo social*" (Ricoeur, 2006, p. 57); en todos ellos existe narración. De ahí que pueda afirmarse que también las instituciones sociales se narran, a fin de compartir públicamente sus ideales y fundamentalmente su pensamiento utópico. Las instituciones mediante acciones concretas, hacen público su pensamiento; esto es lo que llamaremos proclamación.

Proclamación significa, substancialmente, que una narración se presenta ante los otros con fines de ser reconocida como una posibilidad utópica de comprensión del mundo. Así por ejemplo, la palabra de Dios se proclama, ofreciendo al creyente un cúmulo de alternativas para dirigir la vida; los derechos humanos se proclaman ofreciendo a la sociedad una nueva comprensión de las relaciones humanas desde la libertad, la igualdad y la fraternidad; también se proclama la constitución política de un país, permitiendo que los ciudadanos que comparten esa nacionalidad sean corresponsables de un proyecto conjunto de nación.

Ahora bien, siguiendo a Gadamer (2001 a) es fundamental decir que la proclamación es ante todo narración, pero resulta importante mencionar de paso, que aun cuando la proclamación la mayoría de las veces se hace de manera oral, en general se pone por escrito cuando perpetuar su permanencia en el tiempo se trata. De suyo tiene la *proclamación que es declaración y promesa*, aspectos estos que posibilitan que desoculte algo, dejando transparentar un otro que proclama.

El primer elemento de la proclamación es la *declaración*. Cuando algo es declarado se ele-

va al nivel jurídico, eso no es válido sino hasta que se promulga: "su validez se constituye solamente por el carácter de proclamación, en el cual la palabra, por haber sido dicha, gana su existencia jurídica, y si no se la dice, no" (Gadamer, 2001a, p. 115). Proclamar por medio de documentos escritos ha sido frecuente en occidente, así por ejemplo Dios a través de Moisés declara en las tablas de la ley su mandato y este, por medio de ellas, adquiere su validez jurídica; de igual manera, se declara en cualquier organización, a la vista de todos, el reglamento de trabajo que regula la manera de asumir las labores; una institución educativa, de manera análoga, declara en su proyecto educativo y en sus documentos reglamentarios, lo que como institución es y lo que está dispuesta a cumplir, porque en esa declaración está prometiéndolo algo.

Por otra parte, debe decirse también que lo declarado no es solamente un mero comunicado, comporta en sí mismo una *promesa*, segundo elemento de la proclamación. En lo declarado se promete un estado de cosas en las que se instaura un orden específico y se manifiestan concepciones del mundo. Sin embargo, la promesa adquiere su carácter en tanto que es aceptada por otro, es una palabra vinculante, tal como lo menciona Gadamer (2001 a 115), puesto que el otro que acepta lo declarado cree firmemente en que lo prometido tiene carácter de cumplimiento. Es lo prometido lo que en verdad parece mover a las personas, la declaración y la proclamación dan solamente el tinte jurídico. Desde esta perspectiva es que la proclamación desoculta lo que es algo, deja ver sus intencionalidades, la manera de concebir las relaciones sociales, la comprensión del ser humano etc., en ese sentido que puede decirse que "una de-

claración dice completamente lo que es el estado de cosas” (Gadamer, 2001a, p. 116). Así, lo que la proclamación promete y declara debe ser lo verdadero:

Verdadero es lo que se muestra como lo que es. Cuando, por ejemplo, decimos ‘oro puro’, queremos decir no sólo que reluce como oro, sino que es oro (...) cuando decimos de alguien que es un verdadero amigo queremos decir con ello que es alguien que se ha acreditado como amigo, que no sólo nos presenta la apariencia de una unión y unos sentimientos amistosos. Antes bien, ha resultado ser efectivamente un amigo, ‘desoculto’ (Gadamer, 2001a, p. 114).

Traslademos ahora estas consideraciones a la universidad. Decir que esta o aquella es una

universidad *verdadera* implica que lo que se proclama corresponde a lo que es ella en realidad; cuando la universidad proclama algo entonces declara y promete: *desoculta lo que es*, se hace visible. No sobra mencionar que no nos referimos aquí a lo verdadero en términos epistemológicos, en relación con la posesión de los conocimientos verdaderos, sino por el contrario hablamos de lo que los griegos llamaron *alethés*, que es lo que le corresponde de suyo a algo. Una mujer de verdad, un religioso de verdad, un futbolista de verdad, un profesor de verdad y en este caso una universidad de verdad. En este sentido la universidad *desoculta* en sus proclamaciones lo que es, lo que tiene de verdadero, de ahí que Derrida afirme que “La universidad *hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (Derrida, 2002, p. 10).



Una universidad es *verdadera* cuando en su discurso proclama lo que ella es y realiza coherentemente actuaciones que no traicionan lo proclamado, esa desocultación de lo que es se apoya definitivamente en la confianza: “la desocultación del ente se produce en la sinceridad del lenguaje” (Gadamer, 1998, p. 53), de ahí que el lenguaje en el que se prometen cosas resulte atractivo para aquellos que desean asumir la promesa declarada. En este contexto la sociedad debe evaluar si lo proclamado (prometido y declarado) se cumple o no. No es secreto que cada país tiene universidades con mayor renombre que otras, eso tiene que ver con la coherencia entre lo proclamado en términos de lo que se promete y declara, con lo que hace realmente cada institución.

En la actualidad eso es lo que se ha denominado acreditación, que es en el fondo el mecanis-

mo por el cual la calidad de una universidad se mide por la coherencia entre lo que dice hacer y lo que realmente hace, o lo que es lo mismo si es una *verdadera* universidad. Es la sociedad quien reconoce en últimas si esta o aquella universidad es o no de calidad, y sobre todo es la historia quien juzga si las transformaciones propiciadas por la universidad permitieron realizar un proyecto de sociedad de acuerdo con las necesidades y perspectivas de cada época.

## LAS PROMESAS DE LA UNIVERSIDAD

**Son** muchos los horizontes sobre los cuales se puede hablar en relación con la universidad; no obstante, nos referiremos sólo a algunos factores importantes que son declarados o deben ser declarados por una *verdadera* universidad, al punto que es importante cuestionarse sobre lo



que puede y debe prometer la universidad por medio de sus proclamaciones declaradas, en las que se prometen cosas. Nos referiremos en las líneas siguientes a algunos temas importantes para resignificar lo que la universidad promete o debe prometer.

## LA PROMESA FUNDACIONAL: AUTONOMÍA

**Aun** cuando son las universidades instituciones originales, cargan sobre sí un desarrollo histórico en el que heredan un pasado significativo (Le Goff, 2003, p. 790). Son muchas las condiciones que permitieron la irrupción de la universidad en occidente; no obstante nos remontaremos a las escuelas como su fundamento más próximo.

El renacimiento Carolingio se puede definir como el último gran esfuerzo por reunir la herencia antigua, concretamente la romana. El emperador Carlomagno consideraba que la difusión de la cultura estaba delegada a los clérigos, por lo que en el año 789 se dictó una *Admonitio generalis* con una reglamentación para la apertura de escuelas en las catedrales para gentes de todas las condiciones sociales. Sin embargo, esta estructuración no obedeció a un deseo de saber, sino que involucró más bien la intención política de organización geográfica, cultural y, sobre todo, una organización uniforme para todo el imperio (García de Cortázar, 1997pp. 231 ss). No obstante, el medievalista francés Jacques Le Goff afirma que fue un renacimiento para una élite privada, y que fue más una idealización de los manuales de historia de la época republicana francesa que intentan glorificar un "Carlomagno, por demás analfabeto" (2006, p. 27). Esas reformas no durarán mucho pues las diferentes luchas de poder no

permitirán legitimar un desarrollo coherente de la educación.

La Europa del siglo X, y probablemente del XI, mantendrá de forma coherente y tradicional el movimiento de las escuelas (esta institución medieval dará el nombre a la posterior racionalización del saber que se denomina como la Escolástica)<sup>1</sup>, pero es realmente en 1100 (Le Goff, 2003) cuando se presenta una verdadera reforma educativa gracias a un contexto global favorable, enmarcado por el crecimiento urbano, la reforma de la iglesia, comercio Mediterráneo, la reactivación de los intercambios comerciales, la consolidación del poder laico. También el hecho que maestros aislados empiecen a abrir escuelas propias, y que las escuelas abaciales pierdan fuerza, permite que ya no accedan a ellas solamente clérigos o hijos de aristócratas, sino que

en esos momentos cualquiera que deseara hacer carrera o satisfacer su curiosidad intelectual y deseara acceder a estudios de calidad, no dudaba en ponerse en camino, aunque

<sup>1</sup> Las escuelas eran de tres clases: a) La *abacial* o *monástica* (que se desarrolla en los monasterios y abadías); que ya existían en los monasterios benedictinos desde antes de las capitulaciones de Carlomagno. Algunas eran dobles: una exterior (*schola exterior*), a la cual podían asistir los seculares, y una interior (*schola interior*, *schola claustrii*), a la que solo asistían los monjes y que podía tener la modalidad de una más elemental (*pueri oblati*); b) La *palatina* (en los palacios, con poca relevancia aparente a nivel histórico y filosófico); c) La *episcopal* o *catedralicia* (en las catedrales y regentada por el ordinario del lugar, es decir el obispo) que tendrá bajo orientación a las escuelas parroquiales o presbiterales, donde se enseñan las primeras letras. La tendencia de la escuela episcopal cobrará auge hacia el siglo XII y substituirá a la abacial.

tuviera que marchar una gran distancia para ingresar en determinada escuela que contaba con la garantía de enseñar al más alto nivel, ya fuera porque en ella enseñaba cierto maestro de renombre o porque se impartía una nueva disciplina (Le Goff, 2003, p. 791).

En este contexto nació la universidad, como agrupación de personas que se preocupan no por la estructura física en sí, sino por los dinámicos académicos que se desarrollan en tal agrupación. Su razón de ser está dada por el sentido de corporatividad del saber entre maestros y estudiantes: "en el primer decenio del siglo XIII aparece en París la *Universitas magistrorum et scholarium Parisiensium*, agrupación sin duda voluntaria" (Le Goff, 2003, p. 792). La universidad parisina era una federación de escuelas que se agrupaban en facultades: preparatoria de artes, superiores de medicina, derecho canónico y teología; el derecho civil por ser demasiado profano no tendría cabida. Los maestros se repartían en naciones, según su procedencia; de este modo la universidad se agrupaba en facultades y naciones.

En 1215 el cardenal Roberto Courson, legado pontificio de Inocencio III, le otorga los primeros beneficios y en 1231 Gregorio IX confirma y amplía los privilegios por medio de la bula *Parens scientiarum*, del cual se dijo que fue la Carta Magna de la universidad" (Le Goff, 2006, p. 75).

En sentido estricto en esta universidad se velaba por la organización de maestros y estudiantes y actuaba como garantía institucional de defensa frente a poderes externos, negociando con tales autoridades las libertades y concesiones que le permitía a esta agrupación mantener su

autonomía y su identidad. Aquí reside la fuerza innovadora de esta institución.

Bolonia, según Le Goff (2003, p. 793), tuvo una organización diferente, aun cuando su nacimiento es contemporáneo de la de París, incluso ligeramente anterior; los estatutos más antiguos de esta universidad datan de 1253. Este autor ratifica que allí el derecho (civil y canónico) era el saber predominante y existían también escuelas de artes y medicina, pero es solo hasta finales del siglo XIII que a esas escuelas le son reconocidas su autonomía por los juristas. La facultad de teología aparecerá en 1364. Además, en Bolonia no se constituye una federación de escuelas como en París, sino una agrupación comunitaria de estudiantes o "naciones" y los privilegios sólo son de los estudiantes, al punto que aun cuando estos grupos se documentan ya desde finales del siglo XII, termina agrupándose en dos universidades la de los italianos y la de los ultramontanos o extranjeros, afirma Le Goff (2003, p. 294).

Otras universidades emergerán también en esa época, pero no alcanzarán el prestigio y reconocimiento de París y Bolonia. En Oxford las escuelas de artes y teología se constituirían en universidad hacia finales del siglo XIII. Cambridge se creará por profesores y estudiantes que abandonaron Oxford hacia 1209. Las escuelas de medicina de Montpellier se erigirán como universidad en 1220, y Toulouse, conformada como escuela en 1229, se constituirá en universidad en 1234. Salamanca será la primera en la península ibérica, instituida en 1218 por poder real y confirmada por el papa en 1255. En Italia, Padua será universidad en 1222, fundada por estudiante disidentes de Bolonia (Le Goff, 2003, p. 794).



Esta explosión académica de los intelectuales que se agrupan en las universidades muestra ese carácter original de esa institución que se diferencia sustancialmente de las escuelas que les precedieron. La universidad naciente proclamó, declaró y prometió autonomía, frente a los poderes externos que regentaban la sociedad medieval. La autonomía es pues la gran proclamación de la universidad medieval, ésta es la gran innovación, ésta es la nota característica que la hace diferente y que Occidente asimilará hasta nuestros días.

### LA PROMESA DEL CONOCIMIENTO: RIGOR Y LIBERTAD

**En** la actualidad la universidad parece prometer calidad científica, entendiendo el rigor como la aceptación y aplicación del método científico. En esta institución social se desarrollan por excelencia procesos de conocimiento que llevan a transformar la sociedad, desde la apropiación y la transferencia del conocimiento. No obstante, cabe preguntarse por el papel de la ciencia en la dialéctica del conocimiento:

La ciencia creada por los griegos difiere mucho de nuestra noción de ciencia. (...) la figura moderna de la ciencia establece una ruptura decisiva con las figuras de saber del occidente griego y cristiano. Lo que prevalece ahora es la idea del método. Pero este en sentido moderno es un concepto unitario, pese a las modalidades que pueda tener en las diversas ciencias. El ideal de conocimiento perfilado por el concepto de método consiste en recorrer una vía de conocimiento tan reflexivamente que siempre sea posible repetirla (Gadamer, 1998, p. 54).

La ciencia parece dominar hegemónicamente las relaciones del conocimiento y su diálogo con lo social. No es un secreto que en la actualidad se espera de la universidad que pueda proponer "soluciones" a los problemas socioculturales y naturales que debe afrontar el mundo. La verdad de la ciencia recorre todos los espacios del saber y se ha constituido gradualmente, "por mucho que se la censure, en el alfa y omega de nuestra civilización", afirma Gadamer (1998, p. 55). De ahí que sea importante pensar en el tipo de ciencia que se desarrolla en la universidad, ya que la que se ha instaurado desde la modernidad no nos ha dejado un mundo más justo, al punto de poder pensar que podemos desaparecer como especie. No se trata de negar la importancia de la ciencia como factor de producción y acumulación de conocimiento, lo que debe considerarse es como existen otros discursos en los que lo científico debe reconocer la posibilidad de diálogo, tal como la sabiduría práctica, tan desdeñada por el científico: "a fin de cuentas, para la aplicación concreta de su ciencia, el propio experto no podría servirse de ella, sino de su propia razón práctica" (Gadamer, 2001b, p. 652). No es viable para la universidad prometer, declarar y proclamar solamente el conocimiento científico desligado de la autonomía que le ha guiado a lo largo de la historia; incluso autonomía frente al saber. La promesa es la del rigor en los métodos y en la clase de conocimiento pertinente que puede y debe transferir a la sociedad.

Asimismo, y como complemento, está la libertad. En el texto *Universidad sin condición*, Jacques Derrida (2002) invita a pensar y reconocer que la universidad como institución debe dialogar con otros estamentos de la sociedad,



sin perder lo que la particulariza y le constituye. Es así como a lo largo de su historia el rol a ella asignado ha sido el de “moldear” conciencias, validar ideas, orientar acciones y estructurar sistemas, determinando el tipo de sociedad deseado o perpetuando esquemas ya existentes. Dicho rol y su grado de influencia en la cultura no ha estado exento de errores, cuando se han asumido posturas absolutas y excluyentes, y cuando se ha negado la posibilidad de cuestionar aquello que se considera verdadero no tanto por su estructura lógica, por su peso argumentativo o por su correlato empírico, sino porque simplemente nadie se atreve a refutar.

Siempre la universidad ha sido libre, o por lo menos así se ha proclamado, como también ha os-

tentado el rigor metodológico que la caracteriza como bandera por la cual puede disentir a lo que la sociedad propone como alternativa de comprensión del mundo; de ahí que Derrida (2002) conciba la universidad como un lugar de discusión, apropiación, transformación y producción de conocimientos, un lugar de resistencia crítica. Por ello, el rigor y la libertad son condición sin las cuales la universidad no puede ser reconocida en su ser y en su quehacer. Aunque dichos términos pueden resultar polémicos, lo cierto es que están presentes en la mayoría de los discursos que validan el papel de la universidad hoy, recogiendo así la larga historia de esta institución occidental.

Libertad y rigor son elementos que merecen ser comprendidos más allá de las lógicas de mer-

cado, porque en dichas lógicas su sentido y significado se reduce a la posibilidad de ofrecer “servicios académicos”, pero sólo en función del consumo, es decir, en función de aquello que es reconocido como importante en la sociedad por su pronta ocupación en el mundo laboral<sup>2</sup>, prometiendo una “vida mejor y más placentera”, para llenarnos, en palabras de Zigmunt Bauman (2007), de deseos permanentemente insatisfechos. En esa promesa de vida mejor y más placentera –deseos permanentemente insatisfechos–, conceptos como perder, ganar, vender, producir, consumir y competir se consideran fundamentales, negando el valor que el ser humano detenta por su propia condición, que invita a la equidad, a la inclusión y a la solidaridad, pero que va en contravía de lo que lo define en una sociedad regulada por el consumo: la utilidad, la funcionalidad y el costo financiero. Una universidad verdadera no puede jugar este juego, ya que su rigor y libertad estarían orientados por las lógicas del mercado renunciando así a dos de sus principios constitutivos.

## LA PROMESA ACADÉMICA: FORMACIÓN

La innovación en los métodos de enseñanza e investigación han sido una de las notas características de la universidad occidental. Esto ha llevado a reflexionar constantemente en la formación académica sobre su relación, hasta el

punto de discutir si deben existir investigadores puros que desechen la docencia o profesores que no realicen investigación en sentido estricto, todo en pos de lo que conviene más en la formación de los futuros profesionales universitarios y de la constitución de una cultura académica en la universidad.

De la misma forma que en la Grecia clásica estaba presente la inquietud por aquello que convenía más en la educación de los jóvenes<sup>3</sup>, hoy día, cuando se piensa en la formación como promesa académica de la universidad, ésta se entiende desde los proyectos rigurosos de investigación y desde los procesos pedagógicos y didácticos, lo cual ocasiona no pocas controversias y, en ocasiones, distanciamientos.

Qué se enseña y cómo se enseña son preguntas que aún tienen vigencia, interesa a los humanistas en cuanto supone la oportunidad de formar un mejor ser humano, consciente y libre; interesa a los políticos y economistas en cuanto que responder a ellas permite una mejor ejecución de sus planes de gobierno; interesa a los sociólogos y psicólogos porque –estas preguntas– interactúan con los demás factores de la vida en comunidad; en fin, interesa a todos aquellos profesionales que interviene directa o indirectamente en los procesos educativos (Quiroga, 2004).

---

<sup>2</sup> En la literatura relativa a la macroprogramación educativa parece predominar la visión funcionalista de que –en este aspecto– la oferta educativa debe adaptarse a la demanda derivada de un proceso de crecimiento y desarrollo económico previsto o deseado. En este sentido, un indicador de la eficiencia externa del sistema educativo es el grado de realización de sus productos: la ocupación de los recursos humanos que produce (Coraggio, 1992).

---

<sup>3</sup> Como de hecho lo señala Aristóteles: “Cuál debe ser esta educación y cómo se ha de educar son cuestiones que no deben echarse en olvido; porque actualmente se discute sobre estos temas, y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma” (Aristóteles, 1951: 150).

Y es aquí que el maestro adquiere importancia capital, al ser eje dinamizador tanto de los procesos de docencia como de la investigación en sentido estricto, en él la discusión se puede zanjar cuando desde su quehacer como profesional consagrado a la academia evidencia lo que de suyo le es más propio, la formación integral. Formación integral que comporta en principio y ante todo la condición humana de una universidad *verdadera*, dado que a ella la constituye no la estructura rígida de sus espacios físicos, sino ante todo los seres humanos que la conforman y la relación de ellos con el conocimiento. De allí la importancia de recuperar el sentido de lo humano tanto en la docencia como en la investigación, en consonancia con lo que se ha alcanzado a lo largo de la historia occidental y el progreso de la cultura en la universidad, pero teniendo presente también lo olvidado, lo desechado y lo perdido de la misma.

En este estado de cosas es donde la universidad *verdadera*, en su sentido más profundo, cumple una tarea y una función mayor que el de una “empresa de producción”, al proponer utopías que resignifican la educación potencializando la dignidad del ser humano, democratizando el conocimiento y presentando resistencia a toda forma de exclusión y anulación de lo humano: “Este derecho de resistencia incondicional es un derecho que la universidad misma debería a la vez reflejar, inventar y plantear” (Derrida, 2002, p. 13).

Se invita así a nuevos enfoques de universidad alternativos al “modelo empresa productiva” de conocimiento. No es que la administración de la educación desaparezca como orientación, pero sí que modifique sus estructuras estáticas que conciben la formación académica como un negocio y la producción en cantidad y en serie

de profesionales como su objetivo, acompañado de una visión positivista de la ciencia en donde lo que importa es solamente el resultado: productos que sean comercializables, incluso los egresados.

Es cierto que las universidades deben buscar otras fuentes de financiación diferentes a las matrículas, pero debe cuidar constantemente ese tinte fundacional, la autonomía, que la lleva a una resistencia crítica de los modelos económicos, políticos y sociales temporales y excluyentes. Resistencia que se hace desde su autonomía en su vocación humanística y su forma particular de hacer ciencia que no se limita a las exigencias de otras agremiaciones, instituciones sociales, poderes políticos y religiosos:

La autonomía de la ciencia y del saber intelectual se funda en la naturaleza de la ciencia, capaz por sí misma de fijarse sus métodos y normas, y los alcances de su expansión y propósitos. No existe facultad ni poder externo competente para señalarle a la ciencia los caminos de su propio desarrollo. A la ciencia y al saber se los acepta y reconoce. Son los dichos populares: el saber hay que aceptarlo y el que sabe, sabe (Borrero, 2008, pp. VI, 439).

En la promesa académica, la formación integral comporta en últimas ya no la preparación para el mundo del trabajo de sujetos individuales que piensa sólo en su supervivencia en el mercado, sino la constitución de subjetividades conscientes de su realidad personal, comprometidas con la transformación social en condiciones de diferencia.

Ya no se puede hablar propiamente de Sujeto. La subjetividad y sus horizontes de sentido

parecen llenar cada vez más los discursos en todos los ámbitos sociales; en estos términos, la renuncia a una concepción estática de Sujeto es la herramienta fundamental de la comprensión de las dinámicas socioculturales (Barragán, 2008, p. 213).

En la formación académica el profesor universitario debe ser, ante todo, un maestro que domina su saber, sabe transmitirlo con prácticas pedagógicas reflexivas y su trato con los estudiantes es de gran calidad humana. Los maestros –universitarios– son personas que al ser reconocidos socialmente se convierten en hitos que atraen discípulos; por ello, una universidad *verdadera* es reconocida fundamentalmente por sus maestros. Por ejemplo, se habla de donde enseñaron Pedro Abelardo, Alberto Magno, Santo Tomás, San Buenaventura, Bacon, Giordano Bruno, Einstein, Balmes, Ortega y Gasset, Planck, Freire, Heidegger, Amartya Sen. Muchos maestros, entonces, desean laborar en una universidad *verdadera*, en la que las promesas declaradas en sus documentos, correspondan a lo que ellos creen firmemente y están dispuestos a construir, en condiciones laborales que le satisfagan. De manera recíproca, las universidades se interesan por maestros excepcionales que exalten con su quehacer el nombre de la institución y que crean en las promesas declaradas. Estos maestros prometen docencia con pertinencia.

En una investigación ya renombrada Ken Bain (2007) muestra que los maestros más destacados en las universidades norteamericanas tienen un dominio pedagógico y didáctico que les permite que su conocimiento disciplinar pueda llegar a los estudiantes, generando transformaciones significativas. En las clases los maestros de este estudio declaraban lo que en conciencia

les permitía ser excelentes: rigor, reflexión, crítica y buen trato. Así pues, los maestros deben ser en lo personal individuos de altas calidades humanas que permiten que tanto los estudiantes, como los colegas y demás miembros de la comunidad universitaria puedan dialogar con ellos, pero que se evalúan ellos mismos constantemente. El maestro promete lo declarado por la universidad, es él quien al lado de los estudiantes se compromete, ante todo es un esperanzador:

(...) es decir, el que presenta los sentidos para el cumplimiento de las promesas. No es que el éxito de un estudiante dependa exclusivamente de sus maestros, eso es claro, la responsabilidad del estudiante, como persona, es intransferible, pero sí tiene mucho que ver el modo como los maestros fundamos los horizontes de sentido de la vida de los otros, de esos a los que llamamos estudiantes (Barragán, 2007, p. 99).

Por ello, son los maestros de manera privilegiada, no exclusiva, quienes reproducen en sus actuaciones concretas las promesas declaradas y proclamadas por una universidad *verdadera*. De igual manera, los estudiantes son actores activos de cumplimiento de las promesas, ellos encarnan las esperanzas del mañana y la opción de transformación. En sentido estricto, por ellos existe la universidad. Si el maestro sólo se dedicase a la investigación renunciando a la relación educativa con los estudiantes, la universidad dejaría de ser lo que es y se convertiría en un centro de investigación.

Los estudiantes llegan a la universidad por lo que ésta les promete, y esperan que al graduarse esas promesas les sean cumplidas. Por ello, el egresado se enaltece cuando pronuncia el

nombre de la universidad que le ha formado, esa universidad que le ha cumplido las promesas, esa universidad *verdadera*. Corresponde a ellos también la autonomía, el rigor y la libertad, por las que como profesionales universitarios son gestores de espacios de crítica y transformación social.

### LA PROMESA DE LA CALIDAD: INNOVACIÓN ADMINISTRATIVA

**La** palabra calidad remonta en sus orígenes etimológicos al latín, donde aquello que identifica la manera de ser de una persona o el estado de un contrato se enuncia como *qualitas-atris*. La calidad en este sentido se asume como identificación. Podría establecerse una cierta cercanía con la *alethés* griega de la que se habló anteriormente, pero a la vez una distancia; hacer evidente, desocultar no es equivalente a identificar.

A una universidad *verdadera* no le basta que la identifiquen como tal, sino que además sus discursos prometan lo que ha desocultado y lo cumpla efectivamente. No es la promesa de cumplimiento responsabilidad de unos documentos o de las directivas, sino de toda la comunidad universitaria que coloca todas sus energías en procura de cumplir lo prometido. Es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. Ya se habló, en el apartado anterior, de la importancia del papel del maestro y del estudiante en el cumplimiento de las promesas de la universidad, ahora es necesario tocar el tema de la innovación administrativa en una universidad *verdadera*.

Gary Hamel, en el texto titulado *El futuro de la administración* (2008), reflexiona sobre el

modelo administrativo fosilizado que ha dirigido gran parte de las organizaciones actuales, incluida la universidad. Afirma que lo que obstruye finalmente el desempeño de la organización no es su modelo operativo, ni su modelo empresarial, sino su modelo administrativo, y es precisamente este último elemento el que se constituye en piedra angular de la discusión sobre calidad en la universidad, cuando se entiende esta como un modo peculiar de ser empresa (Borrero, 2008); puesto que en un mundo cada vez más interconectado, y por ende globalizado, se imponen nuevas lógicas organizacionales para una universidad *verdadera* que afectan los paradigmas de su administración.

Es fácil advertir la convergencia de los conceptos de empresa, organismo u organización y estructura, así la palabra empresa enfatice el acuerdo de esfuerzos; la organización denote el diseño y distribución de funciones asignadas a los recursos de la institución, y la estructura o la composición de partes –cara visible de la empresa– se asimile a los repositorios de la autoridad y a los ductos o canales por donde fluyen los mandatos y acciones para el cumplimiento de los fines empresariales. Éstos serán logrados si la unión de voluntades actúa en una estructura bien organizada (Borrero, 2008, pp. VII, 21).

Los seres humanos somos asombrosamente adaptables y creativos; sin embargo, la mayoría de las empresas no lo son. En otras palabras, las organizaciones para las cuales trabajamos no son muy humanas, afirma Gary Hamel (2008). Por tanto, es necesario considerar que en una universidad *verdadera*, donde todo se constituye en los seres humanos que la conforman –la comunidad universitaria–, se evidencia



su calidad no sólo en sus procesos académicos, sino también en sus dinámicas administrativas.

Este panorama sugiere, por tanto, una innovación administrativa en una universidad de calidad, entendiendo por innovación "cualquier cosa que modifique sustancialmente la manera como se administra, o que modifique ostensiblemente las formas habituales de organización y, con ello, promueva los fines de la empresa" (Hamel, 2008, p. 23); es decir, en el contexto de la universidad hoy, prácticas administrativas que permitan crear ventajas a largo plazo para las instituciones teniendo en cuenta los procesos de localización, desterritorialización, flexibilización y globalización, de cara a un contexto actual y a escenarios futuros. La administración entonces de una universidad *verdadera* de ca-

lidad requiere una adaptación que permita su evolución, soportada en procesos de confianza y de equidad, este último como un elemento en el que los miembros de la comunidad universitaria puedan sentirse "realizados únicamente si tienen la oportunidad de utilizar sus capacidades de alto orden, a saber, la iniciativa, la imaginación y la pasión" (Hamel, 2008, p. 101).

No se puede negar que la administración evolucionó vertiginosamente en el siglo XX, ni que en muchos escenarios se momificó en una época de cambios acelerados y constantes debido al fenómeno de la globalización; lo que lleva a la universidad –como empresa de servicio sin ánimo de lucro (Borrero, 2008)– no a descalificar los pilares de la administración, sino a evidenciar la necesidad de innovación, dado

que, principalmente en las empresas de producción de capital (industriales y comerciales), se ha multiplicado “el poder adquisitivo de los consumidores del mundo entero pero también se esclaviza a millones de personas en organizaciones jerárquicas semifeudales” (Hamel, 2008, p. 10); a lo cual desde sus orígenes se opuso la universidad como agremiación.

En los sectores empresariales diferentes a la universidad, la democratización de la producción, la desintermediación, la tercerización, la digitación y producción del conocimiento (masificación de la información) generan nuevos consumidores más exigentes y conscientes de lo que ‘compran’; lo que ha tocado de una u otra manera lo que declara y promete una universidad *verdadera*, ya que ella enfrenta el reto de responder a las necesidades laborales del futuro ejercicio profesional de sus egresados, pero garantizando simultáneamente su impacto en las estructuras sociales de exclusión, inequidad e injusticia que riñen con los principios y valores del ser y quehacer universitarios.

Es por ello que en sus egresados la universidad se articula más directamente con el tejido social; en ellos sus promesas se convierten en gestoras de nuevas propuestas en lo político, en lo económico, en lo ambiental, y en todo aquello en lo que el profesional universitario desarrolla su quehacer. Sólo así podríamos hablar de una *transferencia de conocimiento* de la universidad, que no se limite sólo al sector productivo de una sociedad, sino que incluso se note en sus relaciones humanas, en la familia, en la educación, en su moral, su ética, su política, su tradición y sus costumbres. Este imperativo trae como consecuencia un cambio de paradigma en la administración de una universidad *verda-*

*dera* de calidad, que encuentra su mayor resistencia en la clase burocrática del viejo modelo de administración, tipo fábrica:

Las universidades son instituciones científicas, reacias, en muchos aspectos, a todo dictamen burocrático. Sus funcionarios y profesores son científicos y profesionales. Rectores y decanos velan por el orden institucional, pero nada los autoriza para regir en detalle la conducta investigativa y docente del profesorado, a la manera como el gerente y el jefe de un taller determina la acción cotidiana de empleados y trabajadores. Y Rudolf H. Weingartner precisa: ‘Aunque sueñen con estar haciéndolo, los administradores académicos no gerencian a los profesores y estudiantes de sus facultades o departamentos’. Los orientan (Borrero, 2008, pp. VII, 25).

Así pues, en una universidad *verdadera* de calidad la innovación administrativa tiene como horizonte de acción los procesos en los que se destacan la planeación estratégica, la elaboración de presupuestos de capital, la gestión de proyectos, la contratación y ascensos; la capacitación, la formación permanente, la gestión de conocimiento, las evaluaciones de desempeño y el desarrollo de políticas acordes a las promesas primigenias de la universidad: autonomía, rigor y libertad. Estos procedimientos se constituyen en engranajes que merecen ser analizados, estudiados y constantemente evaluados.

Sin embargo, la innovación no se presenta de un solo golpe, sino que requiere procesos de ensayo y error y ambientes de confianza que permitan reconocer el valor de los pequeños avances, enfrentando los peligros que la pueden afectar: la tendencia de los equipos direc-



tivos a negar o hacer caso omiso de la necesidad de remozar las estrategias; el cúmulo de alternativas atrayente, las cuales muchas veces provocan una parálisis estratégica; y la rigidez a la hora de asignar recursos, la cual dificulta la redistribución del talento y el capital para apoyar las iniciativas nuevas (Hamel, 2008, p. 57). Así pues, una universidad verdadera en línea de calidad para cumplir lo prometido propicia la participación la comunidad universitaria en escenarios de discusión incondicional y sin presupuesto alguno, procurando “el mejor acceso a un nuevo espacio público transformado por nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción del saber” (Derrida, 2002, p. 12).

En esta línea la calidad enfrenta ambigüedades y límites de orden político y económico, cuando de ser coherente con los propósitos institucionales y las realidades particulares de los sujetos que conforman la comunidad universitaria se trata; ya que el decirlo todo públicamente implica asumir la responsabilidad por lo dicho, y aquí emerge nuevamente el concepto de promesa: ten cuidado con lo que pides porque se te puede conceder, ten cuidado con lo que sueñas porque se puede volver realidad, ten cuidado con lo que pregonas porque eso se te pedirá. Ya otras instituciones sociales con el derecho y deber de decirlo todo han perdido credibilidad, han pasado del anonimato al descrédito al ‘prometer para conseguir y no cumplir lo prometido después de conseguido’.

Las ambigüedades y límites se relacionan con creer que todos los sujetos sociales que intervienen en la vida universitaria pueden equipararse a los actores de la vida empresarial –en el modelo de empresa productiva– e incluso nombrar-



se igual, lo que llevaría a ver al estudiante como cliente o usuario y al docente como vendedor de un producto o prestador de un servicio, únicamente, convirtiendo la relación del estudiante con el docente, y viceversa, en algo funcional.

De la misma manera que no podemos trasladar los conceptos de estudiante y docente a la empresa (aunque en ciertos escenarios de la vida laboral se ha hecho al nombrar, por ejemplo, un entrenador deportivo como “profesor” o un albañil “maestro”, lo que ha ocasionado la pérdida de claridad en torno al rol que desempeña un educador en el mundo académico), no podemos trasladar tampoco los conceptos propios de la vida y cultura empresarial a la universidad, por lo menos no en su totalidad y con idéntica carga simbólica, porque sus dinámicas, tiempos, ritmos e intencionalidades son diferentes, aunque compartan cosas en común—de hecho es innegable el gran aporte del modelo empresarial a los procesos de administración de la universidad, el manejo de recursos y personal, sostenibilidad y cualificación.

De este modo, aunque en la universidad coexistan e interactúen el personal de servicios generales, administrativos, docentes y estudiantes, no es lo mismo que en la empresa. Es cierto que el rector gerencia la universidad, pero no es ni debe ser un gerente porque sus funciones lo constituyen en algo más, en el gestor de proyectos de vida, en el gestor de utopías; es cierto que los estudiantes son objeto y meta de la acción educativa en la universidad pero no son ni deben ser tomados sólo como clientes, sino con sujetos de realidades, como personas individuales, como motivación y esperanza; es cierto que existen en la universidad empleados encargados de prestar servicios de carácter administrativo

pero ellos son ante todo parte de la comunidad universitaria, seres humanos de carne y hueso, preocupados también por todo aquello que interesa a sujetos sociales; y por último, es cierto que en la universidad circulan, contrastan e equiparan saberes particulares de hoy y de antaño con el fin de producir conocimiento, pero dicho saber no es ni debe tomarse únicamente con materia prima, es decir, como objeto de consumo funcional, que sirve para algo en sentido pragmático, porque hay saberes que no sirven para nada en ese mismo sentido.

Por último, cabe preguntarnos qué tipo de profesional se constituye en una universidad de calidad; si la universidad es responsable por dicho profesional únicamente durante su periodo de formación y si después de graduado en pregrado o posgrado, como en el producto empresarial, hay un tiempo límite para ‘quejas y reclamos’, en que se ‘vence la garantía’, o, por el contrario, el acompañamiento de la universidad a sus profesionales continúa, lo cual es uno de los rasgos característicos de una universidad *verdadera* no sólo de calidad, sino de alta calidad.

Parafraseando a Derrida (2001), toda promesa no cumplida lleva a una aceptación de la falta (profesión-confesión)<sup>4</sup>; de este modo el profesio-

<sup>4</sup> “La Summa Astesana de 1317 prescribe que, en la confesión, se interroge al penitente según su estatus socioprofesional: ‘A los príncipes sobre la justicia, a los caballeros sobre la rapiña, a los comerciantes, los funcionarios, así como a los artesanos y a los operarios, sobre el perjurio, el fraude, la mentira, el robo, etc., a los burgueses y, de forma general, a los habitantes de la ciudad sobre la usura y la deuda no amortizable, a los campesinos sobre la envidia y el robo, sobre todo en lo que concierne a los diezmos, etcétera’. Le Goff. J. (1999), *Un autre Moyen Âge*, Paris, Gallimard”. Citado por Derrida (2001).

nal egresado de una universidad verdadera debe ser capaz de aceptar públicamente el no cumplimiento de sus promesas, asumiendo las consecuencias que de ello se deriva, pero la universidad que acompañó el proceso de constitución de subjetividad de dicho profesional también debe responder ante él y ante la sociedad por dicha falta, si durante la formación de dicho profesional ella no cumplió con lo que para su proceso había prometido, 'una formación integral'. Es necesario

entonces comprender que en una universidad verdadera la calidad exige ponerle 'rostro' a lo humano, reconociendo a cada uno de sus miembros como parte de un ideal común de transformación de las estructuras sociales. "Miren a los ojos a sus estudiantes y miren en ellos la promesa, mírenlos con los ojos que miran a sus hijos, mírenlos con ojos de esperanza" (Hermano Carlos Gómez Restrepo, intervención frente al cuerpo profesoral de la universidad, enero 12 de 2008)

## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (1951). *Política*. Traducción de Julián Marías y María Araujo. Madrid: Institutos de Estudios Políticos.
- Barragán, D. (2008). Hacia el diálogo entre filosofía y ciencias sociales: dos posibilidades de constitución de la subjetividad hermenéutica. En: *Fenomenología y Hermenéutica*. Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Santiago de Chile. Universidad Andrés Bello,
- Barragán, D. (Julio-diciembre de 2007). El maestro, la escuela y el sentido: apuntes hermenéuticos. *Revista de la Universidad de la Salle*, 44.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Traducción de Oscar Barberá. Valencia: PUV.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Borrero, A. (2008). *La Universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomos VI - VII (Administración universitaria). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Coraggio, J. (1992). Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90). Ponencias, 6. Quito: Instituto Fronesis.
- Derrida, J. (2001). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Frailé, G. (1986). *Historia de la filosofía*. T. II. (2). *Filosofía judía y musulmana. Alta escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García de Cortázar, J. (1997). *Historia de la edad media: una síntesis interpretativa*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, H.G. (2001a). *Estética y hermenéutica*. Traducción de Gómez A. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H.G. (2001b). *Verdad y método I*. Traducción de Ana Agudo Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme.
- Gómez Restrepo, C. (2006). La misión universitaria lasallista hoy: perspectivas desde los ejes del proyecto educativo regional lasallista latinoamericano (PERLA). En: Franz, C. *Reflexiones sobre la educación superior lasallista*. California: AIUL.
- Hamel, G. (2008). *El futuro de la administración*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Le Goff, J. (2006). *Los intelectuales en la edad media*. Traducción de Alberto Bixio. Barcelona: Gedisa.

Le Goff, J. (2003). La universidad. En: Le Goff, J. y Schitt, J. *Diccionario razonado del occidente medieval*. Traducción de Ana Isabel Carrasco. Madrid: Akal.

Quiroga, L. (2004). Fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza de la filosofía. En: Vargas, G. y Cárdenas, L. *Filosofía, pedago-*

*gía y enseñanza de la filosofía*. Colección filosofía y enseñanza de la filosofía, 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: FCE.