


Reflexiones sobre la universidad aplicadas a UNIMINUTO

Reflections on the University relates to UNIMINUTO

Juliao Vargas, Carlos Germán

 **Carlos Germán Juliao Vargas**
cgjuliao@gmail.com
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

Revista Perspectivas
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
ISSN: 2145-6321
ISSN-e: 2619-1687
Periodicidad: Trimestral
vol. 18, núm. 23, 2023
perspectivas@uniminuto.edu

Recepción: 25 Febrero 2023
Aprobación: 25 Julio 2023
Publicación: 25 Julio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/638/6384517001/>

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.1-19>

Este artículo fue seleccionado por el equipo editorial de la Revista Perspectivas de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en el artículo competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de Perspectivas. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución que acoge la Revista Perspectivas.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Cómo citar APA: Juliao Vargas, C. G. (2023). Reflexiones sobre la Universidad aplicadas a UNIMINUTO. *Perspectivas*, 8(23), 1–19. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.1-19>

Resumen: Este artículo de reflexión quiere revisar, desde una perspectiva indisciplinar, las tres cuestiones propias del quehacer universitario llamadas sus “funciones sustantivas”: los procesos de enseñanza y aprendizaje (docencia), la producción de conocimientos (investigación) y la relación con la sociedad (proyección social o extensión), las cuales en su conjunto y relación conformarían su función primordial, es decir, la formación. Se realiza desde un lugar y un contexto: la experiencia de treinta años de vida, búsqueda y servicio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Se concluye a favor, no de un regreso imposible a una edad de oro que, por lo demás, nunca existió, sino de mantener una tensión irreductible y fructífera entre diversos órdenes y estilos de racionalidad en la universidad y en la sociedad.

Palabras clave: docencia, formación, investigación, proyección social, universidad.

Abstract: This reflection article wants to review, from a non-disciplinary perspective, the three issues of university work called its “substantive functions”: the teaching and learning processes (teaching), the production of knowledge (research), and the relationship with society (social projection or extension), which as a whole and relationship would make up what would be its primary function, that is, training. It is carried out from a place and a context: the experience of thirty years of life, search, and service of the Minuto de Dios University Corporation - UNIMINUTO. It is concluded in favor, not of an impossible return to a golden age that, by the way, never existed, but of maintaining an irreducible and fruitful tension between different orders and styles of rationality in the university and in society.

Keywords: research, social projection, training, teaching, university.

Introducción

Pretendo revisar, desde una perspectiva *indisciplinar*, tres cuestiones propias del quehacer universitario que llamamos sus “funciones sustantivas”: los

procesos de enseñanza y aprendizaje (docencia), la producción de conocimientos (investigación) y la relación con la sociedad (proyección social o extensión), las cuales en su conjunto y relación conformarían su función primordial, es decir, la *formación*. Y lo haré, desde un *lugar* y un *contexto*: la *experiencia* de treinta años de vida, búsqueda y servicio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Pero antes unas aclaraciones previas referidas a los términos que, en el párrafo anterior, aparecen resaltados en cursiva.

¿A qué me refiero con una *perspectiva indisciplinar*? Creo en una educación que algunos, desde Freire hasta Morin y sus seguidores, llaman en “modo complejo”, es decir, que practica o puede (o debe) practicar una función liberadora hacia los individuos y colectivos. Pero soy consciente de que la historia occidental ha sido una historia de “disciplinarización” de la sociedad y del conocimiento, por lo que hoy la universidad ha de asumir la tarea de *indisciplinar* en un doble sentido: académico (zarandear las disciplinas académicas, sacarlas de sus “jaulas conceptuales”) e institucional (impugnar algunas de sus lógicas internas)^[1]. ¿Cómo salir de esas prisiones para construir alternativas sociales y políticas pertinentes? De algún modo sé que es algo que UNIMINUTO ha intentado hacer a lo largo de sus 30 años.

¿Qué es en últimas la *formación*? Claro que es más que educar sujetos obedientes y competentes o eficientes. Es lograr que nos atrevamos a pensar por nosotros mismos (como decía Kant: *sapere aude*) lo cual solo es posible cuando se fomenta, de un lado, la libertad, la indocilidad reflexiva y la autonomía, y de otro, el diálogo, la solidaridad, la amistad y el amor. Por eso hay que indisciplinar el saber, lo que supone cambiar el paradigma tradicional antropomórfico y antropocéntrico de la realidad y del mundo, por una *antropología ecológica integral* (Francisco, 2015) que cuide la “casa común” más centrada en la vida y en su cuidado y posibilidad; y, además, hay que *pensar la formación como experiencia*, es decir, concebirla como la aventura o la búsqueda de un sujeto autónomo, como trabajo sobre sí mismo, como cultivo de los talentos para el desarrollo propio y de lo que nos rodea. El actual Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO (2021a) es claro en todo esto cuando señala que se trata de “aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo” (p. 6).

¿Y cuál es el *lugar* y el *contexto* de esta reflexión? Mi experiencia personal de 27 años en diversos niveles de la institución y la experiencia misma de UNIMINUTO en sus 30 años de existencia. El lugar, como señala Augé (2000) es más que un espacio por donde se pasa, es un sitio de identidad, relacional e histórico, que imprime carácter, porque estar con el otro, con el diferente, con lo diverso, nos permite ser nosotros. Y eso es toda una *experiencia*, arriesgada y compleja pero valiosa, que yo y UNIMINUTO hemos vivido, intentando una práctica reflexiva (que llamamos en su momento praxeológica) que nos permitiera salir de nuestra mismidad interior y del anonimato, para lograr un desarrollo personal y profesional, siempre en torno a una pregunta central: ¿quién soy yo? O mejor, ¿en qué puedo convertirme? ¿Cómo podría hacer las cosas de un modo diferente? Y ahora sí, entremos en materia para indisciplinar la realidad y complejizar la educación y la vida misma.

Docencia: ¿demasiada enseñanza y pocos aprendizajes?

Mi punto de partida puede sonar extraño a muchos académicos e incluso a los llamados filósofos: pienso que es en la “fenomenología del espíritu”, donde se aclara la cuestión de “la formación como experiencia o de la experiencia como formación” (Gadamer, 1977, p. 429). En efecto, esta compleja obra hegeliana no es ni la historia de lo natural ni la del mundo. Su cuestión central es de carácter pedagógico: es aquella de la formación de la *conciencia individual* que debe emparejarse con el denominado “espíritu del tiempo”^[2]. La experiencia alude, en Hegel, a la esfera total de la conciencia (sus atributos cognitivos, éticos, culturales, prácticos) que se examina a sí misma, en un movimiento de reflexión dialéctica. Por eso el objeto y el sujeto del saber no son realidades separadas, solo existe esta experiencia personal, que es válida cuando se elabora reflexivamente, se transforma en conciencia y se exterioriza en obras gracias a una dialéctica de lo Mismo y de lo Otro (Hegel, 1971).

Preguntemonos: ¿cómo se enseña y se aprende en las instituciones de educación superior? ¿Qué enfoques pedagógicos prevalecen? Obvio, se enseña lo que se sabe, que, por lo general, no viene de la producción propia de saberes (porque aún se investiga poco), sino de libros y enseñanzas recibidas de otros. Se enseña lo que Chevallard (1997) llama “saber didactizado” (donde qué se dice y qué no, en qué orden, son dictámenes que toma el docente o la institución), que lamentablemente no siempre es crítico, ni situado ni pertinente. Y ¿qué se aprende? Hablamos tanto de “procesos de aprendizaje y enseñanza” que olvidamos que se trata de procesos diversos con lógicas desiguales; tanto que se puede aprender sin que nadie enseñe y enseñar sin que nadie aprenda, como por lo general ocurre porque las aulas (presenciales o virtuales) parecen ser lugares muy poco significativos; son espacios a los que “se va a aprender”, por los que “se pasa”, pero todos sabemos que los aprendizajes significativos ocurren de otro modo y en otros lugares.

Así, en muchas instituciones (y también en la nuestra, aunque con esfuerzos notorios de algunos por “hacerlo de otro modo”) la enseñanza sigue siendo instruccional, bancaria o “frontal” (el docente al frente para que todos puedan verlo, pero sin verse entre sí, porque las interacciones entre aprendices no hacen parte del modelo), depositando informaciones en cabezas vacías que “no saben”, siempre en lenguaje verbal, sin pensar en la importancia del cuerpo en los procesos de conocimiento (que siempre es “incorporado”), dejando al estudiante en la inacción total o la mera repetición. El positivismo pedagógico y el espiritualismo autoritario (continuados por el conductismo que ha regresado con fuerza por cierto uso instruccional de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), siguen reinando en las prácticas educativas (Torres, 2001). Olvidamos que el campus, como todo lugar formativo, es siempre *campo de lucha*, donde tienen que convivir prácticas de adaptación indiferente, de oposición velada y de resistencia activa. Además, la formación específica de los docentes en el campo pedagógico y didáctico todavía deja qué desear, parafraseando a Giroux (1988), cuando plantea la necesidad de que los profesores sean “intelectuales transformativos”; es preocupante que quienes se pretenden transformativos no se esfuercen mucho por ser buenos profesores. Por eso hay que retornar a alternativas olvidadas, sobre todo a las que giran en torno al pensamiento de

Paulo Freire, el más valioso aporte latinoamericano a la pedagogía universal. Un pensamiento hasta ahora tal vez más citado que leído, más leído que entendido, y más entendido que puesto en práctica en las aulas concretas.

UNIMINUTO se ha esforzado, a lo largo de su experiencia de treinta años, por implementar lo que plantea como su “sello propio” en su actual PEI:

El sello de UNIMINUTO y de su comunidad académica se define alrededor del aprendizaje con sentido social, es decir del *aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo*, desde una perspectiva situada, práctica y experiencial, que promueva la sensibilidad de los estudiantes con su entorno, y que articula el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social a una oferta académica de calidad, flexible, inclusiva y regionalmente pertinente [...] Se transita así hacia un aprendizaje basado en experiencias, problemas y retos, reales o simulados, característicos del *aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo* que propicia el diálogo entre la práctica y la teoría, propio del enfoque praxeológico de la Institución. (Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2021a, pp. 15 y 17).

El pensamiento institucional es claro y lo ha sido desde el comienzo. Pero la pregunta que debemos hacernos es si solo es citado, si es bien leído y entendido y, más aún, si es puesto en práctica en la cotidianidad. ¿Qué (debería) transforma(r) con su acción educativa un maestro de UNIMINUTO? Lo que todo formador puede transformar incluye, a nivel de formación general, las representaciones (ideas, conceptos, creencias, símbolos, saberes, sistemas de pensamiento), y, a nivel de formación profesional, las competencias (habilidades, destrezas, talentos, aptitudes) de sus aprendices. Siendo claros el proceso educativo, al interior de un aula de clase, implica que el estudiante *ya posee* tanto un sistema de representaciones como una red de competencias (que le permiten un equilibrio inicial) que el maestro deberá romper y cuestionar para fomentar en él un proceso de *reequilibrio mejorado* (en el sentido piagetiano) e incentivar la construcción de otro equilibrio mucho más pertinente y operativo que el inicial. Esto lo asumen otros documentos institucionales, por ejemplo, Quirama *et al.* (2019) cuando dicen que: “Un cambio adecuado de las prácticas profesoriales permitirá que se pueda formar profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base de conocimientos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con habilidades comunicativas imprescindibles hoy en día, reto que UNIMINUTO asume con responsabilidad buscando fomentar estrategias que propendan por la transformación de los aprendizajes y por ende del ser humano con sentido social” (p. 9). En eso consiste la gestión del aprendizaje-enseñanza que debe ser una habilidad reconocida en todo maestro de nuestra institución.

Los límites de la investigación: las disciplinas y disciplinamiento académico

¿Qué es pensable y qué no lo es? ¿De dónde brotan los problemas de investigación? ¿Qué y cómo se investiga en nuestras instituciones de educación superior? ¿Qué tipo de saberes se producen y de qué modo? ¿Cómo inciden los condicionamientos epistémicos, institucionales y geopolíticos^[3] en la investigación? Trazar un problema de investigación implica que existe algo que no se sabe (bien) y se desea conocer (mejor), o que hay una situación, mía o del contexto, que se considera insatisfactoria y se desea cambiar; o sea que conocer

(mejor) algo permite *cambiar* de algún modo cierta situación. Y ello supone una opción política, dado que un problema jamás es neutro, pues como señaló Freire (1993): “Toda capacidad científica está al servicio de algo o de alguien, por lo tanto, contra algo o contra alguien” (p. 99). Ahora bien, es lamentable que, en muchas universidades (y en ciertas sociedades) se reduzcan los límites de lo pensable, los problemas que pueden ser propuestos, las cuestiones que permiten discusión. Si los *para qué* y *para quién* se olvidan, solo resta el *cómo*, es decir, la investigación se reduce a generar saberes operativos, instrumentales, que buscan medios para resolver fines que no se debaten.

Además, los problemas de investigación se plantean desde el llamado “desarrollo de las disciplinas”, del “estado del arte” sobre cierta cuestión, lo que justificaría una investigación a partir de una laguna descubierta. Pero en realidad ninguna laguna existe en el *vacío* pues todos nos enmarcamos, en mayor o menor grado, dentro de alguna(s) de las disciplinas ya existentes, que fijan límites a lo que podemos pensar desde sus propias categorías conceptuales y lenguajes, desde sus supuestos y métodos ya sancionados^[4]. Así es muy difícil aceptar que “la racionalidad humana no es lo que la filosofía occidental asumió ser” (Lakoff y Johnson, 1999, p. 4); que *vidente*, *visión* y *vista* no son entes independientes (Varela *et al.*, 1992); que existen saberes válidos en otras culturas y lugares, o que no hay una sola verdad válida para todo tiempo y lugar, aunque así lo quiera la razón cartesiana que nos dejó la modernidad cristiano-occidental. Ese tipo de racionalidad ha generado además diversas separaciones entre las disciplinas, que desde hace décadas buscan concurrencias inter o transdisciplinarias que rehagan algo de su unidad originaria, aunque, al mismo tiempo, no dejan de subdividirse en nuevas subdisciplinas.

Y, por último, está la cuestión del financiamiento de la investigación. Se vienen generalizando dos fuentes, por lo general combinadas entre sí: la empresa privada (que establece qué áreas investigar según sus intereses económicos y a veces se queda con la propiedad de los saberes generados) y los fondos públicos concursables (negociados entre los gobiernos y las burocracias académicas, con lo que se refuerza el “sentido común” social y político o las lógicas de la racionalidad dominantes, como sería el caso de Minciencias). En ambos casos se pone al investigador en una constante lucha por su supervivencia personal y académica: en medio de esta lógica de proyectos y de diligenciamiento de formatos poco interesan las secuelas sociales de su trabajo; solo importa “venderse” bien y de forma permanente para sobrevivir y, ojalá, distinguirse en su área.

Pero el problema principal para la investigación es la ruptura que se establece entre el sujeto y el objeto de investigación, que presume un investigador descomprometido con su tema de estudio, que ha de cuidar una distancia que lo haga “objetivo” al no involucrarse en lo que investiga, única forma, se presume, de otorgar orden racional al caos de la realidad social concreta. Textos, citas y datos estadísticos predominan y hacen del científico social el único indicado para informar a los otros cómo son y hasta qué desean; otros que, aunque “participen” recopilando datos o como entrevistados, nada tienen que ver, por lo general, en el esclarecimiento del problema de investigación, los propósitos o los usos de los resultados, en el debate sobre el *para qué* y el *para quién* del saber generado. Se apuntala así un grupo adiestrado para observar a otros grupos sociales (Palermo, 2002) pero que se observa y reflexiona poco sobre sí mismo y sus propias prácticas.

UNIMINUTO quiere escapar a esta lógica y, siguiendo el sueño del P. García-Herreros (1989) de “una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura”, siempre ha buscado realizar una investigación situada y aplicada con sentido social, que sirva para resolver problemas reales del entorno, de las comunidades y del país; de ahí que proclame que

el oficio de investigar se fundamenta en un paradigma de ciencia abierta y ciudadana, accesible y coconstruida con las comunidades, y se fundamenta en el método científico en donde se privilegia el pensamiento lógico, sintético y complejo, capaz de ver, escuchar, sentir y palpar la realidad para hacerse preguntas, escuchar a los demás con humildad y respeto, desarrollando formas originales de encontrar las respuestas para resolverlas, sabiendo que es un proceso de constante aprendizaje. Sin embargo, la investigación, la innovación y la creación artística y cultural no son excluyentes de las otras formas de conocimiento (ancestral, tradicional, entre otros), al propiciar entre ellas un diálogo de saberes (UNIMINUTO, 2021a, p. 31).

De ahí que, se establezca un Sistema de I+D+i+C, diseñado como un sistema viable (lo que facilita la relación entre docencia, investigación y proyección social), que se apoya en las agendas regionales y que implica al menos dos cuestiones:

a) Una *conceptual*: el Sistema de I+D+i+C se guía, entre otros, por el principio de la *ciencia abierta*, buscando que “la ciencia sea más accesible, democrática, transparente y beneficiosa para todos”, así como por el de la *innovación social*, al trabajar con la activa participación de todos “desde el inicio de la comprensión del problema hasta la implementación de la solución”. (UNIMINUTO, 2021b, p. 24)

b) Una *estratégica y metodológica*: un sistema viable supone que dentro de un sistema hay otros sistemas (subsistemas) y así sucesivamente; cada subsistema, con autonomía local y cohesión global, repite la misma lógica de implementación y apoyo del sistema que lo contiene. Por eso, subsistemas como sedes, facultades, departamentos o centros regionales, programas académicos, grupos y semilleros de investigación e incluso iniciativas personales de investigación, se acogen a las mismas directrices de planeación, ejecución y evaluación. “El Sistema define planes de largo plazo para su desarrollo, pero la autonomía local permite responder con agilidad a los cambios en las necesidades y oportunidades del entorno, facilita la creatividad de las personas y aumenta la flexibilidad de la organización” (UNIMINUTO, 2021b, p. 8).

De ahí el propósito institucional de articular su campo investigativo propio (el desarrollo humano y el desarrollo social y sostenible) en todas sus acciones formativas. Queda la pregunta de ¿si lo estamos haciendo como se debe y como conviene?

Universidad y sociedad: ¿proyección social o interacción?

Junto a la docencia y la investigación, las instituciones de educación superior suelen hablar de una tercera función sustantiva a la que llaman extensión o proyección social. Se afirma que todo maestro tiene esa triple tarea, aunque en realidad esta última es como la huerfanita pobre del quehacer universitario; sin embargo, no podemos olvidar que UNIMINUTO ha declarado, desde su fundación, que es “una institución de docencia, soportada en la proyección social y en el desarrollo de investigaciones al servicio de las personas, las comunidades y los territorios en todas las regiones del país” (UNIMINUTO, 2021a, p. 15).

El término *extensión* tiene en las universidades latinoamericanas una historia que hay que recordar. Surge en el Congreso Internacional de Estudiantes, reunido en Montevideo en 1908, en busca de programas para la clase trabajadora, a fin de atender los problemas sociales reales; a partir de las primeras experiencias de universidades populares, la “extensión” se amplió a todas las instituciones de educación superior y finalizó institucionalizándose. Pero ha subsistido una indefinición sobre su sentido y propósitos: desde enfoques disciplinadores y civilizadores (como “llevar la cultura al pueblo” o “promover hábitos de higiene”) hasta virtualidades liberadoras (como dar herramientas para defender los derechos o generar alianzas entre intelectuales y sectores populares), la hoy llamada proyección social es un campo de debate lleno de equívocos y complejidades.

Fue Freire (1991) quien hizo un duro cuestionamiento al término “extensión”, en un ensayo sobre experiencias rurales de tipo gubernamental (pero generalizable a otras similares): la extensión refleja la intención de “extender” los atributos de algo (la universidad, por ejemplo), estimados como superiores, a sujetos que no los tienen, remplazando sus saberes “vulgares” por otros “adecuados”. Una extensión que no plantea un diálogo de saberes, sino la imposición violenta de uno sobre otro; por eso en Freire, ya el título indica otra forma de pensar la relación entre académicos y pueblo: “¿extensión o comunicación?”^[5]. La misma crítica podríamos hacer a otro término bastante usado en las universidades: “transferencia”, sobre todo cuando va unido al adjetivo “tecnológica”, pues como señala Sousa de Santos (1998), al conocimiento llamado científico se ha asociado cierto tipo de aplicación llamada técnica que separa del todo los fines de los medios, que es unívoca y unidimensional. Es el error consistente en convertir todas las dificultades sociales y políticas en problemas técnicos, error que también ha llegado a las instituciones de educación superior, las cuales, preocupadas por su financiamiento, acuden a convenios y acuerdos de venta de servicios a gobiernos, empresas y organizaciones de todo tipo. No puede negarse que ello ofrece también grandes potencialidades transformativas, al instituir puentes entre la academia y la sociedad (algo que la universidad tradicional no favorecía), por lo que un uso crítico de estos convenios y venta de servicios será muy útil para restituir el contacto con la vida cotidiana.

Los mismo puede decirse de programas del tipo “aprendizaje y experiencia”, que varias instituciones de educación superior vienen implementando, donde aprendices y maestros de diferentes disciplinas trabajan juntos en un territorio, una comunidad u organización con la que se establecen acuerdos para favorecer la práctica profesional como componente formativo, insistiendo en la interdisciplinariedad y la integración con el currículo y la investigación. Se trata de un esfuerzo por pensar la intervención social de forma crítica y dialógica, más como interacción, aunque a veces sea difícil ajustar las lógicas universitarias, sus estructuras y tiempos curriculares, con la realidad social concreta, así como evitar que los programas se vivan como otra invasión universitaria a desconocidos territorios, urbanos o rurales, sin una apropiada reflexión sobre el sentido que implica el encuentro entre culturas, entre estilos de vida y saberes diferentes.

Para UNIMINUTO la proyección social es uno de los soportes (junto a la investigación) de su proceso formativo: ilumina la docencia y la investigación y, a la vez, se nutre de ellas; por eso en su promesa misional establece la “proyección

social y extensión experiencial desde la perspectiva del aprendizaje para la transformación, de la educación para el desarrollo y de la formación para toda la vida y a lo largo de la vida” (UNIMINUTO, 2021a, p. 15). Desde la misión institucional, esta función sustantiva “acompaña el corazón de UNIMINUTO dado su compromiso de formar excelentes seres humanos comprometidos con la transformación social y el desarrollo integral sostenible, desde la solución a los problemas que enfrentan los individuos, las comunidades y los territorios” (p. 31). Su enfoque es la responsabilidad social, la cual es entendida como “una postura ética y política que atraviesa cada una de las funciones sustantivas y está dirigida a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad; tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y, por ende, el desarrollo integral sostenible” (p. 31). Se trata, pues, de una proyección social que vigoriza el tejido social, el diálogo de saberes y el fortalecimiento de las organizaciones sociales de las comunidades con las que se interactúa.

¿Cómo (re)articular el quehacer formativo en UNIMINUTO?

Este corto y rápido recorrido por las tres funciones sustantivas de toda institución de educación superior puede percibirse como excesiva y negativamente crítico. Podría inclusive considerarse como prueba para quienes, como el Banco Mundial, afirmaron alguna vez que invertir en educación superior en el llamado tercer mundo no era “rentable” (De Tommasi et al., 1996). Por eso conviene retomar mi planteamiento inicial: reflexiono desde una racionalidad capaz de leer el mundo para transformarlo y no para destruirlo y someter al diferente; tampoco se trata de cualquier *universidad* (pues siempre cuestiono la idea de un *universal* abstracto capaz de saberlo y pensarlo todo), sino de UNIMINUTO, una institución que considero una *multiversidad* (Kerr, 1982) capaz de dar cuenta de la *diversidad* (Mignolo, 2001, p. 34).

¿De qué se trata entonces? De buscar juntos un nuevo sentido para el quehacer de esta comunidad de saber, de “aprender haciendo, viviendo, sintiendo y sirviendo”, que llamamos UNIMINUTO. Para ello, creo, se requiere potenciar un movimiento hacia adentro^[6] y, sobre todo, hacia fuera, hacia los *otros* sociales, políticos, eclesiales, intelectuales. Esto implica repensar juntos el aprendizaje, la producción de conocimientos y la relación con la sociedad, para superar, al unísono, el alejamiento cotidiano institucionalizado, aunque no misional, entre las funciones sustantivas que en ocasiones andan desarticuladas y los equívocos epistemológicos alrededor de cada una de ellas.

La lógica universitaria que todos poseemos y que, por ende, se encuentra instituida, *supone* que, en nuestra institución, y en todas sus sedes y rectorías, se enseña y por lo tanto se aprende. Y que desde allí se investiga y se logra proyección social. Que, desde un saber atesorado, transferido por unos (docentes) y aceptado por otros (estudiantes) se puede conocer el mundo y extender hacia él dicho saber. Y no podemos negar que si pensamos y actuamos así continuamos en una visión pedagógica bancaria, instruccionalista, que se alinea con un modelo comunicativo transmisivo-informacional y con un paradigma civilizador y colonizador del otro, del mundo y la sociedad, dedicados a “estudiar” la naturaleza y la sociedad (que suponemos ignorantes de sí mismas) y a sacar a los otros de su ignorancia.

Para ello, nada mejor que usar las nuevas tecnologías, con programas diseñados por “ingenieros educativos” y docentes que se restrinjan a aplicarlos^[7]. Universitarios y universidades que actúen así ganarán en excelencia y eficacia, pues habrán perfeccionado su potencial para dominar la naturaleza y solucionar técnicamente los problemas de la sociedad^[8]. Es lamentable, pero parece que, después de trabajar para la Iglesia y luego para el Estado, ahora las universidades trabajan para el mercado: convertidas en línea de montaje para producir las competencias solicitadas por el mercado y agencias de prestación de servicios.

¿Cuál es entonces la alternativa? Pensar la universidad como un intelectual colectivo transformativo, parafraseando a Giroux (1988), reconstruyendo una comunidad de saber decidida a aprender de los otros, del mundo y de sí misma como parte de un mundo diverso y complejo, retomando el simbólico enunciado de Freire (1980): “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 63). Siempre hay que partir del saber del *otro*, para leerlo de modo crítico, para deconstruirlo y construir sobre él: “Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”, insiste Freire (1997, p. 24) hasta el cansancio en su *Pedagogía de la autonomía*. Y este modelo pedagógico tiene su correlato en una comunicación dialógica, que elige pensar en la interlocución e interacción más que en establecer roles fijos de emisores y receptores, así como en una antropología ecológica integral que nos abra al misterio de la creación, al mundo y a los otros, favoreciendo la alteridad, tanto social como natural. No se trata de conocer *al* otro sino conocer *con* el otro. No hay que educarlo sino aprender con él. Y para ello tenemos herramientas como la investigación praxeológica (Juliao, 2020), la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1985) o la investigación implicada (De Gaulejac, 1996). Saberes académicos y populares que pretenden deconstruirse para construir juntos *otro* saber nuevo idóneo para transformarlos y transformarse a sí mismo.

UNIMINUTO hace parte de las instituciones de educación superior, como entidad donde enseñanza (aprendizaje), investigación (generación de saberes) y proyección social (relación con la sociedad) viven juntas en un mismo *multicampus*. Una oportunidad única para consolidar una comunidad de saber que aprehende de sí misma y de/con el mundo y la sociedad para transformarlos. Lo instituyente puede nacer dentro de lo instituido. Una perspectiva como esa implica recuperar el sentido utópico y de conversión de la acción. Para que el indisciplinamiento de la universidad sea capaz de atacar al disciplinamiento neoliberal hoy vigente, hay que reivindicar la posibilidad de una formación y de unos saberes para la emancipación. No podemos olvidar que el opresor vive también dentro del oprimido y el camino de la emancipación siempre es camino, nunca llegada; lo que para la institución significa que empieza cada día y todos los días en cada aula, presencial o virtual, explotando todas sus potencialidades dialógicas e interactivas. Porque si no comienza en el cambio pedagógico concreto y cotidiano, se queda en meros discursos.

Por todo eso me atrevo a sugerir ciertas reflexiones, convertibles en acciones, que podrían contribuir a esta tarea misional y trascendental de una crítica capaz de construir diversas alternativas pedagógico-políticas emancipadoras, un sendero con profundas raíces latinoamericanas.

1. *La articulación del campo y las líneas institucionales de investigación con las otras funciones sustantivas*

La complejidad del mundo en el que vivimos, junto con las reformas por las que hoy atraviesa la educación superior, cuestionan el rol que han de ocupar la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y la creación artística y cultural en el proceso formativo. En dicho contexto, hay que asumir que los modelos pedagógicos críticos, situados y constructivistas hoy privilegiados revolucionan los roles educativos (maestros y aprendices), al orientar los currículos más a la creación, la innovación y la investigación, junto con la adquisición de competencias, que a acumular y refrendar conocimientos. Pero esto, lejos de dar la espalda a los saberes disciplinares, les otorga una fuerza nueva, vinculándolos a la realidad, a las prácticas sociales y profesionales, a las situaciones complejas, a los problemas y proyectos de investigación-creación. Por otra parte, el paradigma pedagógico más acorde y pertinente con ello deberá reemplazar el enfoque transmisivo de la educación tradicional y colocar al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje: ya no se tratará de transmitir contenidos teóricos atomizados, sino de *despertar el deseo de aprender, de investigar, de innovar y de crear* favoreciendo el papel activo de todos, incluida la comunidad de contexto (local, regional, nacional) en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Asumimos que “para aprender, el deseo debe estar presente” (Develay, 2012, p. 96). ¿Cómo despertar este deseo y cómo hacerlo perdurar? Para ser deseable, una actividad siempre habrá de tener en cuenta el proyecto de vida y de trabajo de los estudiantes.

El Plan de Desarrollo UNIMINUTO 2025 (*Aprendizaje para la transformación*) nos ofrece una pista en su primera línea estratégica (*evolución del aprendizaje con calidad*), cuyo propósito es: “Lograr los resultados de aprendizaje esperados en el marco del modelo educativo^[9], a partir de currículos pertinentes y transformaciones en el aula que contemplen la apropiación y uso de tecnologías disponibles, centrando la propuesta pedagógica en el estudiante” (UNIMINUTO, 2020, p. 118), lo que atañe a tres asuntos: (a) la formación integral y el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, (b) un cuerpo profesoral como parte activa del diseño e implementación de las dinámicas transformadoras en el aula, y (c) la incorporación y uso de tecnologías para fortalecer los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Muchas estrategias se pueden implementar para lograrlo. Una de ellas es articular adecuadamente el campo y las líneas de investigación institucionales (así como los procesos y estrategias establecidos en el Plan de Desarrollo de I+D+i+C) en las diferentes sedes y facultades y, en últimas, en cada uno de los programas académicos de la institución.

En últimas, como lo sugiere la quinta línea estratégica del Plan de Desarrollo institucional, la cuestión es: *¿cómo crecer con impacto social?* Y se proponen tres frentes de acción: la articulación y desarrollo de las funciones sustantivas, el impacto social soportado en los contenidos curriculares, y los resultados de investigación básica, científica y formativa para la generación de nuevo conocimiento y la apropiación social del mismo. Ello se corresponde con los dos propósitos que tiene una institución de educación superior frente a la

investigación, y que, en definitiva, reflejan la calidad de sus procesos educativos, a saber: enseñar a investigar y hacer investigación:

La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. (Restrepo 2003, p. 196).

Es decir que podemos considerar los procesos de I+D+i+C en dos sentidos: desde lo pedagógico y desde el ejercicio misional de investigar, creando y transfiriendo conocimiento. Desde lo pedagógico nos centraríamos en las estrategias formativas de investigación, desarrollo tecnológico, innovación y creación artística y cultural; y desde la misión universitaria de generar conocimiento teórico e innovaciones y desarrollos tecnológicos, nos ubicaríamos en la investigación en sentido estricto, en los proyectos reales de desarrollo y transferencia tecnológicos, en las estrategias y acciones de innovación y de creación artística y cultural.

2. La forma de entender el desarrollo

UNIMINUTO quiere seguir transformando vidas. Y para ello cree en y promueve, desde su modelo pedagógico, la dignidad de las personas y un desarrollo integral y sostenible. Por eso “recrea y valora la importancia del ser humano, el conocimiento y la sociedad de un modo innovador y pertinente para el logro de un desarrollo integral sostenible de las personas, las comunidades y los territorios, en particular los más vulnerables” (UNIMINUTO, 2021a, p. 6). Y ejerce “una educación para el desarrollo integral sostenible a través de la formación de líderes e innovadores sociales, constituidos como seres humanos íntegros, y profesionales éticos y competentes, para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz” (p. 25). Y por eso, además, promueve el que todas sus acciones de investigación respondan al *campo institucional de investigación*, que es el desarrollo humano y el desarrollo social integral y sostenible, dos caras de la misma moneda: el desarrollo humano que reconoce que cada ser humano es único y distinto; y el social, que implica que debemos aprender a convivir solidariamente con las diferencias de los demás, campo que, dadas las coyunturas y los avances del pensamiento social de la Iglesia, incluye hoy la noción de *ecología integral*, que comprende la ecología ambiental, económica, social, cultural y de la vida cotidiana^[10].

Este campo de investigación es coherente con la búsqueda del desarrollo integral sostenible que pretenden todas las entidades de El Minuto de Dios y que desarrollan mediante diversas áreas de servicio, así como con los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) planteados en la Agenda 2030, como plan maestro para lograr un futuro sostenible para todos. En El Minuto de Dios se entiende por *desarrollo integral sostenible* la promoción “de todo el hombre y de todos los hombres y el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (Pablo VI, 1967, 14-16). El desarrollo integral sostenible significa la promoción de las personas, la construcción de

las comunidades y la transformación del territorio y, por eso, fue pensado como un campo de investigación tan amplio que pudiera abarcar las múltiples áreas y proyectos de investigación que UNIMINUTO llegaría a implementar, pero siempre manteniendo el norte integrador que caracteriza a la institución, permitiéndole posicionarse, mediante múltiples alianzas, en su búsqueda de una formación integral y de establecer como legítimo aquello que la define en la sociedad.

Esa compleja globalidad que caracteriza nuestro campo de investigación hay que comprenderla y trabajarla en la línea de lo que Morin describió como el paradigma de la complejidad: “Cuando hablo de complejidad, me refiero al significado latino elemental de la palabra ‘*complexus*’, ‘aquello que se entreteteje’. Los componentes son diferentes, pero hay que ver cómo en un tapiz toda la figura. El verdadero problema (de la reforma del pensamiento) es que hemos aprendido a separar demasiado bien. Es mejor aprender a relacionar” (Morin, 1995 p. 106). Por eso el propósito institucional de articularlo en todas sus acciones formativas. ¿Cómo garantizar que a todos los niveles del quehacer formativo se está entendiendo el desarrollo humano y social en este sentido? Hoy, en el marco de la crisis financiera global y del sistema capitalista en general, el tema del sentido del desarrollo vuelve a colocarse en el tapete. Se requiere concebir el desarrollo como un proceso complejo, cuyos elementos están interconectados, además de ser interdependientes unos con otros. No podemos trabajar con conceptos parciales o ideologizados del mismo; por eso, se trata de dudar, ampliar, profundizar, poner en tensión las coyunturas; de volver a repensar, dialogar, debatir, informar y formar sobre el sentido del desarrollo integral y sostenible.

3. *Lo pedagógico*

El propósito de nuestro modelo pedagógico ha de ser formar *sabios* más que técnicos o especialistas. Superando el mayor dominio de una u otra área disciplinar, pues nadie puede saberlo todo. Lo significativo de nuestro modelo ha de ser la integralidad del conocimiento, en cuyo centro se halla la vida. La definición de las “competencias” a alcanzar por los estudiantes de UNIMINUTO debería sorprender a los académicos tradicionales: aprender a pensar experimentando, haciendo, viviendo y sirviendo solidariamente, educarse para desaprender y reaprender, aprender a comprender e interpretar, cultivarse para un aprendizaje para toda la vida, aprender a ser mejores, aprender a servir sin intereses. Y para ello, al lado de los tradicionales cursos, hemos de seguir instituyendo otros espacios de aprendizaje de similar valor: conversatorios, semilleros y grupos de investigación y emprendimientos comunitarios, aprendiendo en y con la comunidad interna y externa. El campus universitario, por otra parte, no puede consistir solo en los tradicionales edificios con sus aulas: hay que hacer presencia allí donde un grupo cualquiera de la comunidad universitaria se reúne para debatir, experimentar, investigar y generar saberes juntos, en cualquier ámbito de la comunidad.

Los dispositivos pedagógicos han de ser variados, en una perspectiva de reflexión crítica y praxeológica, sobre todo para las prácticas sociales y profesionales. Debemos incluir las “historias de vida” personal, profesional y comunitaria de los estudiantes y docentes, así como planteamientos sobre

“miedos e ilusiones” grupales respecto a la práctica, y puesta en común de experiencias de práctica mediante diseños, performances o sociodramas, etc. Los dispositivos utilizados deben tener un fuerte componente proyectivo e implicar lo afectivo y corporal. Claro que también seguiremos usando exposiciones verbales, discusión de casos, seminarios alemanes, debates, etc. Un lugar muy importante tiene que ser el trabajo grupal, como lugar de aprendizaje sobre lo comunitario, algo que es, mucho más complejo, arduo y conflictivo de lo que suele creerse y a lo que hay que dedicar una adecuada atención. La evaluación ha de ser formativa, pues se aprende de los errores; interna y externa, docente y estudiantil, individual y grupal. Evalúan los estudiantes su propio trabajo personal y grupal, evalúa la institución el trabajo realizado con ellos y juntos evalúan lo hecho, evalúan los docentes.

Construir un instituyente otro, diverso, en medio de una institución tan “terca y pesada” como la universidad, saturada de instituidos tan influyentes como la ciencia eurocéntrica y la pedagogía bancaria, es algo que exige mucha reflexión y trabajo y un alto componente de deseo, de seducción y de pasión. Indisciplinar la universidad requiere de mucha disciplina, valga la paradoja. Pero la emancipación de las mentes no existirá si no hay además una soberanía de la sensibilidad (Giroux, 1992). Como afirmaba Freire (2000) “o somos un poquito locos o no haremos nada. Si fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos tampoco haríamos nada. Solamente hay un camino para hacer algo: ser locamente sanos y sanamente locos”. UNIMINUTO debe arriesgarse a seguir innovando en sus currículos, sus didácticas, sus planes de estudio, sus programas y ofertas académicas.

4. Lo misional, lo ético y lo epistemológico

La centralidad de la vida en un proceso formativo tiene efectos epistemológicos y también éticos. Por eso hay que desarrollar saberes y tecnologías con conciencia, capaces de defender y promover la biodiversidad, tanto natural como étnica y cultural. Hay que leer el mundo desde el diálogo intercultural, de forma que otras cosmovisiones (populares, indígenas, afros, de tribus urbanas, etc.) puedan ser vistas como perspectivas diversas y válidas para otros. Hay que producir nuevos saberes y tecnologías, comunitarios y no tanto individuales, en un marco de integralidad praxeológica entre la práctica y la teoría y mediante un “interaprendizaje desde abajo”.

En un artículo ya clásico, Horkheimer diferenciaba entre una teoría tradicional y una teoría crítica. Para él, el enfoque tradicional trabaja desde el supuesto de construcción de un *objeto* que facilita el quehacer teórico puro del sujeto, mientras el enfoque crítico partiría de la comprensión de que sujeto y objeto de investigación y de reflexión están marcados por sus propios contextos y situación histórica y, por ende, solo es posible un trabajo crítico si se plantea de modo explícito el interés, “ínsito en ella, por la supresión de la injusticia social” (Horkheimer, 1998 p. 270). UNIMINUTO ha de seguir declarando, aquí y ahora, su interés: transformar vidas mediante un *aprender sintiendo y sirviendo*; pero su misión ha de ser un *enunciado realizativo*^[11] (a la manera de un *performance*), un enunciado que *hace cosas cuando dice*. Su quehacer formativo no es, entonces, una práctica educativa aséptica, sino compleja y contradictoria,

en búsqueda y de carácter ético y político. Ha de (re)pensar su misión desde la situación límite de saberse haciendo parte de un espacio de poder, pero en constante confrontación de reflexión y acción con otras formas de saber, de pensar, de comunicar y de callar. Sin olvidar aquel presupuesto socrático, la clave de la epistemología, de que una creencia verdadera para llegar a ser conocimiento debe ir acompañada de *logos*, lo que la epistemología actual interpreta así: debe estar respaldada por una buena evidencia^[12]. Todo eso ya está dicho (aunque no del todo cumplido en lo cotidiano) en la introducción de su Proyecto Educativo Institucional (UNIMINUTO, 2021a):

Para responder adecuadamente a los retos del contexto y de la misión institucional, la actualización del Proyecto Educativo Institucional, a su vez insertada en las líneas del Plan Desarrollo Institucional 2020-2025, “Aprendizaje para la transformación”, permite la adaptación de las dinámicas académicas a una visión de futuro innovador, sensible y acorde con los cambios abruptos de las sociedades y las economías en todas las escalas. Esta adaptación se refiere en particular a las nuevas pedagogías, metodologías, mediaciones, propuestas curriculares, ambientes de aprendizaje y nuevas formas de inclusión que deben surgir en el marco de los contextos sociales y territoriales en donde la Institución hace presencia. Por lo tanto, este PEI constituye un instrumento que promueve la transformación en todos los niveles, y en particular en la orientación de las diferentes prácticas académicas y educativas para dar forma a nuevos modelos de aprendizaje híbridos, flexibles, ágiles, con sentido social y pertinentes para la educación del siglo XXI.

Dentro de este marco, el enfoque transformador del PEI recrea y valora la importancia del ser humano, el conocimiento y la sociedad de un modo innovador y pertinente para el logro de un desarrollo integral sostenible de las personas, las comunidades y los territorios, en particular los más vulnerables. La dinamización de la apuesta educativa se fundamenta en el reconocimiento de la formación humanística, ética y ciudadana asociada a la formación en competencias digitales, informacionales, emprendedoras, creativas, socioemocionales e integrales, donde el conocimiento, las habilidades transversales y la sensibilidad social son claves para el desarrollo personal, profesional y humano en general, “así podrá realizar en toda su plenitud el verdadero desarrollo, que es el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (Pablo VI, 1967, p. 96). (p. 6).

Para mí es claro que aquí hay una *perspectiva indisciplinar* sobre el quehacer universitario y sobre su función primordial, es decir, la formación. Y también es claro que se hace desde un lugar y un contexto: la experiencia de treinta años de vida, búsqueda y servicio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Hay innovación, pero también respeto y asunción del propósito fundacional.

Conclusión

Desde su nacimiento, hace más o menos 850 años, lo que hemos convenido en llamar universidad, nos agrada considerarla el lugar privilegiado para el ejercicio de la libertad de pensar y de “hablar”, libertad de buscar, de investigar, de profesar y de enseñar, de discutir y de hacer: lugar, en consecuencia, donde se rechaza todo encerramiento y se acoge la diversidad; lugar de distanciamiento autorizado y crítica de las sociedades y sus desarrollos; lugar de impugnación del orden establecido y de propuestas alternativas. Pero la universidad, falazmente declinada así en singular y coronada a veces con la tiara de una mayúscula —la Universidad— siempre ha existido en plural^[13]: universidades siempre desgarradas por luchas internas (entre facultades o departamentos) y externas

(entre instituciones) referidas a las relaciones de poder y a las tensiones sociales propias de la época, tanto sojuzgadas como refractarias, sumisas y rebeldes frente a los poderes presentes en Roma (poder religioso o eclesiástico), en París (poder real —incluso de Napoleón— o política), en Nueva York (poder financiero). El campo universitario, para usar una expresión de Bourdieu, siempre ha sido un campo de tensiones y de luchas. Y así conviene que sea.

Hoy es a la vez diferente pero idéntico. Paradoja más que contradicción, la dinámica actual de la globalización, mediante el juego de sujeción al equilibrio de poder, más que considerar la rica diversidad que hace la universalidad de la humanidad, parece llevar a las universidades por el camino de la estandarización: acreditaciones, programas, estructuras e incluso modos de pensar (recurriendo a la uniformidad de lo mismo) más allá de una aparente multiplicidad, por confinamiento en lo que podemos llamar la lógica hegemónica, excluyente de la razón instrumental, que parece encontrar de algún modo su expresión lograda en el mercado. Aquí surgen cuestiones éticas y políticas importantes, novedosas, aunque con reminiscencias del pasado: “Nuevo soy, —decía el gramático del Soulier de Satin de Paul Claudel—, pero nuevo en todo parecido al viejo”.

Mi conclusión de esta reflexión asume la forma de un alegato a favor, no de un regreso imposible a una edad de oro que, por lo demás, nunca existió, sino del mantenimiento de una tensión irreductible y fructífera entre diversos órdenes y estilos de racionalidad en la universidad y en la sociedad o, mejor, en las universidades y en las sociedades. UNIMINUTO es aún joven, pero está cambiando. No siento nostalgia (nostalgia académica – Ylijoki, 2003) de la CUMD de los años noventa, de lo que no me gustó entonces y de lo que todavía no me gusta de lo que UNIMINUTO de hoy ha conservado algo. Pero estoy insatisfecho, tanto hoy como ayer, y preocupado, porque me inquieta tanto esa oposición, siempre necesaria, a los confinamientos de todas las hegemonías reduccionistas, como me preocupa una necesaria y siempre difícil apertura a lo alternativa.

La sociedad colombiana —concretamente los hombres y mujeres que la constituyen— tiene derecho a exigir que sus universidades mantengan vivos — en sí mismas, pero al mismo tiempo en la sociedad— los enfoques dedicados al cuestionamiento y al debate. Aquí, al servicio de la sociedad y por tanto del bienestar integral de las personas y comunidades que la integran, hay un deber de vigilancia. Partiendo de la conciencia de quien sabe tomar una necesaria distancia crítica de sí mismo, de su acción y de lo que resultará de ella, así como de lo que le rodea, el cuestionamiento conduce a una búsqueda individual, pero también a un debate democrático, y en acciones que son construcción de sentido a la vez que, de sociedad, de construcción de ciudadanía. En conexión dialéctica con lo que comúnmente se llama racionalidad instrumental, el cuestionamiento y el debate permiten inscribir los hitos y logros de dicha racionalidad, a veces criticándolos y exigiendo correcciones de rumbo si es necesario, en un proyecto siempre listo a revisar, orientado al bien-ser de los individuos y de las comunidades. O, al menos, hacia lo que consideramos un bienestar y que, por ello, elegimos, previa deliberación entre diferentes.

Referencias

- Aubert, N. y de Gaulejac, V. (1995). *El costo de la excelencia*. Paidós.
- Augé, M. (2000). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Aique.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2020). *Plan de Desarrollo UNIMINUTO 2025 .Aprendizaje para la transformación*.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2021a). *Proyecto educativo institucional. Experiencias transformadoras e innovación al servicio del aprendizaje*.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2021b). *Acuerdo 023 de 2021 del Consejo General Académico*. Por el cual se establece el Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico, Innovación y Creación Artística y Cultural de UNIMINUTO.
- De Gaulejac, V. (1996). La sociología y lo vivido. En A. Araújo (Comp.), *Análisis clínico en ciencias humanas*. CLAEH.
- De Tommasi, L., Jorge Warde, M. y Haddad, S. (Org.). (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Cortez Editora.
- Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. ESF.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Abraxas.
- Francisco, P. (2015). *Laudato si. Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*. <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Freire, P. (1980). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). Alfabetización y ciudadanía. En Torres, C. y Gadotti, M. (Comps). *Educación popular: crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000). *Paulo Freire, constructor de sueños*. [Video entrevista de Efrén Orozco, Luis Fernando Arana y Juan José Esquivel. IMDEC/ITESO.] <https://unoi.com.mx/paulo-freire-constructor-de-suenos/>
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I*. Sígueme.
- García-Herreros, R. (2 de septiembre de 1989). *Palabra a Colombia. El Minuto de Dios*. [Capítulo de serie de televisión].
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica*. Amorrortu.

- Juliao, C. G. (2020). La investigación praxeológica: un enfoque alternativo. *Praxis pedagógica*, 20(26), 117-148. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2414>
- Kerr, C. (1982). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. the embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 53-72. <https://docplayer.es/174204051-Revista-venezolana-de-economiay-cienciasociales-facultad-de-ciencias-economicas-y-sociales-universidad-central-de-venezuela.html>
- Mignolo, W. (2001). Introducción. En Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 105-112. <http://www.res-systemica.org/ris/vol-09/vol09-num-02/ris-vol09-num02-p105-112.pdf>
- Pablo VI. (26 de marzo de 1967). *Carta encíclica Populorum progressio del papa Pablo VI. A los obispos, sacerdotes, religiosos Y fieles de todo el mundo Y a todos los hombres de buena voluntad Sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
- Palermo, Z. (2002). Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia. En C. Walsh, F. Shiwiy, y S. Castro-Gómez (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. UASB/Abya-Yala.
- Prieto, D. (2000). *Comunicación, universidad y desarrollo*. Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP.
- Quirama, Y., Castro, C. y Puello, E. (2019). *Evaluación formativa a través de las metodologías activas en UNIMINUTO. Hacia una resignificación de las prácticas en el aula*. (Guía docente N.º 3). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas* (18), 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Sousa de Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores; Uniandes.
- Skinner, B. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Labor.
- Torres, C.A. (Comp.) (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Ylijoki, O.-H. (2003). Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education*, 45, 307-335. <https://doi.org/10.1023/A:1022667923715>
- Walsh, C., Shiwiy, F. y Castro-Gómez, S. (Eds.). (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. UASB/Abya-

Yala. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/indisciplinar-las-ciencias-sociales-geopoliticas-del-conocimiento-y-colonialidad-del-poder-perspectivas-desde-lo-andino/>

Notas

[1] Los conceptos de “disciplina”, “disciplinamiento” y “poder disciplinario” han sido analizados de forma exhaustiva por Foucault (1977, 1980) en su sentido de vigilancia y control, dispositivos de poder y organización del saber (las disciplinas). El concepto de lo indisciplinar lo tomo aquí de Walsh et al. (2002). La idea de “jaulas conceptuales” es de Lander (2000, p. 53) cuando se pregunta: ¿para qué o para quién son los conocimientos que creamos o transferimos?

[2] Las dos tareas que Hegel se propone son: afianzar la conciencia individual en la ciencia y, a su vez, elevar el yo singular al yo de la humanidad, lo cual es la práctica de la *Bildung*. La fenomenología es así pensada como “el camino del alma que recorre la serie de sus configuraciones como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza, depurándose así hasta elevarse al espíritu y llegando, a través de la experiencia completa de sí misma al conocimiento de lo que en sí misma es” (Hegel, 1971, p. 54).

[3] Asumimos esta idea de las “geopolíticas del conocimiento” en el doble sentido que le dan Walsh et al. (2002 p. 12): como “diseños imperiales” que imponen cierta forma de pensar el mundo, pero además como el esfuerzo por descolonizarnos en lo epistemológico, según la idea de “descolonizar las cabezas” de Fanon (1973).

[4] Para las ciencias humanas y sociales, por ejemplo, se deja de lado que las cinco disciplinas medulares que nacieron en siglo XIX (historia, economía, sociología, ciencia política y antropología) brotaron y progresaron en cinco países: Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos (no es casual que sean los que originaron los modelos universitarios); olvidarlo hace que no cuestionemos la pretensión de universalidad de dichas disciplinas. Además, en ese tiempo y lugares también se fijan los límites entre las ciencias naturales, las sociales y las humanidades, como tres culturas diversificadas del quehacer intelectual (Wallerstein et al., 1996).

[5] Recordemos que este texto de Freire, publicado en 1973, es anterior a la teoría de la acción comunicativa de Habermas, con la que existen conexiones y diferencias. Además, hay que reconocer cierta ambigüedad en Freire sobre la concepción de lo cultural, pues si bien insiste en el diálogo de saberes, califica el pensamiento de los campesinos, por ejemplo, como pensamiento ingenuo, mágico, “precientífico”.

[6] Sobre lo difícil que es esta articulación interna (que tiene que ver con lo que llamamos cultura organizacional) conviene ver, por ejemplo, Prieto (2000), quien propone una intervención simple y de resultados por lo general inquietantes: preguntar a cualquier docente cuánto sabe del quehacer de sus pares más cercanos, primero, y luego del de los más lejanos. Lo mismo se puede hacer con los estudiantes y colaboradores.

[7] Como dijo Skinner (1979), el mayor “ruido” que desfigura los sistemas educativos son los docentes; por eso cuanto menos intervengan, cuanto más regulados estén, cuanto más ocupados en diligenciar formatos permanezcan, más garantías de éxito habrá en el circuito educativo.

[8] Sobre el concepto de excelencia y sus efectos psicosociales puede leerse el perspicaz análisis de Aubert y de Gaulejac (1995).

[9] En nota a pie de página se resalta que dicho modelo educativo, comprometido con una educación para el desarrollo integral y sostenible, ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo e investigativo que, partiendo del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, y generando, desde ellas, conocimientos innovadores y pertinentes, las lleva a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, al proyecto social de nación.

[10]Guattari (1996) plantea una “ecosofía” que incluye cuestiones económicas, políticas y éticas en la ecología. Tres ecologías interactúan en la ecosofía: la ecología “biológica” (para la naturaleza y el medio ambiente), la ecología “social” (sociedad, economía, política) y la ecología “mental” (para la subjetividad humana).

[11]Sobre este concepto, surgido de los planteamientos de Austin, ver Brigitte Schlieben-Lange (1987), Pragmática lingüística. Gredos (pp. 43-49).

[12] La evidencia podría ser un logos, pero —yendo más allá de Sócrates— no podemos esperar que toda evidencia asuma la forma de un logos. La pregunta sigue siendo ¿qué se necesita para marcar la diferencia entre el conocimiento y la creencia verdadera?

[13] Lo que con razón algunos han llamado “la idea de universidad”, es también plural, como subyace en las palabras de Jaspers, Newman, Whitehead y Dewey o incluso de Ricoeur, es fruto de un trabajo de abstracción, que parte, por supuesto, de las realidades de experiencia, vividas y observadas, pero a una distancia necesaria de ellas mismas. Lo mismo ocurre con los “modelos” propuestos: la Universidad de Humboldt y su estrecha articulación entre investigación y docencia, la llamada Universidad de Oxbridge (Oxford-Cambridge) como comunidad que reúne a profesores y estudiantes en seminarios, las Grandes Ecoles del modelo francés, el Liberal Arts College de Chicago... hasta la “universidad empresarial” de hoy, todos estos modelos ofrecen tipos ideales que nunca se encuentran en la realidad.