



UNIVERSIDAD EAFIT

Abierta a la investigación

ISSN 1692-0694

LOS DILEMAS DEL RECTOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD EAFIT

ÁLVARO PINEDA BOTERO, Ph.D.

**PROFESOR INVESTIGADOR
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD EAFIT**

Medellín, Marzo de 2003

DOCUMENTO 8-032003

Comentarios: Favor dirigirlos a **apineda@eafit.edu.co**

Está autorizada la reproducción total o parcial de este material siempre y cuando se cite la fuente.

“Advertid, hermano Sancho, que esta aventura y las a ésta semejantes no son aventuras de ínsulas, sino de encrucijadas; en las cuales no se gana otra cosa que sacar rota la cabeza, o una oreja menos” (El Quijote, Cap. X, I Parte).

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
RECONOCIMIENTOS	5
CAPÍTULO I. Lo público y lo privado	6
CAPÍTULO II. Educación técnica y educación integral	14
CAPÍTULO III. Investigación y docencia	21
CAPÍTULO IV. Educación presencial y educación virtual	27
CAPÍTULO V. Globalización y cultura local	36
CAPÍTULO VI. La Autonomía universitaria: el sabio, el intelectual y el consultor	43
CAPÍTULO VII. La nueva universidad: a modo de conclusión	53
APÉNDICE I. Cronología de la Universidad EAFIT	58
APÉNDICE II. Información General	77
BIBLIOGRAFÍA	86

RESUMEN

Este trabajo analiza los determinantes científicos y tecnológicos, culturales y filosóficos – tanto a nivel local como global – que afectan la Educación Superior en el mundo contemporáneo, y su impacto en una institución como la UNIVERSIDAD EAFIT de Medellín. Invita a los administradores universitarios a repensar el papel de la institución universitaria en la sociedad de comienzos del siglo XXI y a evaluar las alternativas a su disposición para conservar la autonomía académica, como única garantía de excelencia en la ejecución de su misión.

ABSTRACT

In this work, the author analices how has changed the academic life in institutions of Higher Education as a consequence of Globalization and Postmodernity. The argument is built from the point of view of UNIVERSIDAD EAFIT of Medellín, Colombia. Besides, the work is an invitation delivered to university administrators to discuss and evaluate the new philosophical paradigms that give sense to their mission; to evaluate the new technologies that are changing their traditional roll as educators, and to consider their options to maintain the academic autonomy, as the only guaranty of excellence in the contemporary world.

AUTOR

ÁLVARO PINEDA BOTERO

Administrador de Negocios, UNIVERSIDAD EAFIT. MBA Syracuse University, N.Y. Doctor en Literatura, SUNY at Stony Brook, N.Y. Es autor de obras de creación literaria, crítica literaria, ensayo y numerosos artículos de investigación. Actualmente es Profesor investigador del departamento de Humanidades de la UNIVERSIDAD EAFIT.

INTRODUCCIÓN

La Universidad es una de las instituciones más emblemáticas de la civilización occidental. Tiene sus más remotos antecedentes en la figura de Sócrates, en la Academia de Platón y en la Biblioteca de Alejandría. Surgió en la Edad Media en los monasterios con los copistas de antiguos manuscritos y con el *Trivium* - gramática, lógica y retórica –y el *Quadrivium* – aritmética, música, geometría y astronomía – de los programas escolásticos. Se fortaleció en el Renacimiento y sufrió su primer cambio fundamental durante la Ilustración, al configurarse las universidades investigativas –Wilhelm Humboldt fundó la de Berlín en 1810-. A partir de entonces, esta institución rectora de la sociedad se difundió por el planeta.

Varias metáforas sirven para describirla. Podemos verla como un espejo de la cultura en la que está inscrita; a veces un espejo deformador, porque algunas magnifican las virtudes, otras los defectos. Podemos verla también como un microcosmos, o como un sistema complejo, compuesto de subsistemas, que funciona dentro del macrosistema de la sociedad. Al estudiar sus características, la primera paradoja que debemos enfrentar es la de su naturaleza dual. De un lado, es portadora de los valores, las tradiciones, los conocimientos y la historia, no sólo de una comunidad particular sino de la civilización como un todo. Desde esta perspectiva, la universidad es una institución profundamente conservadora. De otro, ha sido siempre el espacio donde florecen las nuevas ideas, donde se forjan el conocimiento y las iniciativas de cambio. Es, por antonomasia, el escenario de la renovación, y, por lo tanto, el mirador social que mejor avizora el futuro. Desde esta perspectiva es profundamente liberal.

Así, la primera gran tensión que se vive en el seno de la universidad se establece entre el pasado y el futuro (Mockus:2000), entre la actitud conservadora y la liberal. Su reto es el de conservar paradigmas, destruir algunos que dejan de tener validez, crear nuevos. Tiene que mantenerse en fina sintonía con su entorno y con la marcha de la historia. No puede quedarse atrás: se volvería obsoleta, confesional, ineficaz, rígida y fácilmente desaparecería. Tampoco avanzar demasiado; se volvería anacrónica, perdería la base social que la sustenta.

En este cambio de siglo y de milenio, por la aceleración de las dinámicas de la Modernidad, sus relaciones con el entorno son cada vez más complejas. Han entrado en crisis paradigmas que durante décadas o siglos iluminaron su sendero. Al mismo tiempo, han surgido otros que se vienen imponiendo con rapidez y que aún no demuestran plenamente su bondad. Como han dicho algunos teóricos, la universidad se encuentra hoy en una encrucijada, cuyo origen es su incapacidad creciente para responder a las demandas ejercidas por la sociedad. “Ha ingresado en una época de turbulencia para la cual no se prevé término. No puede retornar a un estado anterior de equilibrio ni alcanzar uno nuevo” (Brunner, 2002: 2). Tal es el horizonte confuso que deben enfrentar las instituciones de educación superior, no sólo en Colombia sino en todas las latitudes.

Este trabajo está dividido en capítulos. Cada uno aborda aspectos o dilemas particulares. Muchos de ellos son polémicos, porque tocan de lleno con las ideologías, las creencias y las tradiciones, porque han sido investigados desde múltiples perspectivas y porque a su alrededor se ha generado una inmensa bibliografía. Por eso no pretendo llegar a conclusiones definitivas ni hacer un análisis completo de ninguno. El tema de la investigación, por ejemplo, que toca con los procesos educativos de las nuevas generaciones, su impacto en el desarrollo, transferencia de tecnología, cambio cultural, generación de conocimientos y su uso en contextos particulares, no puede ser agotado en un documento de esta naturaleza. Tampoco el tema de la globalización o el de la responsabilidad social. Me he propuesto recoger y resumir lo que considero significativo; y esbozar de manera sucinta un horizonte de pensamiento que sirva para contextualizar el caso de EAFIT. En este sentido, la palabra “rector” en el título representa lo que en literatura se conoce como “lector implícito” o “lector ideal”, es decir, aquella imagen que me acompañó durante el tiempo de la investigación y la escritura, aquella conciencia que me ayudó a incluir o excluir tal o cual asunto, y tiene por objeto convocar a las personas que acompañan al Rector de nuestra universidad en su delicada misión –miembros de los Consejos Superior, Directivo, Académico y Comité Rectoral– y, en general, a todos los estamentos, para que en conjunto reflexionemos sobre algunos de los complejos determinantes que distinguen nuestra época y enmarcan nuestra labor.

La institución universitaria se ha estudiado con frecuencia a la luz de la filosofía organicista, como un ser vivo que nace, se desarrolla y eventualmente muere, o da origen a otros organismos similares; con un centro – un cerebro – y unos miembros o partes organizados de acuerdo con el plan original. En concordancia con este modelo, ha sido posible definir y promulgar una identidad.

Pero las propuestas filosóficas de las últimas décadas cierran horizontes tradicionales y abren otros: La deconstrucción arrojó dudas sobre las distinciones precisas que se hacían entre el interior y el exterior, entre lo particular y lo colectivo. La sistémica y el pensamiento complejo informan sobre la imposibilidad de definir “unidades básicas” – el átomo, el individuo, el organismo – para la construcción de argumentos de validez general. Ha surgido un nuevo símil esencializador, el de la red, según el cual la realidad hay que asumirla en “sistemas”, “máquinas”, “series” o “mesetas”, descartando cualquier ordenamiento preestablecido en favor de un plano ilimitado (un mapa siempre en proceso de configuración). El individuo y las instituciones se hallan en todo momento en el proceso de pasar de un punto a otro. Alcanzar un punto sólo significa una nueva posibilidad de partir, la facilidad de establecer otro enlace. Ninguna solución es definitiva. Una posición se define con aportes de varias disciplinas, es decir, desde varios puntos de vista. Conceptos como “límite”, “unidad”, “el todo y la parte”, “orden”, “estructura”, “jerarquía”, y, sobre todo, “identidad”, han perdido su prestigio o se han problematizado. Surgen, en cambio, “bucle”, “rizoma”, “conexión”, “diálogo” – o “dialogismo” – “equilibrio transitorio”, “carta de navegación”, “variedad”, “multiculturalismo”. Asistimos al paso de una concepción organicista y vitalista de la existencia a una de espacio ilimitado y de nódulos en permanente proceso de entretejerse. Con frecuencia encontramos ahora que la verdad se perfila en la confluencia de contrarios o en los terrenos indeterminados de la periferia. Estas evoluciones conceptuales están marcando los órdenes de la vida y representan, en mi concepto, el mayor reto para los administradores universitarios del futuro: ¿Cómo conservar y fortalecer la noble y ancestral autonomía intelectual de la universidad en el nuevo entorno filosófico y social?

LA UNIVERSIDAD EAFIT

Debo aclarar que la anotación “El caso de la Universidad EAFIT” que aparece en el subtítulo debe interpretarse como un homenaje a mi *Alma Mater*. Entre 1997 y 1998 tuve el honor de desempeñarme en ella como el primer decano de la Escuela de Ciencias y Humanidades y, luego, entre 1998 y 2002, como Vicerrector académico. El presente trabajo recoge lo fundamental de esas experiencias. Esboza tensiones que se viven en el seno de cualquier universidad, y, cuando es oportuno, toma el caso de EAFIT como objeto de reflexión.

No se trata, pues, de una historia de EAFIT, ni representa el pensamiento oficial de la Universidad. Es una toma de conciencia personal frente al fenómeno universitario y frente a los desarrollos del conocimiento, la sociedad y la cultura en este cambio de siglo y de milenio. Por tal razón, las apreciaciones y las conclusiones aquí consignadas sólo comprometen al suscrito.

Las instituciones de educación superior nacen en contextos específicos y como respuesta a necesidades o conflictos particulares. Su desarrollo obedece a la misma dinámica: la creación de un departamento o una carrera pretende subsanar una deficiencia, abastecer una demanda o solucionar un conflicto. EAFIT surgió para formar los administradores de negocios que requería la industria colombiana en los años de 1960, y como parte de la política norteamericana de penetración ideológica en América Latina, que buscaba contrarrestar el avance del Comunismo y los efectos internacionales de la Revolución Cubana. La Alianza para el Progreso (AID por su sigla en inglés), iniciativa del Presidente Kennedy, proporcionó a través del Punto IV no sólo fondos para la fundación de EAFIT, sino también contactos que aseguraron la asesoría de importantes universidades, como Syracuse University. Una misión de cinco profesores de la Escuela de Negocios de esa institución, pagada por el gobierno norteamericano, laboró en EAFIT por varios años a partir de 1962. A finales de los años 70 y comienzos de los 80, en medio del ambiente de turbulencia ideológica del país, EAFIT vivió momentos de tensión, paros y protestas, que determinaron ajustes en su organización. En los 80 se enfatizó el tema de la transferencia de tecnología. Con apoyo técnico y financiero de la GTZ (Agencia de Cooperación del Gobierno de Alemania Federal) se establecieron laboratorios y se iniciaron varias profesiones con las cuales se conformó luego la Escuela de Ingeniería. La alineación ideológica tuvo vigencia de manera más o menos rígida hasta 1990. En los 90 se vivieron dos etapas: de un lado, la configuración de grupos de investigación propios y el desarrollo de tecnologías nativas; de otro, el campus se abrió a ideas y visiones de mundo que antes habían quedado al margen. Se enfatizó la urgencia de formar una conciencia crítica y de abrir espacios para la reflexión humanística y la creatividad artística. Tales hechos marcaron la fundación de la Escuela de Ciencias y Humanidades – con sus Rutas en estudios humanísticos y sus carreras de Música, Ingeniería Matemática, Ingeniería Física, Comunicaciones y Estudios Políticos – y la Escuela de Derecho.

Hacia el futuro, los sistemas de educación superior en todos los países tendrán que responder a nuevas exigencias: Ofrecer educación masiva pero de calidad, adaptarse a los ritmos de cambio en las áreas del conocimiento y a las tecnologías de la información, formar para nuevos oficios y profesiones, adecuarse para los cambios culturales. EAFIT no será ajena a estas demandas. Ya se ha avanzado en temas como el de la internacionalización, el fortalecimiento de la educación continua, la educación a distancia y el uso de las nuevas tecnologías. Los capítulos siguientes abordan esta problemática.

RECONOCIMIENTOS

Quiero agradecerles a las directivas de la Universidad, en especial al señor rector, Dr. Juan Felipe Gaviria, a los miembros del Consejo Superior, a los compañeros, profesores y estudiantes, a los colegas de otras universidades y de instituciones como Ministerio de Educación, ICFES, CNA, ASCÚN, el apoyo, las oportunidades de diálogo, el intercambio de información y la convivencia en la vida universitaria y profesional, todo lo cual ha hecho posible la configuración de este texto. También al actual Vicerrector académico, Dr. Mauricio Vélez Upegui, al Decano de Ciencias y Humanidades, Dr. Luciano Ángel, al Dr. Raúl Gómez, anterior Jefe de Humanidades y a la actual Jefe, Dra. Cruz Elena Espinal, su apoyo entusiasta a mi iniciativa de escribir este ensayo, y por las sugerencias puntuales y la bibliografía facilitada. Finalmente, a la Dirección de Investigación y Docencia, y a su titular, Dr. Félix Londoño, que lo han acogido y cuidadosamente editado para su publicación en la colección de Cuadernos de Investigación.

CAPÍTULO I

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA

Al igual que en otros campos del conocimiento, el concepto de identidad ha sido el punto de partida preferido para iniciar cualquier reflexión sobre la universidad. En el pasado, con frecuencia, este concepto se daba por sentado y no suscitaba mayor discusión. El mundo contemporáneo ha puesto en duda muchas concepciones tradicionales y, por lo tanto, vale la pena iniciar nuestro periplo con algunas consideraciones en este sentido. Comencemos por sentar algunas preguntas sobre las cuales posiblemente no vamos a encontrar respuestas concluyentes en éste ni en los capítulos siguientes, pero que nos servirán de horizonte: ¿Qué se entiende por identidad universitaria? ¿Cuál es la autonomía de las instituciones de educación superior para establecerla? ¿Es posible definir tal identidad en el mundo contemporáneo? ¿Qué distingue a una universidad como EAFIT de las demás de su especie?

LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN DEL ESTADO

El dilema entre lo público y lo privado respecto de la educación superior está en la base de cualquier definición identitaria. Involucra múltiples facetas, tales como el papel de la educación como motor de desarrollo, la obligación constitucional del Estado de ofrecer educación general, la formación de líderes sociales, la cobertura, la calidad y la pertinencia de los programas, y el papel de orientación y vigilancia de organismos estatales como el Ministerio de Educación Nacional, el Icfes y el Icetex. Incluye también las tensiones entre lo nacional y lo regional, el Estado y la sociedad civil y entre los distintos sectores de la sociedad.

Por tales razones es tema obligado en todo programa de gobierno. En la campaña presidencial del 2002 se afirmaba que las tareas principales de los organismos de educación superior son: formar ciudadanos participantes y consolidar una cultura social y democrática, ya que sin educación superior adecuada no puede haber equidad social (Villegas, 2002, 7). Se afirmaba también que la educación formal se ha convertido en Colombia en un sistema de exclusión. Hay universidades de primera, segunda y tercera categoría y las diferencias de calidad son asombrosas. Una persona tiene acceso a una u otra de acuerdo con su capacidad de pago y su estrato social. “En estas circunstancias, la sociedad está condenada a la guerra y la destrucción” (Garay, 2002,3). El presidente Uribe Vélez propuso una “revolución educativa” para combatir tales males, basada en una ampliación de cupos, nuevos sistemas de financiación, mejora de la calidad, alianzas con el sector productivo (pymes, asesorías, contratos, prácticas laborales) y un apoyo del Estado a la investigación (Uribe, 2002, 8). La Ministra de Educación, por su parte, enfatizó la necesidad de apoyo de la banca internacional y el fortalecimiento de la educación técnica (Vélez White, 2002). Los programas con propósito social, que buscan transformar “la civilidad moderna”, tal como afirma Guillermo Hoyos Vásquez, consideran

la educación, por un lado, “como lugar de promoción de la cultura del pluralismo, de la solidaridad, la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias, del diálogo y de la formación ciudadanas”, y, de otro, como una “estrategia para impulsar la ciencia y la tecnología” con el objeto de alcanzar equidad y progreso social (Hoyos Vásquez: 2002:2). Tanto los diagnósticos como las soluciones son típicos y aparecen, aunque con variaciones, en foros y discusiones políticas e implican inquietudes y paradojas para las que no siempre se proponen soluciones.

LA UNIVERSIDAD COLONIAL Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

El sistema educativo colombiano estuvo en sus orígenes sustentado en un paradigma de exclusión. Las universidades coloniales y aquellas que ingresaron a la República bajo el signo colonial, abogaban por una educación superior orientada a formar individuos para el clero, la nobleza y la oligarquía. El proyecto liberal del siglo XIX buscó eliminar tales privilegios con la creación, por mandato constitucional, de una de las primeras y más típicas instituciones republicanas: la universidad pública, llamada así porque se financia con fondos del presupuesto nacional y porque, al menos en teoría, permite el acceso indiscriminado: educación gratuita, sin distinción de raza, clase social o procedencia. En Colombia y otros países, ese debate estuvo en la base de las luchas políticas hasta bien entrado el siglo XX; debate que vino a complicarse con un denso discurso teórico proveniente de Europa. En las décadas de 1970 y 1980, el sistema se vio traumatizado por huelgas y protestas. Con base en ingentes recursos financieros del gobierno central, la universidad pública logró consolidarse como la forma de educación preponderante en el Colombia; sin embargo, su cobertura nunca superó el 10% de la demanda y con frecuencia sus egresados quedaron condenados al desempleo: dadas las circunstancias del debate ideológico y la guerra fría, las empresas comerciales los consideraban peligrosos para la estabilidad del sistema económico y la propiedad privada.

UNIVERSIDAD PRIVADA

Ante la imposibilidad del Estado de ofrecer educación gratuita general, los particulares incursionaron en el sector en la segunda mitad del siglo XX¹. La universidad privada obtiene los recursos financieros por las matrículas que pagan los padres de familia, por donaciones de entidades o empresas nacionales o extranjeras y por servicios de asesoría prestados a terceros. Aunque puede ofrecer un menor costo por estudiante comparado con el costo por estudiante de la universidad pública, implica un precio alto para la mayoría de las familias. Por eso, en la práctica, se limita a formar la élite tradicional y, por lo tanto, a perpetuarla.

En 1960 surgió la Escuela de Administración y Finanzas en Medellín, hoy Universidad EAFIT, auspiciada por la AID, como se dijo, y con el apoyo de empresas industriales y comerciales del país, bajo la sigla de que “los hombres libres son competentes”, con el propósito de defender la libre empresa, la iniciativa y la propiedad

1 Con el Frente Nacional, a partir de 1957, el tema de la educación pública gratuita dejó de ser una bandera partidista.

privadas, y para formar profesionales en áreas como finanzas, administración empresarial y mercadeo. Unos diez años antes había sido fundada en Bogotá la Universidad de los Andes, también por iniciativa privada, con programas orientados a las ciencias físicas y naturales y a la ingeniería.

El éxito de estas dos universidades privadas –y de otras que pronto surgieron, como la Universidad del Norte en Barranquilla, el ICESI en Cali y el CESA en Bogotá– fue inmediato y contundente. Rápidamente obtuvieron reconocimiento y sus egresados ocuparon posiciones de responsabilidad en el sector empresarial. Mientras la universidad pública continuaba formando intelectuales y científicos, la privada formó ingenieros y administradores de empresa.

En la década de 1990 las universidades privadas más reconocidas se fortalecieron, paradójicamente, ofreciendo programas de postgrado y de educación continua a los egresados de las universidades públicas, ya que éstos buscaron “descontaminarse” del aura ideológica que se les imputaba, para poder acceder a puestos directivos en el sector empresarial.

A raíz de tales experiencias, y a la par con el intenso proceso de urbanización en el país, se fundaron muchas universidades privadas, sobre todo en las décadas de 1980 y 1990. La primera consecuencia fue positiva: la cobertura alcanzó en pocos años el 20% de la demanda nacional (hoy se sitúa alrededor del 27%, pero sigue siendo una de las más bajas de América Latina²). La segunda, negativa: a pesar de la alta calidad de unas pocas universidades, la calidad promedio del sistema disminuyó en forma alarmante, lo cual ha motivado al Estado a multiplicar las medidas de control (exámenes de estado, visitas y sanciones).

El problema de la cobertura se acentúa si consideramos que sobre las instituciones de educación superior gravitan nuevas demandas: individuos que buscan una segunda carrera, o que necesitan actualizar sus conocimientos para conservar sus puestos de trabajo; que requieren horarios no regulares; que han suspendido temporalmente sus estudios y desean continuar; adultos que regresan al aula sin un objetivo laboral específico y personas de la tercera edad. Estos grupos “no regulares” pueden en el futuro significar más de la mitad de la demanda de servicios educacionales, como sucede hoy en países como Estados Unidos y Finlandia (Brunner: 2002:8). Simultáneamente, crece de manera exponencial la demanda por diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados.

EL CONFLICTO DE LOS PARADIGMAS

Como se sabe, la universidad moderna está basada en tres paradigmas: la cobertura, la pertinencia y la calidad, que en teoría deben concurrir de manera equilibrada. Este equilibrio, sin embargo, rara vez se logra. La cobertura es la primera preocupación de los gobiernos –aumentarla arroja dividendos políticos en el corto plazo– y fue lo que impulsó el crecimiento de la universidad pública. Algunas universidades privadas se establecieron, por el contrario, para llenar necesidades de pertinencia y calidad, cuyo impacto social ocurre en

2 Algo similar ocurrió en otros países. En América Latina, la matrícula privada se acerca, en promedio, al 40%. En los países desarrollados, la cobertura general supera el 60% (Tünnermann:2000:13).

el mediano y el largo plazo. Históricamente en los países desarrollados, la gran preocupación por la calidad y la pertinencia sólo surge cuando se logran niveles altos de cobertura.

La situación es particularmente compleja en Colombia porque es necesario abordar de manera simultánea los tres paradigmas. El conflicto social demanda un crecimiento acelerado de la cobertura. La proliferación de programas de baja calidad exige una intervención decidida de los organismos de control del Estado y un impulso a la Acreditación. Y la falta de técnicos y profesionales competentes en muchas áreas, de un lado, o el exceso de egresados que no encuentran oportunidades de trabajo, de otro, demandan una revisión de todo el sistema a la luz de la pertinencia. Es posible ampliar de manera rápida la cobertura, pero si los saberes no son pertinentes a las necesidades del entorno, o la calidad no es la adecuada, lo que se está creando es una bomba de tiempo en la sociedad. Tal ha sucedido en Colombia con algunas universidades que han crecido en forma acelerada con programas de fácil configuración, lo que sólo ha servido para aumentar el desempleo de profesionales y el descontento social. Es posible también crear programas de altísima calidad, de acuerdo, inclusive, con estándares internacionales, pero cuyos egresados no encuentran oportunidades de trabajo local y deben emigrar a otros países.

Las posiciones en el debate parecen irreconciliables: Los partidarios de la educación pública argumentan dos razones contra la privada, ya esbozadas: las universidades más prestigiosas, por razón del costo de la matrícula, sólo han servido para perpetuar la élite que ha gobernado al país. Las que no lo son, adolecen de fallas tan protuberantes de calidad, que en última instancia se constituyen en un engaño a la sociedad. Los partidarios de la educación privada, por su parte, ponen de presente el alto costo social de la pública: su ineficacia, poca calidad y pertinencia de muchos de sus programas; corrupción en algunos casos, y la existencia de sindicatos poderosos de docentes que sólo consultan los intereses de los afiliados. En resolución, las evidencias disponibles demuestran que el crecimiento del sistema de educación superior del país no ha significado un incremento suficiente de la movilidad social y que estamos muy lejos de la utopía de una sociedad más justa y homogénea.

LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para contrarrestar los vicios que se le imputan a la universidad pública, algunos han formulado una propuesta que ha avivado más la polémica, en el sentido de que el Estado debe financiar no la oferta de servicios educativos, sino la demanda³. La propuesta fue parte del documento “Cambio para construir la paz” en el marco del Plan de Desarrollo que propuso el gobierno del Presidente Pastrana en 1999, fórmula que no ha sido implementada hasta la fecha y que ha circulado bajo distintos enunciados (Véase Ministerio de Educación Nacional, 2001: 93-100 y Pensamiento Universitario Ascun:2000.No.3). Los fondos disponibles deberían ser entregados, no a las universidades públicas sino directamente a los jóvenes que demandan

3 En este sentido vale la pena observar que en Estados Unidos, a pesar de ser la Meca del “capitalismo salvaje”, su sistema de educación superior está generosamente financiado con fondos federales, estatales y de los distritos locales. Es evidente que sin un aporte masivo de fondos del Estado, pelagra la educación superior en cualquier país.

educación, a través de organismos de crédito o fomento, como el Icetex. El acceso al sistema se haría libremente, en virtud de méritos académicos, y las universidades – públicas o privadas – competirían entre sí para atraer a los candidatos más promisorios. Este sistema, que se ha implantado en Chile y otros países con cierto éxito, ha recibido el rechazo de algunos núcleos en Colombia, calificándolo de “privatización de la educación pública” y de “neoliberalismo”. Anotan que el sistema no termina con la inequidad, ya que muchos jóvenes nunca podrán acceder a la educación superior con base en la excelencia académica, sencillamente porque la preparación que han recibido en las escuelas primaria y secundaria es de baja calidad (Universidad Nacional, Sede Bogotá: 2001).

SOCIEDAD CIVIL Y ESFERA PÚBLICA

Tal como puede deducirse de los párrafos anteriores, el debate sobre lo público en la educación se ha centrado en el origen de los fondos. El asunto, sin embargo, es más complejo, y para su análisis es necesario involucrar otros conceptos, como los de *Sociedad Civil* y *Esfera Pública*.

Hoyos Vásquez, siguiendo a Parsons, Habermas y otros autores, analiza los procesos educativos como maneras de desarrollar, en el seno de la sociedad civil, la “racionalidad instrumental” y la “racionalidad comunicativa”. En última instancia, la educación tiene por objeto formar ciudadanos capaces de reconocer al otro “como interlocutor válido”, y de construir sociedad civil con base en la aceptación de las diferencias, en la participación y en la cooperación. Lo público hay que pensarlo “no desde el Estado, sino desde la sociedad civil, para rediseñarlo no como un espacio sino como un proceso en continua construcción”. Se trata de ver en el Estado no un centro de poder paternalista, sujeto a prácticas de clientelismo, sino un participante, al lado de otros, en “una cultura de la colaboración”. Quedan así definidas dos corrientes: una desde la periferia, conformada por la opinión pública –deliberación política y participación democrática, e, inclusive, desobediencia civil– y otra desde el centro, conformada por las políticas del Estado, las leyes, las acciones del Ejecutivo y demás iniciativas del poder central (Hoyos Vásquez:2002:5). Lo público se da, pues, en la intersección de esas corrientes, y por lo tanto es un proceso siempre inacabado. La educación, en especial la educación superior, es el instrumento más potente para impulsarlo (Hoyos Vásquez:2002:6).

El concepto de *Esfera pública* es correlativo con el anterior; es aquella zona discursiva en la que se exponen ideas y se cristaliza la opinión de los particulares (*opinión pública*). En palabras de un autor norteamericano, tal esfera debe estar libre de restricciones gubernamentales, y, al mismo tiempo, libre de las fuerzas del mercado, “de tal manera que los participantes desarrollen sus puntos de vista de manera auténtica”. Se trata de una situación ideal en la cual es posible el diálogo, el acceso al conocimiento, la convivencia pacífica, el apropiarse de la verdad y el intercambio sincero y espontáneo. Los ciudadanos participarían de manera voluntaria y con igualdad de oportunidades (Prince, 69). Es tarea del gobierno promoverla, ser parte de ella, no constituirse en una instancia independiente.

En teoría pertenecen a la esfera pública las instituciones de educación superior, el Senado de la República y otros cuerpos colegiados, los medios –televisión, radio, prensa– y la internet. Estas instituciones están diseñadas para que una pluralidad de individuos hable a una pluralidad de oyentes, en igualdad de condiciones. Pero en la práctica pocas veces se logra este propósito de equidad. Las situaciones de oligopolio

que con frecuencia afectan los medios, los manejos políticos y ciertas formas de coacción de grupos al margen de la ley sobre los cuerpos colegiados; posiciones confesionales, moralistas o de poder y otras maneras del autoritarismo en las universidades, desvirtúan en gran medida las posibilidades de diálogo abierto. La esfera pública queda reducida a mera utopía cuando sólo unos pocos ejercen con libertad el privilegio de la palabra y cuando la mayoría se limita a ser “auditorio cautivo”. Quizá sólo la internet en el mundo contemporáneo se perfila como una instancia verdaderamente abierta al ejercicio de la esfera pública, aunque, por el momento, su cobertura es insuficiente.

En efecto, la internet y otras tecnologías recientes pueden ser medios adecuados para el fortalecimiento de la esfera pública, con la posibilidad de expandirla a una dimensión planetaria. Las restricciones de lo local, lo regional y lo nacional serán superadas y la esfera pública podrá por fin sustraerse no sólo al control de los fondos oficiales –y, por lo tanto, a los centros de poder tradicionales– sino también a la vigilancia del Estado.

EAFIT, UNIVERSIDAD PÚBLICA Y ABIERTA

Es evidente, pues, que la educación es un bien público, cualquiera sea la forma de financiación. En última instancia, lo público o lo privado de la universidad debería establecerse desde la perspectiva de la naturaleza del servicio que presta: La llamada universidad privada, como parte importante de la sociedad civil y escenario propicio para el desarrollo de la esfera pública, está prestando un servicio público por el cual debe ser evaluada, para lo cual habría que tener en cuenta la calidad de la educación, la pertinencia a las necesidades y realidades del país, y la cobertura respecto de la población necesitada del servicio.

El tema ha sido abordado repetidas veces en el seno de la Universidad EAFIT. En un editorial del órgano *El eafitense* en 1998, el Rector afirmó que EAFIT:

se convirtió, aunque no jurídicamente, en una gran “universidad pública”, esto es, una universidad de todos: una universidad que encuentra su razón de ser en la comunidad (...). La Universidad EAFIT no es propiedad privada de un determinado grupo, jurídicamente es una fundación orientada por un Consejo Superior, compuesto por representantes de los más diversos sectores de la sociedad, que se eligen por cooptación y que participan en la dirección de la universidad por el hecho de haberse planteado la educación como un tema importante en sus vidas. La Universidad EAFIT no responde a ningún paradigma político o confesional, ni sigue las orientaciones de ningún gobierno de turno; practica el pluralismo en los distintos estamentos que componen la comunidad universitaria. Es ajena a orientación partidista de cualquier naturaleza; no existe en su interior conversación alguna que permita afirmar la existencia de grupos dominantes, con expresiones ideológicas dominantes, y no se realizan en la actualidad procedimientos de admisión distintos, para ninguno de los programas, a los establecidos estatutariamente. En adición a lo anterior, la Universidad enfrenta el reto de ser, también en lo social, pertinente con el medio, ofreciendo, dentro del marco de la estabilidad

económica necesaria, un número importante de becas para estudiantes de bajos recursos económicos, y está dispuesta, y así lo viene haciendo, a involucrarse en la problemática social como un elemento más de las acciones que se deben impulsar en la búsqueda de una convivencia menos violenta y más participativa (...). Nos propusimos la tarea de formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad, competentes internacionalmente en sus áreas de conocimiento” (Gaviria Gutiérrez:1998:1).

En otra oportunidad el Rector propuso la tesis de que la institución es, no sólo una universidad pública, sino también una “universidad abierta”, tesis que respaldó con el siguiente argumento:

Consecuentes con nuestra misión, dentro de un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica, hemos invitado a todos los estamentos sociales –no sólo a los universitarios –a compartir diversas experiencias científicas, educativas y artísticas. Generosamente hemos abierto nuestras puertas a toda la comunidad, hemos extendido los horarios de la biblioteca a los días domingo para favorecer el acceso de quienes trabajan; en pocas palabras hemos convertido nuestro campus en un espacio propicio para la manifestación de diversas posiciones ideológicas y culturales, dentro de los más amplios parámetros de respeto y tolerancia. Nos interesa fortalecer el crecimiento de EAFIT bajo este ambiente de libertad y apertura a la comunidad (...) proponemos una cultura de la solidaridad (...) (Gaviria Gutiérrez: 2000:1).

Desde entonces, la tesis de EAFIT como una universidad pública, o abierta, ha sido pregonada insistentemente, hasta el punto de convertirse en un eslogan institucional. Es parte del logo desde 2001⁴.

¿Y LOS DE ESTRATO ECONÓMICO BAJO?

Pero la universidad privada en general, y EAFIT en particular, sigue siendo objeto de una vieja crítica: la de perpetuar a una élite. Aquellas iniciativas de “universidad abierta” y “universidad pública” están en etapa de desarrollo. De ahí el reto que representan. Es necesario abrir no sólo el campus al público, sino específicamente los programas académicos a un número mayor de jóvenes de estratos sociales bajos ⁵. Tal es la importancia de las becas. EAFIT ha venido aumentándolas de año en año (en la actualidad ascienden al 4% del presupuesto total de ingresos). Es un esfuerzo notable, que pocas instituciones están en capacidad de llevar a cabo, pero que, por desgracia, no es suficiente. El problema habría que solucionarlo con una intervención decidida del Estado y, posiblemente, de instituciones internacionales, bajo esquemas que están

4 En la publicidad se habla de “Universidad abierta al mundo”, abierta a la cultura, abierta a la ciudad, a la sociedad, al conocimiento, según el caso (retomaré el tema de la Universidad Abierta en el capítulo final).

5 Hay, sin embargo, una alternativa en el mediano plazo que puede significar un aporte de consideración al problema de la cobertura por parte de instituciones como EAFIT. Me refiero al tema de la educación a distancia por métodos electrónicos (Véase capítulo IV), que podría ofrecerse gratuitamente a quien quisiera acceder a ella. En este sentido, es interesante citar el caso del MIT que recientemente decidió poner a disposición gratuita de los usuarios de la internet, más de 2000 de sus cursos regulares (Brunner:2002:18).

por definir. Una consideración adicional sobre el tema es la siguiente: para ser beneficiario de una beca en EAFIT se requiere pertenecer a una familia de escasos recursos, y, además, demostrar excelencia académica, excelencia que no siempre pueden exhibir individuos que vienen de sectores en los que la educación primaria y secundaria son deficientes. Esta situación limita la movilidad social del programa.

OTRO PUNTO DE VISTA

Los términos del debate entre lo público y lo privado no se agotan con las observaciones anteriores: Ha existido la creencia de que la universidad es una comunidad ideal de servicio a la Nación, una comunidad de académicos guiados por normas y valores altruistas. Se trata de un *modelo solidario* según el cual se espera que los académicos cumplan una misión casi religiosa, en beneficio de las nuevas generaciones. Para ser académico se requiere “vocación”, lo cual significa que el individuo no está motivado por intereses económicos en el desempeño de su trabajo. En algunas latitudes, sin embargo, se ha difundido el modelo contrario, el de *mercado*, según el cual la universidad debe ser considerada como una institución, al igual que las demás, sometida a las leyes del mercado abierto: Cada universidad ve las otras como competencia, como posibles enemigas en la disputa de los mercados. El mercado regula las relaciones entre la institución y los académicos. Es posible atraer académicos competentes con altos salarios y buenas condiciones de trabajo. Los estudiantes son “clientes” y el objeto de la universidad no es “formarlos” sino satisfacer sus necesidades y sus deseos – “clientes satisfechos” -. La calidad de la educación se establece de la misma forma que la de un proceso o un producto industrial (sujeto a las normas ISO 9000). La masa de estudiantes es “materia prima”, el currículo y el aula conforman el “proceso de producción” que prepara productos para “el mercado laboral”. Ya no hay rectores ni educadores sino gerentes y administradores. Dominick La Capra, refiriéndose a la universidad norteamericana y siguiendo las tesis de Bill Readings en su libro *The University in Ruins* (1996), sostiene que el modelo de universidad solidaria “está superado”, que la universidad moderna sigue el modelo de las empresas trasnacionales, que se fundamenta en decisiones ejecutivas, planeación estratégica, mercados multiculturales, globalización. En ella son más importantes el reporte financiero, las encuestas tabuladas y los formularios de escogencia múltiple que los ensayos filosóficos y los textos académicos; más importantes los métodos contables y los análisis de resultados económicos que la *Accountability*. Un programa académico debe ser “costeable” y la extensión universitaria – asesoría, educación continua – debe producir jugosos beneficios económicos (La Capra: 1998). Es evidente este modelo viene ganando aceptación en Colombia y otros países. Si el Estado no está en capacidad de financiar de manera amplia y suficiente a la “universidad solidaria”, las instituciones de educación superior tendrán que sobrevivir y crecer en concordancia con el modelo de mercado abierto. Frente a estos desarrollos las preguntas se multiplican: ¿Está acabada la universidad solidaria? ¿Es el modelo de mercado la única alternativa? ¿Dónde queda “el sabio equilibrio” entre la cobertura, la pertinencia y la calidad?

Comenzamos el capítulo con algunas preguntas sobre la identidad de la universidad que aún no hemos contestado, y lo terminamos con nuevos cuestionamientos. Hasta este punto, la impresión es que no es posible enfrentar el panorama de la educación superior en el mundo contemporáneo desde un paradigma de simplificación. En efecto, a medida que avancemos en los capítulos siguientes, el horizonte irá ganando en complejidad.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN TÉCNICA Y EDUCACIÓN INTEGRAL

LAS CIENCIAS

Las ciencias exactas y naturales, desde el Renacimiento y el Barroco – especialmente desde Descartes – han sido el paradigma central de la Modernidad: es posible conocer y por lo tanto dominar el mundo si seguimos un *método* riguroso de pensamiento y experimentación. Parten de la base de que existe una distinción tajante entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento. Sus instrumentos principales han sido las matemáticas, entendidas como un lenguaje preciso, que no admite ambivalencias, de aplicación universal; y el laboratorio, que permite experimentar los fenómenos del mundo objetivo en ambientes controlados. Una de sus condiciones más importantes: una vez observado y estudiado un fenómeno, el observador puede hacer predicciones. Las ciencias exactas y naturales facilitan el desarrollo técnico, material, económico y son las que le han proporcionado al hombre moderno los altos niveles de confort alcanzados.

Las ciencias humanas –*Geisteswissenschaften*– por el contrario, no separan el sujeto del objeto. Ambos, sujeto y objeto, son parte de una misma totalidad. El sujeto no está fuera del mundo o de los fenómenos que pretende conocer. Su percepción y el conocimiento que logra, nunca son “objetivos”. Están determinados por el punto de vista, el horizonte, la historia “efectual” del sujeto; prejuicios, costumbres y tradiciones.

Las ciencias humanas –antropología, historia, sociología, psicología, literatura, entre otras– han buscado mejorar sus métodos para lograr la precisión de que se ufanan las ciencias exactas. Su empeño ha sido vano porque, hasta hoy, sólo han estudiado con mayor o menor precisión el pasado. Los fenómenos humanos no son reducibles a circunstancias de laboratorio y, por lo tanto, no ha sido posible la predicción: Cada comportamiento humano es único e irrepetible.

EL DILEMA DE LAS CIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

Para la universidad esto represente un dilema. Si privilegia las ciencias exactas y naturales, podrá desarrollar programas técnicos, que tienen un impacto inmediato sobre el medio ambiente y que ofrecen beneficios materiales evidentes. Se argumenta que en un país en desarrollo como Colombia, es perentorio ofrecerle a la sociedad en el menor tiempo posible, y con la menor inversión, individuos capaces de desempeñarse con eficacia en los puestos de trabajo.

Pero: ¿dónde queda el ser humano en su complejidad? La respuesta puede estar en las ciencias humanas. Se argumenta entonces que es necesario educar a la juventud para que conozca y respete los valores morales, para que desarrolle y cultive una actitud crítica frente a la sociedad y sus instituciones, una visión de conjunto sobre los derroteros del país. Debe conocer la historia, los hitos del pensamiento de su patria y, en general, los hitos de la civilización occidental.

¿Cuál es, entonces, la combinación ideal de materias del pensum universitario?

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

La educación para el trabajo ha sido, quizás, el factor de mayor impacto en el desarrollo de algunos países. El caso más destacado es el de Estados Unidos, cuyos *Community Colleges* ofrecen educación para el trabajo prácticamente a toda la población (Moura Castro y Bernasconi:2000). Están diseñados bajo la idea de que cualquier joven que termine su educación secundaria puede ingresar a uno de estos Colegios y, en poco tiempo, estar en condiciones de prestar sus servicios en el mercado laboral. Si posteriormente lo desea, y tiene la ocasión, regresa a la universidad con el objeto de adelantar estudios de postgrado. Para lograr este flujo rápido de individuos a través del sistema, en muchos casos ha sido necesario dejar al margen las humanidades, la teoría y algunas consideraciones de calidad.

Muchos ven en la educación para el trabajo un “logro de la democracia”. Santos la analiza en los siguientes términos:

La educación, que inicialmente era transmisión de alta cultura, formación del carácter, modo de aculturación y socialización adecuada al desempeño de la dirección de la sociedad (es decir, formación de la élite), pasó a ser también educación para el trabajo, enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes técnicas especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el espacio de la producción. A su vez, el trabajo, que inicialmente era el uso de la fuerza física y el manejo de los medios de producción, pasó a ser también trabajo intelectual, calificado, producto de una formación profesional. La educación se fragmentó entre la cultura general y la formación profesional; y el trabajo entre el trabajo no calificado y el trabajo calificado (Santos:1998:236-237)⁶.

Siguiendo esta línea, hoy puede afirmarse que existe un consenso que aboga por la creación o el fortalecimiento de programas que respondan por lo menos a las siguientes exigencias: Que sean pertinentes a lo que requieren las regiones y las comunidades, y que por lo tanto se conviertan en motores efectivos del desarrollo; que aumenten de manera efectiva la oferta de cupos y que jóvenes de todas las clases sociales tengan acceso a ellos, evitando que la educación superior sea privilegio de una minoría; que la capacitación esté orientada hacia los aspectos prácticos y que se haga con base en ciclos cortos no mayores de tres años – con esto se logra una rotación alta y por lo tanto una mejor utilización de los recursos – y que contribuyan a un cambio cultural para que los estudios técnicos de dos o tres años no sean vistos de manera despectiva.

Sin embargo, cuando estas iniciativas se siguen al pie de la letra, existe el peligro del reduccionismo. Bajo la consigna de educar para el trabajo, no podemos diseccionar la realidad y el conocimiento en campos mínimos (oficios o procedimientos) para ofrecer “recetas” de validez efímera, útiles sólo para resolver asuntos puntuales, a veces por fuera de los contextos. “El conocimiento aislado que ha obtenido un grupo de especialistas en un campo estrecho no tiene valor en sí mismo. Sólo lo adquiere dentro de un sistema teórico

⁶ Agradezco a la profesora Marleny Cardona de EAFIT sus comentarios sobre el tema de la educación superior en la Postmodernidad, y el haberme llamado la atención sobre este autor.

que lo reúne con todo el resto del conocimiento, y solamente en la medida en que contribuya realmente, en esta síntesis, a responder a la pregunta: ¿qué somos nosotros?”. Esta frase de E. Schrödinger, citada como epígrafe por Edgar Morin al comienzo de su obra *El Método* (1999b), es, a todas luces, una llamada de atención a los partidarios demasiado entusiastas de la educación para el trabajo.

EDUCACIÓN INTEGRAL

La educación integral parte de presupuestos diferentes. Se trata de formar al individuo, no para un trabajo u oficio particular sino “para la vida”, para la convivencia social basada en el conocimiento y práctica de los valores humanos. El joven se ejercita en el pensamiento crítico, adquiere la capacidad de discernir moralmente, de emitir juicios éticos y estéticos y desarrolla sus habilidades de expresión oral y escrita (Ministerio de Educación Nacional: 2001: 86). En este tipo de educación cobra todo su sentido filosófico el concepto de “formación”, cuya etimología –*formo, formavi, formatus, formare*– está relacionada con dar forma, construir: más un proceso que un resultado final. Es un impulso propio del ser humano, un “crecimiento desde dentro”, una “elevación hacia lo universal” –en palabras de Gadamer– y, sobre todo, “una actitud del espíritu” que “no persigue metas por fuera de sí misma”. La formación “requiere el sacrificio de lo particular para desarrollar no una habilidad sino una aptitud”. Además, en virtud de su formación, el ser humano “adquiere sentido de sí”, se reconcilia consigo mismo y “reconoce uno en el otro” (Gadamer, 10 – 18).

Comenta Luis Enrique Orozco –siguiendo también a Gadamer– que la formación del individuo “ocurre en forma paralela al proceso mismo de incorporación del lenguaje y de las costumbres” y en la interacción con la comunidad y la cultura (las cuales están siempre en proceso de cambio, son siempre inacabadas). Por lo tanto, la formación “no tiene que ver con la generalidad abstracta de la razón ni con la acumulación de conocimientos, sino con la generalidad concreta de una comunidad específica” (Orozco:2002: 38). La educación integral, basada en las humanidades y las ciencias humanas, contrario a la educación para el trabajo, compara elementos y situaciones de diverso orden, cuestiona, contextualiza, abre horizontes complejos, todo dentro de un anclaje sólido a las realidades inmediatas del sujeto.

EN PRO DE LO COMPLEJO

En un documento reciente elaborado por Morin por encargo de la Unesco, se invita a la comunidad internacional a reflexionar sobre “cómo educar para un futuro sostenible”. Morin se muestra sorprendido porque la educación, que tiene por objeto comunicar conocimientos, “permanece ciega ante lo que es el conocimiento – sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias – y que no se preocupa por estudiar a fondo qué es exactamente conocer”. La educación, tal como se practica en muchas instituciones, no prepara a los seres humanos para comprender su condición humana; de ahí el alto nivel de conflicto que existe en todas las latitudes. En la mayor parte de las disciplinas se evita el estudio de los problemas globales, enfatizando lo particular, el fragmento; no se establecen vínculos efectivos entre las partes y la totalidad. Además, no se están divulgando los conocimientos de “la era planetaria”; sin ellos es imposible enseñar una “identidad terrenal”. Finalmente aboga por la construcción de una “antro-poética” que conciba al ser humano en su triple dimensión de individuo, sociedad y especie porque, en último término, “la condición humana es el objeto esencial de cualquier educación” (Morin:1999a).

La educación para el trabajo, que simplifica el conocimiento para "hacerlo accesible y manejable", y no analiza los problemas en su dimensión humana total, cae con facilidad en la antinomia y el círculo vicioso, que sólo son superados por el pensamiento complejo y la educación integral. Es necesario, entonces, asumir riesgos, enfrentar lo inesperado, tratar "de navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza"; establecer conexiones con otros temas, disciplinas, conceptos, paradigmas, buscar un nivel superior que englobe las partes en discordia. En una palabra, para superar las aporías del pensamiento simple (propio de la educación para el trabajo), "es necesario transformar el círculo vicioso en círculo virtuoso" (Morin:1999b:32).

EN CONTRA DE LO COMPLEJO

Pero el pensamiento complejo y la educación integral tampoco ofrecen un panorama despejado, porque con frecuencia se esconden amenazas letales bajo la bandera de la educación integral y el énfasis en el humanismo que pregonan algunos educadores. ¿Quién asegura que un proceso de pensamiento complejo desemboque en una verdad tangible? ¿Quién define la educación integral? ¿Quién establece y bajo qué parámetros se seleccionan las materias que conforman un currículo de esa naturaleza? La educación para el trabajo la definen condiciones externas (podríamos decir, "condiciones de mercado"). Una comunidad agrícola o industrial le demanda al *Community College* local técnicos y profesionales competentes. Los agricultores o los directivos de las fábricas determinan los contenidos y la naturaleza de los programas académicos, porque son ellos los que les garantizan a los estudiantes los puestos de trabajo. La educación integral, por el contrario, la define con frecuencia una autoridad dogmática, llámese Ministro, Rector, Decano o Comunidad religiosa. Tal autoridad establece la ideología, creencia, ética particular; determina los paradigmas, los contenidos y la orientación. La relación es vertical y no le garantiza al egresado un puesto de trabajo. En el primer caso, es la demanda externa la que regula los programas. En el segundo, la oferta. En el primero se forman "obreros" con trabajo asegurado. En el segundo "misioneros", "pregoneros", "pensadores" o divulgadores de una determinada ética, partido, paradigma, ideología, visión de mundo o creencia.

"Cualquier conocimiento – simple o complejo – está sujeto a incertidumbre" (Orozco: 2002: 40). En cualquier definición siempre quedarán trozos de realidad, fenómenos, comportamientos, determinantes colectivos inexplicados. Además, no es posible conocer el mundo si no se cuenta con paradigmas: "El paradigma instaura las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y las teorías, articula la organización de los mismos y posibilita su generación y regeneración". Sin embargo, los paradigmas cambian a medida que avanza la civilización. Ni siquiera el "académico puro" merece toda la confianza: con frecuencia está motivado por el egocentrismo, la autojustificación; responde ciegamente a paradigmas que asume consciente o inconscientemente (Orozco: 2002: 40 – 43).

Una educación que le otorgue al individuo valores, instrumentos de pensamiento, actitud crítica, hábitos duraderos de estudio y una visión de conjunto sobre el hombre y la sociedad, se convierte con frecuencia en una ilusión. En la mayoría de los casos, las instituciones que la pregonan ni siquiera logran hacer claridad sobre los parámetros que la sustentan. Terminan imponiendo una camisa ideológica de fuerza o creando programas diseñados al garete.

LA SITUACIÓN EN COLOMBIA

No hay, pues, conclusiones terminantes frente al dilema “educación para el trabajo versus educación integral”. Si miramos el país desde esta perspectiva, la situación no puede ser más confusa. En él conviven muchas formas de educación. La herencia colonial y el debate ideológico a los que aludí antes, y los diversos modelos europeos asumidos en el transcurso de la vida republicana, han creado una amalgama de concepciones que no podemos llamar específicamente “educación integral”, pero que ha obrado como barrera contra el impulso técnico y científico que venía jalonando el desarrollo económico en países como Estados Unidos. En diversas épocas el Gobierno Nacional ha creado o propiciado la creación de Institutos Tecnológicos con el objeto de impulsar la educación para el trabajo. Vale la pena mencionar el caso más notable, el del Servicio Nacional de Aprendizaje, Sena. Aunque ofrece programas de educación técnica superior, el Sena no pertenece al sistema de educación superior, ya que la mayoría de sus estudiantes ni siquiera han concluido la secundaria. Otros institutos que fueron fundados como tecnológicos al amparo de diversas leyes, sobre todo la ley 30 de 1992, se han convertido en universidades, o disfrazan su funcionamiento como universidades, pues supuestamente ofrecen educación integral. El resultado, hoy por hoy, es que el concepto de “universidad” es confuso y es usado por instituciones de muy diverso tipo, y que el sector de la Educación Técnica está mal atendido. Esta situación, que se repite en otros países de América Latina, permite que entidades que no se presentan como universidades cumplan funciones académicas de educación integral superior, y otras que sí se presentan como tales no las cumplan.

El impacto de los institutos técnicos y tecnológicos no es notorio respecto del desarrollo del país, por varios factores; el más importante, sin duda, porque por razones culturales, la educación superior ha estado afectada de “doctrinitis”. En general, se ve de manera despectiva la preparación técnica ofrecida en ciclos de dos o tres años, por institutos que no se consideran “universidades” – aunque sí pertenecen, como se dijo, al sistema de educación superior – .

LAS TENDENCIAS GLOBALES

El dilema se presenta en toda las latitudes. En Europa, cada país desarrolló su educación de manera distinta. Las diferencias entre Inglaterra, Alemania, Italia o Francia son asombrosas. Al avanzar la integración de los países de la Unión Europea, pronto se dieron cuenta que era fácil intercambiar acero y tomates, pero no estudiantes ni profesionales. No había manera de homologar títulos y los sistemas de educación eran tan diferentes que los estudiantes encontraban todo tipo de dificultades para pasar de una institución a otra, o de un país a otro. La mayoría de los países de la Unión firmaron la Declaración de Bolonia en 1999, por medio de la cual se crea un sistema de educación superior uniforme. Implica el compromiso de unificar los sistemas y los conceptos. El modelo norteamericano ganó aceptación, luego de innumerables debates. Se acordaron tres niveles y tres títulos: Bachelor, que se obtiene en tres años, luego de finalizar la educación secundaria; quien lo obtiene puede desempeñarse en un oficio o profesión. Magister, que implica dos años adicionales de estudios teóricos, con algún grado de investigación. Y Doctorado, entre dos y tres años adicionales, con énfasis en la investigación, para quienes buscan dedicarse a la academia. Se espera que para el año 2010

las instituciones se habrán ajustado a este esquema, que, unido a procesos de acreditación internacional, permitirá la libre circulación de estudiantes y profesores.

En Colombia, al final de su mandato, el gobierno del Presidente Pastrana expidió algunas normas orientadas en la tal dirección. Como se sabe, la ley 30 de 1992 creó tres categorías: Institutos técnicos, Tecnológicos y Universidades. Hasta ahora, los egresados de las dos primeras no pueden aspirar a continuar estudios universitarios. Las nuevas normas, una vez reglamentadas, permitirán que los institutos tecnológicos reconozcan los estudios realizados en programas técnicos y que, a su vez, las universidades reconozcan los estudios realizados en los técnicos y tecnológicos. Implica, además, una novedad. Los jóvenes de los niveles superiores de la educación secundaria podrán iniciar estudios técnicos antes de terminarla. Con esto se acorta el ciclo y se estimula la educación para el trabajo.

LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han dejado de lado el debate filosófico y, con base en información estadística, establecieron modelos para el análisis de la educación superior. El primero propone para los países en desarrollo un abanico de seis categorías, aclarando que dentro de cada una las variaciones pueden ser grandes: Universidades de investigación, universidades regionales, escuelas profesionales, escuelas vocacionales y universidades virtuales y de educación a distancia (Banco Mundial: 2000). El BID, por su parte, habla de cuatro funciones, cualquiera sea la institución que las lleve a cabo: liderazgo académico, labor profesional, formación técnica y educación superior general. A continuación presento la posición del BID por parecerme más adecuada para el caso colombiano.

El liderazgo académico está basado en la investigación. Las instituciones que lo ejercen normalmente generan conocimiento nuevo; están dotadas de laboratorios y bibliotecas y han configurado grupos de investigadores. Este liderazgo es escaso: En Estados Unidos sólo el 3% de las instituciones lo ejercen. En Latinoamérica esta proporción es mucho menor, aunque algunos grupos de la región están a la altura de los mejores del mundo.

La labor profesional cumple un papel importante en Latinoamérica. Está orientada al mercado laboral y los egresados encuentran oportunidades de trabajo, aunque a veces sus programas no son pertinentes o están desactualizados.

La formación técnica es la que mejor impulsa el desarrollo económico, pero en Latinoamérica carece de reconocimiento social. Requiere definirse mejor y mayor financiación.

Los programas de educación general son numerosos. Enfatizan las humanidades y otras áreas teóricas, como sucede con carreras como Comunicación Social, Filosofía, Literatura, Derecho, Psicología, Sociología, Historia. Tiene por objeto formar ciudadanos mejor realizados, más tolerantes; líderes sociales, políticos y gobernantes. Su resultado ha sido pobre porque los egresados – pensadores, intelectuales o artistas – han fracasado en su intento por transmitirle a la sociedad una actitud crítica y por ejercer un liderazgo efectivo. Muchos están condenados al desempleo (BID:2000).

EAFIT

Bajo la inspiración ideológica de la AID, en sus inicios EAFIT adoptó un curioso modelo de educación para el trabajo, con dos esquemas: un programa de administración de negocios de once semestres, de los cuales cuatro eran de práctica en las empresas patrocinadoras, y un instituto tecnológico con programas de seis semestres en Mecánica, Sistemas y Textiles. Pocos años después de la fundación, dos semestres de práctica de la carrera de Administración se reemplazaron por programas académicos, y, en 1974, se eliminó el instituto tecnológico para dar cabida a las profesiones de Ingeniería de Sistemas (en 1975) e Ingeniería de Producción (en 1979), con las cuales se configuró la Escuela de Ingeniería. EAFIT ganó autonomía respecto de las empresas patrocinadoras y respecto de la AID; sus programas ganaron en pertinencia respecto de las realidades locales. Es claro que la idea de los estudios técnicos – educación para el trabajo – gravitó en la mente de los fundadores, pero que, por diversos factores, se abandonó para ser sustituida por labor profesional. Esta decisión dio frutos positivos: Los egresados han tenido aceptación en el medio colombiano e inclusive internacional, y el índice de ocupación es de los más altos del país. Posteriormente EAFIT incursionó en el liderazgo académico, con la creación de laboratorios y postgrados con énfasis en investigación. Esta decisión también arrojó frutos: En la última década ya se le reconoce liderazgo a nivel nacional, en campos específicos. Con la creación de las escuelas de Derecho y de Ciencias y Humanidades en 1997 y el programa de flexibilización curricular el año siguiente, nuevamente se presenta un cambio en el modelo, ya que estas iniciativas están orientadas a fortalecer la educación general. Y se fortalecerá más en el futuro cercano con la creación de dos nuevas carreras en el 2002: Estudios Políticos y Comunicación Social.

Como puede apreciarse, se abandonó la educación técnica y EAFIT se orientó hacia la profesionalizante y hacia la general o integral; además, ha logrado cierto liderazgo académico. En concordancia con las tendencias nacionales e internacionales, en algún momento será necesario revisar la política respecto de la educación técnica, ya sea creando una división consagrada específicamente a esa actividad, o estableciendo convenios con institutos técnicos y tecnológicos para aceptar los estudios allí realizados por jóvenes que deseen continuar sus estudios en EAFIT.

CAPÍTULO III

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

LA NECESIDAD DE INVESTIGAR

Verdad de perogrullo: es necesario investigar. En un artículo reciente, el Rector de la Universidad de Antioquia analizaba las relaciones entre el avance científico y el desarrollo en el contexto colombiano, y lo hacía a partir del libro *El reto: educación, ciencia y tecnología* (2000) del científico Rodolfo Llinás. Afirmaba el Rector que entre las causas de la pobreza de los pueblos está el atraso científico y tecnológico, y que para superar aquella es necesario impulsar la investigación. Los distintos indicadores muestran que la situación colombiana es lamentable, comparada, inclusive, con otros países del continente. Por cada 10.000 científicos que hay en el mundo, 9400 pertenecen a países industrializados, 100 a Latinoamérica y apenas 1 es colombiano. A mediados de los años ochenta, Estados Unidos y Japón dedicaban alrededor del 2.8 % del PIB a ciencia y tecnología, Chile el 0.5%, Brasil el 0.4% y Colombia el 0.1%. Para tener un índice “adecuado” de 1.000 científicos por cada millón de habitantes, Colombia necesita al menos 36.000 científicos y sólo cuenta con 5.000 (Llinás, citado por Restrepo – Cuartas, 2000)⁷.

Según un informe de la Cepal, en la actualidad existen 37.000 áreas del conocimiento, de las cuales apenas el 17% (unas 6.300) tienen alguna presencia en América Latina (ASCUN: 1999). Cada una de estas áreas se desarrolla a un ritmo veloz. El panorama es como el de un sol cuya circunferencia está siempre en expansión. Han surgido nuevas disciplinas que están cambiando las condiciones de vida de millones de seres humanos: biología molecular, biotecnología, ciencia avanzada de los materiales, microelectrónica, robótica, sistemas inteligentes, neurociencia, medio ambiente, para mencionar sólo algunas. La presencia de estos campos en Latinoamérica, y particularmente en Colombia es, por demás, incipiente.

Es creencia generalizada que la investigación le permite a la universidad insertarse productivamente en la sociedad, poniendo al alcance de los individuos los beneficios del conocimiento; y que, a la vez, le permite a los miembros de la comunidad académica actualizarse de manera continua. América Latina está lejos de lograrlo. De las 5000 instituciones de educación superior del continente – de las cuales 900 aproximadamente son universidades – menos del 3% se ajustan al concepto de *Research University* (según lo define el Banco Mundial). Muchas “tienen investigación”, pero es tan modesta que no alcanzan a influir en la comunidad científica mundial. La abrumadora mayoría (más del 90%) se dedica en exclusiva a la docencia. De los 700.000 profesores del continente, menos de 50.000 llevan a cabo algún tipo de investigación. (Brunner:

⁷ Otros datos estadísticos apuntan en el mismo sentido: En 1990 había en el mundo 10.000 revistas científicas. En la actualidad pasan de 100.000. Sólo en el área de matemáticas se producen anualmente más de 200.000 nuevos teoremas. Algo similar ocurre en los demás campos, desde la química hasta la historia. La suma del conocimiento humano, que en la antigüedad se demoraba miles de años en duplicarse, se estaba duplicando cada 150 años hace pocos siglos. Ahora se duplica cada 5 años y se estima que para el 2020, se estará duplicando cada 73 días. Sin embargo, América Latina sólo produce el 2% del conocimiento que se genera en el mundo. Solo registra el 1% de las patentes que se registran en el mundo. Y respecto del avance tecnológico, se coloca en el estrato más bajo de la distribución mundial (Brunner:2002)

2002:14). ¿Cómo lograr que el pueblo colombiano se beneficie de los avances de la ciencia y la tecnología? ¿Cómo motivar a los gobiernos para que dediquen más recursos a esta actividad? ¿Y a los docentes para que se interesen en ella y para que se mantengan medianamente enterados de lo que sucede en sus respectivas áreas? ¿Qué proporción de los recursos se le debe asignar? ¿Cuáles son los mecanismos para localizar recursos en áreas prioritarias? ¿Cómo medir los resultados? Por lo visto, son más las preguntas que las respuestas. En todo caso, la investigación tiene que orientarse de manera preferente al conocimiento y a la solución de los problemas del entorno inmediato. Sólo así es posible cumplir con uno de los paradigmas de la educación: la pertinencia, de tal manera que la universidad desarrolle conocimientos, diseñe currículos, forme individuos que estén en condiciones de intervenir el entorno en beneficio de la comunidad.

ARGUMENTOS EN CONTRA

A pesar de las evidencias, no todas las voces están a favor: muchos opinan que la docencia – entendida como formación de las nuevas generaciones – ha sido el objeto de la universidad por siglos, y que la mayoría de las universidades del mundo, aún en este siglo XXI, le dedican lo mejor de su esfuerzo. Los conocimientos pueden ser desarrollados en otras latitudes o en otras épocas. No todos los profesores ni todos los alumnos tienen que ser investigadores. Tampoco todas las universidades. En muchos países y, concretamente en Estados Unidos, la proporción de institutos dedicados exclusivamente a la docencia supera de manera abrumadora a los que tienen la investigación como su objeto principal. De hecho, ésta está confinada en un reducido número de instituciones, que reciben cuantiosas ayudas del Estado o del sector corporativo. Ya no es la universidad la que lleva el liderazgo, como pudo suceder en el siglo XIX y buena parte del XX. Lo llevan institutos gubernamentales o privados, cuya nómina se enriquece cada vez más con los premios Nobel de las varias disciplinas.

Uno de los aspectos centrales es el origen de los fondos. La labor universitaria, por sí misma, usualmente no genera los que demanda la investigación. Se requiere el apoyo de los gobiernos y las corporaciones. Y cuando lo otorgan, determinan el tema, la dirección, el alcance: se investiga sobre aspectos puntuales. Decae la investigación pura o teórica. Centros de poder externos deciden por la universidad, en detrimento de la autonomía. Los resultados pertenecen a los patrocinadores y los protegen con derechos de autor o patentes.

En resolución, el debate - que se lleva a cabo en el nivel mundial – entre los adeptos y los detractores de la investigación, está lejos de ser resuelto. La paradoja surge porque muchas universidades han conformado los estatutos profesoriales como si todos los profesores fueran o tuviesen que ser investigadores. Mejoran su categoría y sus ingresos los que pertenecen a grupos de investigación, publican libros o artículos en revistas indexadas, presentan ponencias en congresos internacionales. Se afirma que el profesor que no publica “está muerto” profesionalmente. Tal política ha traído como consecuencia, a nivel mundial, una proliferación astronómica de publicaciones y foros de dudoso beneficio.

En este sentido Catherine Stimpson se pregunta por el *status* de las *Research Universities* y trae a colación lo que ha sucedido en NYU recientemente: esta prestigiosa universidad configuró y financió un grupo de investigadores para trabajar en el tema de *Nada*. Parece un chiste. “Se trata de un caso de pomposidad,

pretensión, autoestima inflada”. La situación se repite en otras instituciones: “andamiajes costosos sobre insignificancias”. Agrega que “hay demasiada investigación y muy poca creatividad”. La autora concluye que las *Research Universities* son “engendros” recientes que deben ser revisados de acuerdo con las necesidades reales de los países y de la comunidad internacional (Stimpson: 2000)⁸.

Dominick La Capra, quien también ha señalado los peligros del énfasis incondicionado en la investigación, comenta sobre las universidades privadas que estimulan esta actividad. Ante la falta de recursos oficiales o corporativos, es la matrícula de los estudiantes de pregrado la que suministra los fondos, situación que encontramos también en Colombia. Con frecuencia, “el estudiante de pregrado no recibe lo que le corresponde” – es decir, no recibe el servicio por el que ha pagado – lo cual genera un estado de inequidad. En otro aparte de su comentario, La Capra señala que el énfasis en la investigación ha polarizado a los académicos, y caracteriza dos modelos cada vez más irreconciliables: “el trotamundos empresario” y “el héroe local”. El primero se desempeña como asesor o investigador, tiene habilidades organizativas, ofrece cursos y programas, considera que los estudiantes son “clientes”, se mueve a cualquier sitio, es competitivo, consigue ayudas financieras, becas, pasantías, cambia de organización con facilidad, “parece vivir en el superespacio”, está integrado a la cultura global, pasa mucho tiempo viajando, su hoja de vida “tiene más páginas que el directorio telefónico” y sus ingresos son cuantiosos. Su fidelidad está con el campo al que pertenece y con su propia carrera, no con los jóvenes ni con la institución. El héroe local es lo contrario. Está dedicado al trabajo en su universidad, participa de los comités, maneja la información institucional, pasa mucho tiempo en el salón de clase y con los estudiantes de pregrado. Se trata de un individuo solidario con la institución, con la labor educativa, con la juventud. Las nuevas tendencias a nivel mundial – educación virtual, educación continua, educación superior regulada por las fuerzas del mercado – privilegian, sin duda, al trotamundos empresarial. El héroe local tiene cada día menos reconocimiento y eventualmente desaparecerá (La Capra: 1998)⁹. Si estas tendencias continúan, ¿cuál será el perfil organizativo de las universidades en el futuro cercano?

ORGANIZACIONES MÁS FUNCIONALES

En efecto: el énfasis en la investigación está causando un impacto en la estructura universitaria, organizada ancestralmente en departamentos, facultades y carreras. Al avanzar la Modernidad cada profesión profundizó en uno o varios temas hasta límites absurdos, alejándose de una concepción holística u orgánica del objeto de análisis. A mediados del siglo XX, sobre todo con el programa espacial norteamericano – NASA – los científicos entendieron la importancia de abordar la realidad, no ya desde ángulos de visión estrechos, sino desde el enunciado de problemas complejos, es decir, desde una perspectiva multidisciplinaria, en el centro

8 En Colombia, el decreto 2912 de 2001 estableció un nuevo régimen salarial para los docentes de las universidades públicas, con base en escalas de puntos otorgados por aportes investigativos. Busca corregir los abusos que, al amparo de la autonomía universitaria, se han cometido en algunas universidades públicas, cuyos comités de escalafón otorgan puntos de manera demasiado liberal, a veces fraudulenta. La publicación del decreto dio origen a paros y protestas y el debate continúa.

9 Sobre las tipologías del académico en el mundo globalizado, ver el capítulo VI.

de la cual debería estar siempre el ser humano en toda su dimensión. Esta nueva forma de abordar el conocimiento representa un reto para la universidad, y la obliga a repensar sus esquemas internos.

En la actualidad conviven dos estructuras: la de facultades, departamentos y carreras, ampliamente reglamentada, inclusive por el Estado, que establece requisitos de registro, títulos y acreditación. Y la de grupos interdisciplinarios que cada día ponen más en duda la vieja división de saberes. Los especialistas de la generación anterior están siendo sustituidos por jóvenes investigadores que dominan varios campos, o que se mueven con propiedad en áreas intermedias, lo que ha permitido la solución de problemas que parecían insolubles. El avance del conocimiento en todos los campos ejerce una fuerte presión para modificar los currículos, las organizaciones y las formas de operar. La enseñanza exige hoy la integración de disciplinas que en el pasado no habían entrado en contacto. Jamil Salmi, un alto funcionario del departamento de Educación del Banco Mundial, informa que para configurar un grupo de trabajo en biología molecular o en biotecnología se requieren especialistas en electrónica, química, biología y ciencia de los materiales y que en Dinamarca recientemente se conformó un grupo para el estudio del medio ambiente con participación de ingenieros y científicos, teólogos y politólogos (Salmi: 2000). Los nuevos grupos de trabajo chocan contra las viejas jerarquías. No es posible, por ahora, definir las consecuencias de este conflicto o el resultado de los maridajes que están en juego: Van imponiéndose paradigmas de pensamiento y formas de organización a partir de conceptos como la red y el rizoma que podrán determinar los futuros desarrollos¹⁰.

¿Cómo adaptar las viejas estructuras? ¿Cómo propiciar el re-entrenamiento de los académicos tradicionales? ¿Qué decisiones se debe tomar respecto de carreras que han dejado de tener la importancia que alguna vez tuvieron? ¿O respecto de las que no se renovaron a la velocidad que exigen las circunstancias? La universidad debe no sólo crear nuevas carreras, sino también estar en condiciones de modificar pénsumes viejos, cerrar departamentos, dejar de ofrecer carreras cuyos conocimientos son obsoletos o cuyos egresados ya no encuentran oportunidades de trabajo. Algunos departamentos que fueron importantes en el pasado se perpetúan como centros de poder, entorpeciendo la generación y difusión de nuevos conocimientos. Considero una falta de ética cuando una universidad continúa ofreciendo programas a jóvenes ilusos que desconocen las realidades de la época, o a jóvenes que no cuentan con otras posibilidades de estudio, a sabiendas de que se trata de profesiones obsoletas. Por tal razón se hacen urgentes los procesos de autoevaluación y acreditación a los que me referiré más adelante.

EAFIT

La investigación es una de las prioridades establecidas en la misión – visión. La universidad invierte el 4% de sus ingresos en 80 proyectos, alrededor de los cuales se agrupan 250 investigadores, entre profesores de tiempo completo, de cátedra y estudiantes ¹¹. Algunos de los grupos reciben fondos externos; cuatro de ellos están clasificados por Colciencias. Anualmente se publica un número importante de libros y de artículos originales, inclusive en revistas indexadas internacionalmente. La *Revista Universidad EAFIT* está indexada

10 Sobre el cambio de paradigmas, ver el capítulo final.

11 Este porcentaje coincide por casualidad con lo que EAFIT dedica a becas para estudiantes de bajos recursos. Las cifras corresponden al año 2002.

también por Colciencias y recientemente se han creado revistas en cultura, derecho, administración y economía. Algunos de los resultados, sobre todo en áreas como geología, ingeniería civil, mecánica y sistemas, han tenido reconocimiento nacional e internacional. Podemos afirmar, por ahora, que EAFIT “tiene investigación”, aunque está lejos de ser una *Research University*.

A pesar de la situación de conflicto interno que vive el país, en el campus universitario hay un ambiente de sana emulación académica. Los profesores que demuestran avances investigativos reciben reconocimiento institucional. Los resultados han permitido mejoras substanciales en los currículos, a menudo se recibe la visita de académicos nacionales y extranjeros y la universidad es mencionada en forma positiva en la prensa y en otros medios. Muchos de estos factores son determinantes a la hora de adelantar los procesos de autoevaluación y acreditación. Sin duda, un cuerpo profesoral que dedica parte de su esfuerzo a la investigación, se renueva académicamente, maneja conocimientos de frontera y domina “el estado del arte” en cada área. Investigar significa ser capaz de estudiar por propia iniciativa, llegar a las fuentes del conocimiento, estar en contacto con investigadores de otras latitudes, participar en la comunidad académica internacional. Una institución con estas características se convierte en foco de atracción de los individuos más preparados y capaces en cada una de las disciplinas.

De otro lado, la organización en escuelas adoptada por EAFIT permite cierto trabajo académico interdisciplinario. El funcionamiento de varias carreras bajo una misma decanatura facilita el uso de recursos comunes y el intercambio de saberes y experiencias. Hacia el futuro habrá que mejorar las comunicaciones entre carreras de distintas escuelas, buscando un contraste mayor de saberes. Sin embargo, las fortalezas en ciencias básicas, el sistema de rutas disciplinarias en humanidades, la flexibilidad curricular, el manejo de varios idiomas (bilingüismo) y distintos lenguajes de programación, propician una visión holística de los problemas. También las pasantías en otras universidades del país y del exterior¹².

En cuanto a la flexibilización es necesario puntualizar que se trata del primer resultado tangible del conflicto entre la organización jerárquica tradicional y la multidisciplinaria que se va imponiendo con los grupos de investigación. Un currículo rígido, al estilo tradicional, significa que los saberes son determinados por centros de autoridad; son éstos los encargados de definir qué deben estudiar los jóvenes para optar por determinados títulos, qué es “fundamental” y qué no lo es. El currículo flexible, por el contrario, le permite al joven ser participe en la definición de su propio perfil profesional; facilita la oferta de nuevos saberes de acuerdo con los adelantos de los investigadores, permite diseñar cursos dirigidos o cursos proyecto, diferentes cada semestre, de acuerdo con los intereses de los jóvenes o de los investigadores. En EAFIT, los jóvenes de pregrado pueden optar por un abanico de “rutas disciplinarias” – estudios culturales, estudios políticos, estudios de la comunicación, música, literatura, estética, lógica y filosofía – para cumplir con el requisito básico de humanidades, y, además, pueden optar por distintas áreas de énfasis o “materias de libre configuración” en cada carrera. En Administración de negocios, por ejemplo, el estudiante escoge entre Finanzas, Mercadeo,

¹² Recientemente se crearon dos carreras que tienen un enfoque novedoso: la Ingeniería Matemática y la Ingeniería Física. Buscan formar individuos que puedan desempeñarse en múltiples campos, a partir de una fortaleza notable en las matemáticas o en la física y en las varias metodologías de investigación.

Organización o Negocios internacionales. En esta forma, cada estudiante de pregrado obtiene un perfil diferente, de acuerdo con sus inclinaciones. Un estudiante de Ingeniería de sistemas puede enfatizar en Estudios Culturales y Telemática; otro, en Música e ingeniería de Software. La organización de los currículos permite, además, que un estudiante pueda adelantar dos carreras en forma simultánea, o tomar materias “de libre configuración” en un área diferente a la de su profesión¹³.

Como se ve, la universidad le ha apostado a la investigación y a la diversidad, a pesar de los argumentos en contra esbozados antes. Ha hecho un esfuerzo notable; ya hay resultados positivos, pero la mayor parte de los beneficios todavía están por verse. El esfuerzo tendrá que ser constante e indefinido y la atención pronta para corregir el rumbo si las circunstancias lo ameritan.

¹³ Véase mayor información en el anexo II “Sinopsis de la Universidad EAFIT”.

CA P Í T U L O I V

EDUCACIÓN PRESENCIAL Y EDUCACIÓN VIRTUAL

LA NOÉTICA DETERMINA LA CONCIENCIA

Entendemos por noética – de *nous*, mente – las distintas formas que tiene el ser humano para acceder al conocimiento, aprender, comunicarse, pensar y ejercer la memoria. Hay una noética de la oralidad – en comunidades que no poseen la escritura – , una noética de la lecto-escritura y una noética de la electrónica. Desde la invención de la imprenta en el siglo XV, el texto impreso ha sido la espina dorsal de la cultura: permitió nuevas formas de comunicación, aprendizaje y archivo de la memoria colectiva y conformó esa noética de dimensiones planetarias que llamamos “civilización occidental”, que arrasó con los límites estrechos en que se movían las comunidades orales.

Así, durante siglos, los estudiantes se han formado en la noética de la lecto-escritura, basada en largas secuencias lineales, argumentos y narraciones. La tercera noética, la electrónica, que apenas ahora estamos en capacidad de comprender, ha quedado de manifiesto con el avance de las nuevas tecnologías (Ong: 1987: 81 – 117). El sistema “ventanas”, por ejemplo, rompe la linealidad en favor de lo fragmentario, le permite al individuo interactuar con el autor o con otros participantes, “navegar” a través de múltiples y variados campos de conocimiento e integrar en un mismo proceso de aprendizaje distintos medios – texto, imagen, sonido, movimiento -. Estas innovaciones, según se cree, facilitan el autoaprendizaje y la autoevaluación.

Es interesante notar que desde sus orígenes, la universidad ha sido el crisol donde se funden las culturas oral y lecto-escritural, es decir, la acción comunicativa discursiva y la tradición escrita. De un lado, gran parte de sus actividades se llevan a cabo “de viva voz”, entre seres vivos, y cubren las urgencias diarias del quehacer académico, el bullir de las ideas frescas, la creación espontánea: foros, discusiones, diálogos, conferencias. De otro, es el reducto natural de la escritura y la lectura, donde se producen informes, artículos, libros de larga elaboración; donde se traducen textos y se conservan los saberes en bibliotecas y archivos. Incluye interlocutores que ya no están vivos. Las ideas se decantan y entran en la historia a través de la escritura, que posibilita el alejarse del aquí y el ahora (Mockus: 1999). El hecho significativo en nuestra época es que a esta alianza de las dos primeras noéticas en el seno de la universidad, viene a sumársele la noética de los medios electrónicos.

EL TEXTO VERSUS EL HIPERTEXTO

En Literatura se entiende por hipertexto todo texto derivado de un texto anterior (hipotexto). La hipertextualidad es un aspecto universal de la literatura, porque no hay ninguna obra que en algún grado no evoque otra. Las nuevas tecnologías han permitido el nacimiento del hipertexto electrónico, que podría definirse como “esa herramienta informática que facilita la escritura en bloques de texto, y su enlace tanto interno como externo”. Antes de la invención del computador, las relaciones entre hipotexto e hipertexto eran

de carácter “virtual”, en el sentido de que ocurrían en la mente del lector. Las nuevas tecnologías han puesto de relieve esa propiedad de enlace, y la han llevado a su máxima posibilidad: Los enlaces se efectúan con sólo hacer “clic” con el “ratón” sobre una palabra determinada, lo que abre el acceso a documentos almacenados en el mismo servidor, o en servidores que pueden estar a miles de kilómetros. El lector salta de manera instantánea de América a Europa o a Australia en busca de referencias cruzadas. Además, el hipertexto electrónico permite la participación activa del lector, hasta el punto de permitirle modificar el texto que lee, o producir enlaces no considerados por el autor. La relación de autoridad del autor sobre el lector, que existió en el pasado, queda sustituida por una nueva relación, la de pares académicos, o la de dialogantes en igualdad de condiciones.

Afirma Jaime Alejandro Rodríguez que la discusión sobre el hipertexto electrónico “pone en escena toda una batalla ideológica (...), porque el hipertexto es un verdadero acontecimiento fundador, un verdadero trauma para la institución literaria” (Rodríguez:2000:36). Más que un facilitador de la escritura, el hipertexto puede considerarse “como vehículo de serias e importantes reconfiguraciones”. Su presencia en el mundo contemporáneo afecta la escritura en general, no sólo la literaria; es decir, todo lo que tiene que ver con el registro y la comunicación humanas. Más que un “generador de crisis”, el hipertexto, según explica Rodríguez, “la alimenta, en la medida en que obliga a repensar lo que podría denominarse la rutina institucional. Una visualización de las potencialidades (destructivas, constructivas, reconfigurantes) del hipertexto produce un sinnúmero de actitudes: temor, inseguridad, pero también búsqueda, indagación (Rodríguez:2000:41).

El impacto del hipertexto electrónico sobre la lecto-escritura es dramático: aparece la multilinealidad, la concurrencia de voces, la mezcla de voces e imágenes, el contacto de lógicas diferentes; se intensifican fenómenos como las cajas chinas, los círculos encadenados, las combinaciones. El lector ha ganado libertad, creatividad y se ha equiparado con el autor. El autor ha perdido parte de su prestigio y autoridad. Muchos textos carecen ahora del “sello personal” o del “estilo” que los caracterizaba. El texto se ha convertido en artefacto, que se adapta al uso y a la circunstancia, móvil y maleable y, sobre todo, al alcance de todos: el conocimiento se ha democratizado.

La lista de consecuencias puede alargarse: con el hipertexto electrónico se pierden nociones que siempre regularon la escritura y la lectura, como “las intenciones” del autor, totalidad, organismo, principio y fin, centro, margen, jerarquía. Se pierde también la hegemonía del signo escrito y la preponderancia del libro; el *collage* sustituye al erudito, la red al texto lineal. La historia se convierte en un territorio potencialmente infinito, o de infinitas alternativas. Ha muerto la moral del autor y ha sido reemplazada por la moral del lector.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL

¿Qué significan estos cambios para la universidad? En un foro internacional reciente se afirmaba que el 50% de la población estudiantil a nivel mundial tiene hoy menos de 20 años, y que en su mayoría está familiarizada con los medios electrónicos (NAFSA : 2002). Esto significa que ha adquirido la nueva noética, que se desempeña con propiedad con el hipertexto y que, por lo tanto, la configuración de su mente y sus formas de aprendizaje y comunicación son distintas a las de las generaciones anteriores. Comprender y administrar con eficiencia estos procesos es el reto sin precedentes que afronta la educación.

Ya se han logrado desarrollos asombrosos en educación a distancia (o virtual) en pocas décadas. A partir de 1980 surgieron las llamadas universidades *on line* que ofrecen acceso a millones de estudiantes. Las mayores del mundo, según estadísticas del Banco Mundial, son la de Anadolu de Turquía, fundada en 1982, con 578.000 estudiantes; la TV de China con 530.000, la Terbuka de Indonesia con 353.000 y la Nacional Indira Gandhi de la India con 242.000. También hay importantes universidades “abiertas” en Inglaterra, Sur África, Francia, Estados Unidos y España. Una de ellas, la Jones International University de Estados Unidos, que sirve a estudiantes de 38 países, tiene el mérito de ser la primera plenamente acreditada (Banco Mundial: 2000). Se estima que en los Estados Unidos más de 3000 instituciones están ofreciendo programas de entrenamiento *on line*. En el campo de la administración de empresas, el programa a distancia del Instituto Tecnológico de Monterrey es ya conocido en Colombia y Latinoamérica (Salmi: 2000).

En pocos años se ha logrado en muchas regiones del planeta superar los escollos consuetudinarios que se oponían a la democratización de la educación. La cobertura se ha extendido con rapidez y, hacia el futuro, si continúa la tendencia actual, la educación a distancia por medios electrónicos será, sin duda, la forma más corriente de educación superior. Lo verdaderamente raro y exclusivo será la educación presencial, basada en técnicas orales y de lecto-escritura

LA EDUCACIÓN CONTINUA Y LAS NUEVAS TENDENCIAS

La educación continua para adultos es el campo en el que se vislumbran los cambios más dramáticos en el corto plazo. Salmi afirma que el viejo esquema de asistir a la universidad para obtener un título y luego dedicar el resto de la vida al trabajo, está siendo reemplazado por otro esquema basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las disciplinas y las labores están sujetas a cambios cada vez más acelerados. En algunas carreras, el material que se enseña en el primer año es obsoleto cuando el estudiante llega al cuarto o quinto año. Con el objeto de actualizar conocimientos, los profesionales deben regresar a la universidad a los pocos años de la graduación, o buscar otros mecanismos como el estudio individual o la educación a distancia para mantenerse actualizados. En estas circunstancias, es más importante aprender a aprender que memorizar determinados saberes (Salmi:2000).

La población estudiantil de las universidades se ha transformado desde hace varias décadas con la llegada de nuevos grupos: adultos que necesitan una segunda carrera, o una actualización; personas de la tercera edad, individuos que estudian *part time*. Aun en universidades como EAFIT, orientadas fundamentalmente a atender jóvenes entre los 18 y los 24 años que dedican la totalidad de su tiempo al estudio, se nota cada día una mayor afluencia de adultos. Las instituciones se ven obligadas a ofrecer horarios extendidos nocturnos y de fin de semana, y la vieja pirámide demográfica de base amplia de estudiantes de pregrado, se ve ahora desfigurada con el crecimiento de los postgrados y la educación continua. A pesar de las acusaciones que con frecuencia se le hacen a la educación continua – por ejemplo, que se trata de una “vaca lechera” en beneficio de la institución, sin mayor impacto social (Stimpson: 2000) – no cabe duda que tanto la educación continua como la virtual muestran tendencias ascendentes cada vez más pronunciadas.

La mayor dificultad tiene que ver precisamente con el cambio de noética. Las generaciones de adultos que ahora reclaman nuevas oportunidades de educación fueron formadas en la noética de la lecto-escritura. Desde la perspectiva de las instituciones, sólo es posible atender el incremento acelerado de la demanda de educación para adultos con el uso de los medios electrónicos. En estas circunstancias, ¿cómo acelerar el cambio de noética en los adultos? Los departamentos de educación continua han comprendido esta limitación, y es precisamente en la enseñanza de las nuevas tecnologías donde han concentrado su esfuerzo.

LA COMPETENCIA INTERNACIONAL

Otra cara del problema tiene que ver con la oferta de programas extranjeros en las comunidades locales. Tal como han operado las universidades hasta el presente, sobre todo en países como Colombia con bajísimos índices de cobertura, cada institución cuenta con una especie de “auditorio cautivo”. Las opciones de los estudiantes son mínimas y los jóvenes deben sentirse satisfechos si logran un cupo en la universidad local, así los estudios que ésta ofrezca sean de pésima calidad. Con la educación a distancia cambia la situación. El uso de la internet y las comunicaciones satelitales le permite a cualquier institución abrir sucursales virtuales en cualquier sitio. Los estudiantes se benefician con un abanico de opciones sin necesidad de viajar. Funcionarios de las empresas del Sindicato Antioqueño que laboran en sitios dispersos del territorio colombiano se están capacitando con el programa MBA a distancia del Instituto Tecnológico de Monterrey. Las universidades locales perdieron estos estudiantes. Si éstas “no mejoran sus sistemas y la oferta de servicios, pronto perderán la posición de monopolio u oligopolio de que han gozado” (Salmi : 2000). Hasta ahora los casos son aislados; en el futuro, las dimensiones del problema serán continentales: América Latina es un receptor pasivo de *e-learning* frente a las grandes universidades de los países desarrollados. Estados Unidos, Inglaterra y Australia se perfilan como líderes en la oferta de servicios educativos. El *e-learning* se fortalece, además, con el *Franchising*: Universidades extranjeras de prestigio que se asocian con universidades locales para ofrecer programas en distintas combinaciones de virtualidad y presencialidad. En Chile, un 10% de la oferta de programas de postgrado se está presentando bajo esta modalidad (Brunner:2002).

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Sin embargo, la primera inquietud que se presenta en relación con la educación virtual es la de la calidad. Se argumenta que es insustituible la relación presencial maestro – alumno, que ha sido siempre el emblema de toda educación; que los jóvenes no están preparados para educarse a sí mismos en la red, tal como exige el sistema, y que el resultado será el fracaso de muchas expectativas. Se argumenta, además, que el estudiante no está en condiciones de acceder a un conocimiento verdaderamente útil, dada la altísima cantidad de “basura” que circula por la internet, y que, a menudo, el joven tiene acceso a información francamente nociva y perjudicial.

Además, al lado de los programas de prestigio, es abrumadora la oferta de programas de baja calidad. Instituciones que operan desde una oficina en cualquier ciudad del mundo, o en “paraísos fiscales”, emiten la enseñanza a través de las fronteras sin control gubernamental, reconocimiento institucional ni acreditación, y

muchas veces sin experiencia previa en educación. Ofrecen títulos de Bachelor, Magister o Doctor a “precios accesibles” – de dos mil a cinco mil dólares – . Carecen de campus universitario, de bibliotecas, laboratorios y, a veces, ni siquiera tienen un cuerpo profesoral. Desde esta perspectiva, es claro que la primera – algunos opinan que la única – ventaja que ofrece la universidad virtual es que los títulos ahora sí son de fácil acceso.

LA REVOLUCIÓN DE LOS TÍTULOS

Durante siglos, los títulos académicos han sido privilegio de una minoría y sus poseedores han recibido reconocimiento social y cierta garantía de empleo. Esta situación está cambiando. Hace quince años se graduaban anualmente en Estados Unidos 289.000 estudiantes con Maestría. En este momento lo hacen más de 400.000. Con la educación virtual lo harán por millones. El título de Magister pronto tendrá en aquel país un *status* similar al que tenía el de Bachelor por los años de 1960 (Stimpson: 2000:1147). Pero mientras los títulos tradicionales pierden aceptación por parte de los empleadores, surgen dos nuevas formas de titulación de reconocimiento creciente: la que otorgan empresas como Microsoft y Oracle, en programas de enseñanza de nuevas tecnologías – presenciales o virtuales – que les permite a los poseedores acceder a puestos de trabajo de manera inmediata; y la que otorgan las llamadas “universidades corporativas” para el entrenamiento de ejecutivos y funcionarios. Aunque con frecuencia la validez de los títulos es efímera, ya que dependen del cambio tecnológico, con ellos se está fomentando la movilidad transnacional y la formación de una “cultura global”. Se calcula que en Estados Unidos funcionan alrededor de 1000 universidades empresariales (Salmi: 2000) (Merrill Lynch: 1999). Tienen por objeto formar funcionarios eficientes en campos específicos y, sobre todo, funcionarios “leales” a la organización. Los egresados configuran “ghettos transnacionales”; adquieren “valores” de una “cultura empresarial” específica; valores que no necesariamente coinciden con los de las comunidades donde actúan. El individuo ha perdido sus raíces locales, sus valores ancestrales y se ha convertido en una ficha a merced de un conglomerado global.

PANORAMA CONFUSO

Ante la proliferación de programas virtuales, es necesario mejorar los sistemas de evaluación. En cada caso será necesario preguntar si la institución que los ofrece está acreditada y por cuál organismo. ¿Qué requisito exige para la matrícula? ¿Cuánto hace que funciona el programa? ¿Qué resultados promete? ¿Cuáles instituciones aceptan los créditos allí cursados? ¿Cuáles son los requisitos de grado? Las entidades de control de los países y las mismas universidades deberían preguntarse: ¿Cómo proteger a los incautos frente a una publicidad transnacional, que ofrece todo tipo de títulos y saberes a precios “accesibles”? ¿Está en condiciones académicas de ingresar a un programa regular avanzado quien presenta títulos “virtuales” de los niveles previos? ¿Qué reconocimiento puede dársele a los títulos “virtuales” de los académicos? ¿Cuáles reformas serán necesarias en los reglamentos de escalafón profesoral para dar cabida a tales títulos? Los partidarios de la educación virtual la defienden de la acusación de la mala calidad enarblando la bandera de la cobertura. Argumentan que se trata de un cambio de cultura académica – un cambio de noética – y que debe hacerse en forma paulatina. Que la calidad se irá logrando a medida que se fortalezca el sistema. El conocimiento dejó de ser patrimonio de un grupo privilegiado y se abre al acceso de todo el género humano; el avance de la tecnología es incontenible y, para bien o para mal, el mundo ha cambiado inexorablemente.

En un foro reciente en Bogotá sobre la educación del futuro, un profesor de Harvard señalaba que habrá más información disponible para el estudiante, que los procesos serán interactivos, basados en la pregunta, no en respuestas prefabricadas, que la educación será más comunicativa y los sistemas tendrán que adaptarse a cada caso particular. Su conclusión: no hay retroceso respecto de las nuevas tecnologías. Los computadores, cables, chips, bits y demás implementos están aquí para quedarse. Ahora nuestra tarea como educadores es repensar la pedagogía, el currículo y las necesidades de los usuarios (Chou: 2002).

LAS BIBLIOTECAS Y LA RED

El tema de las bibliotecas es consubstancial con el de la educación superior. En un informe de la *Revista Ciencia e Investigación* se daba la noticia de que la Biblioteca Nacional de Francia, localizada en el centro de París, inauguró en 1997 cuatro enormes edificios para dar cabida a 22 millones de libros, organizados en 395 kilómetros de estanterías. Al mismo tiempo puso a disposición de los lectores centenares de estaciones de trabajo que proporcionan fácil acceso electrónico al texto completo de más de 110.000 volúmenes (Lesk : 1997).

Este caso no es aislado. Las grandes bibliotecas están adelantando la hercúlea labor de crear copias digitales de aquello que consideran parte del legado intelectual de la humanidad. La mayor biblioteca del mundo, la del Congreso de los Estados Unidos, ha completado más de 5 millones de libros digitalizados, y los ha puesto a disposición de los lectores e investigadores del planeta. Hay fondos para cada área del conocimiento. Algunos ofrecen sus servicios gratis, por ejemplo el Centro Cervantes de Madrid, financiado por el gobierno español. Otros cobran una suscripción o una tarifa por cada servicio solicitado. El sistema tiene innegables ventajas: acceso general a materiales considerados tesoros de la humanidad, sin necesidad de que los investigadores manipulen los originales. Acceso instantáneo desde cualquier lugar del mundo. Acceso simultáneo de varios lectores. Espacio mínimo, ya que un disco magnético almacena la información que contienen los libros de varios metros de estantería.

La difusión de las bibliotecas digitales es asombrosa, a pesar de que aún existen dificultades no superadas, sobre todo en el campo legal (legislaciones diferentes respecto de los derechos de autor) y en el tecnológico (los sistemas están en permanente evolución y cada cierto tiempo es necesario trasladar las colecciones a nuevos formatos y equipos) (Lesk : 1997).

En adición a las bibliotecas, existen millones de bases de datos, de gobiernos, organizaciones e individuos, unidas todas por la World Wide Web. Se calcula que a mediados del año 2000 la red estaba compuesta por más de 2500 millones de páginas electrónicas “de superficie” y que en ese momento crecía diariamente en 7.3 millones de páginas. La red “profunda” (bases de datos conectadas, páginas dinámicas, sitios internet) reunía más de 550.000 millones de páginas o documentos, el 95% de los cuales son de acceso libre (Brunner:2002:11).

Bien sabemos que en Colombia pocas universidades tienen bibliotecas adecuadas, con el número y variedad de libros y revistas, sala patrimonial, y demás servicios que demandan estudiantes, profesores e investigadores; que la pobreza de recursos para la compra y conservación de materiales parece insuperable,

que se trata de un tema que usualmente merece la mínima atención de las directivas universitarias. Frente a esta situación, ¿es una alternativa válida la riqueza que ofrece la WWW? ¿Cuáles universidades están en capacidad real de aprovechar tal riqueza? ¿Qué sentido tiene invertir en la compra y en la conservación de libros de formato tradicional? ¿Por qué no fortalecer los sistemas de acceso electrónico? En cambio de comprar libros, ¿por qué no contratar “navegantes” especializados? (¡He aquí una nueva profesión!). Las inquietudes pueden multiplicarse y, de nuevo, en este campo se oyen las voces a veces encontradas entre los partidarios de la virtualidad y sus detractores ¹⁴.

EAFIT

Los temas presentados en este capítulo van quedado en suspenso: es álgido el debate alrededor de los beneficios, los peligros, los costos de conservar los sistemas tradicionales o de adoptar los electrónicos; un debate que se lleva a cabo en el seno de varias profesiones e involucra a todos los estamentos universitarios. Así como no hay respuestas concluyentes en el nivel global, tampoco es posible establecerlas para el caso de EAFIT. Es urgente democratizar el acceso a la educación superior. Implica un esfuerzo que se justifica a cualquier costo, y las nuevas tecnologías ofrecen una alternativa a mediano plazo. Además, estamos frente al surgimiento masivo de una nueva noética: los jóvenes están llegando a la educación superior –por lo menos los de los estratos medios y altos de la sociedad– ya formadas en la noética electrónica y con grandes deficiencias en la noética de la lecto-escritura. ¿Qué proporción de virtualidad es aconsejable incluir en cada programa? ¿Hasta qué punto debe la universidad comprometer sus recursos en este campo?

El tema de las nuevas tecnologías no es nuevo en EAFIT. La universidad ha sido líder en su desarrollo y enseñanza, a través de la carrera de Ingeniería de Sistemas (fundada en 1976), varios programas de postgrado y educación continua, y distintos proyectos de investigación. Entre estos últimos, vale la pena mencionar el caso de “Conexiones”: consta de una interface – Pachamama – y una red compuesta por unas 60 instituciones ubicadas en Antioquia, fuera del área urbana, con extensiones por Santander y Caldas. En la actualidad la usan más de 6000 alumnos de primaria y secundaria y ha capacitado a cerca de 1000 docentes. Su trabajo ha sido interdisciplinario, con el concurso de ingenieros de sistemas, software y comunicaciones, educadores, diseñadores, antropólogos y especialistas en estudios culturales. Cuenta con el apoyo de instituciones como Colciencias, el Centro de Tecnología de Antioquia, el Banco Mundial y la Unesco y ha suscitado el interés del Ministerio de Educación Nacional.

El proyecto ha permitido trabajar con los jóvenes temas como la ecología, los valores locales y regionales, la diversidad cultural, la autoestima. Los usuarios se comunican con otros jóvenes de otros países; se expresan acerca de su visión de mundo, sus culturas, su entorno y sus propias expectativas. Hacia el futuro, Conexiones espera ampliar su red por varias regiones del país, servir de enlace con bibliotecas escolares, casas de la cultura y administraciones municipales y de modelo para otras actividades educativas. EAFIT se

¹⁴ El tema es por demás polémico y en todas partes se levantan voces bien argumentadas para no desfallecer en el propósito de conservar y fortalecer las bibliotecas tradicionales. Véase por ejemplo Melo:2000.

ha beneficiado con la apropiación de nuevas tecnologías y con experiencias que pueden ser utilizadas en todos sus programas de educación.

A finales de 2000, frente al debate entre la enseñanza presencial y la virtual, el Comité Rectoral optó por un esquema combinado que denominó “bimodal”. No se trata de convertir a EAFIT en una universidad *on line*. Más bien, de reforzar el modelo de educación presencial que ha venido utilizando con éxito desde la fundación. El uso simultáneo de presencia y virtualidad será gradual y voluntario. Es necesario aprovechar lo mejor de las nuevas tecnologías, la experiencia de la carrera de Ingeniería de Sistemas, el proyecto Conexiones y otros proyectos de investigación y los avances que se vayan presentando.

El aspecto central de esta iniciativa tiene que ver con la plataforma tecnológica que se utiliza. Es posible desarrollarla con ingenieros de la institución, o por asociación con otras instituciones, o utilizar plataformas comerciales. EAFIT optó por la alternativa de desarrollo institucional en convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona, lo cual permite intercambiar no sólo experiencias y avances tecnológicos sino también cursos y programas a distancia. La plataforma está desarrollada en más de un 50% y en pleno funcionamiento: Más de quinientos cursos, diseñados por unos doscientos profesores, cuentan con este servicio. Se espera que en los próximos semestres aumenten estos indicadores. El sistema se ha denominado “EAFIT Interactiva” y se accede a él desde el portal electrónico de la Universidad. Está diseñado para que el profesor, de manera voluntaria, presente materiales, efectúe foros, programe sus clases, esté en contacto con sus estudiantes, reciba mensajes y establezca conexiones. Supone, sin embargo, que el trabajo fundamental del curso se hace en el salón de clase, de acuerdo con la metodología tradicional.

En el área de Extensión, sin embargo, EAFIT está experimentando un modelo diferente. Se han diseñado y se están ofreciendo cursos para el público general totalmente virtuales, para atender este tipo de demanda. Para estos cursos se seleccionó una plataforma comercial – WebCT – y en la actualidad hay en funcionamiento un grupo reducido de cursos piloto. La WebCT ofrece los procesos de texto e hipertexto, gráficos, audio (sincrónico y asincrónico), multimedia, foros, chats, correo electrónico, trabajo colaborativo y demás servicios de información y comunicación, y módulos especiales para evaluar el trabajo de los estudiantes, por medio de exámenes *on line*, calificación automática y otros servicios de control.

En un futuro va a ser difícil mantener dos sistemas que no son compatibles tecnológicamente. EAFIT Interactiva está siendo diseñada “a la medida” de las necesidades de EAFIT, pero aún carece de la variedad de servicios y la versatilidad, sobre todo respecto de los módulos de control, que sí se consiguen con otras plataformas. También tendrá que mejorar el nivel de interacción con la Universidad Autónoma de Barcelona, y, eventualmente, adelantarlos con otras instituciones. Sólo entonces será posible determinar cual de las plataformas quedará vigente, o si es posible desarrollar formas eficientes de enlace entre ellas. Es importante tomar en consideración la facilidad de uso, las posibilidades de crecimiento e integración con otros sistemas (bases de datos institucionales, historia de cada estudiante, notas, evaluación de profesores), costos de mantenimiento, costo de capacitación de nuevos usuarios e intercambio de servicios con otros sistemas o con otras instituciones. Con este tipo de plataformas podrá acontecer lo que sucedió con los sistemas operativos y

los procesadores de palabra: una marca rápidamente se adueñó del mercado y se convirtió en el *standard* de la industria.

Respecto de la biblioteca, la universidad ha aumentado el presupuesto de adquisición de libros y revistas y ha iniciado la configuración de una sala patrimonial. Entre 1997 y 2000 se construyó un nuevo edificio que no sólo significa un aporte arquitectónico notable para la ciudad y un rediseño del campus universitario, sino también una mejora substancial en la prestación de servicios. Hay espacio para el almacenamiento de colecciones en ambientes controlados, salas de lectura, salones de conferencias, audiciones musicales. Se ha buscado, además, abrir los servicios al público general. Pero sobre todo, la nueva biblioteca ha sido pensada también como biblioteca digital: la totalidad de los ficheros están digitalizados, existen dos salas de computadores con más de trescientas conexiones de internet y se cuenta con la afiliación a varias redes de bibliotecas digitales y bases de datos en distintas partes del mundo¹⁵. Tal como puede apreciarse, EAFIT ha optado por un abanico de estrategias: Privilegia el sistema presencial y, al mismo tiempo, le abre las posibilidades a desarrollos tecnológicos y a metodologías que eventualmente puedan imponerse en el futuro.

15 El tema de la digitalización de manuscritos, libros y revistas aún no ha sido abordado, aunque existe un “centro de documentación digital” al servicio de profesores y estudiantes que por ahora ha tenido poca utilización.

CAPÍTULO V

GLOBALIZACIÓN Y CULTURA LOCAL

GLOBALIZACIÓN

¿Qué significan las enconadas demostraciones públicas contra la globalización en Seattle en 1999, en Quebec, Praga y Génova en los años siguientes? ¿Cuál es la dimensión del debate? ¿Cómo definir los “hechos” que la configuran? ¿Cómo interpretarlos? ¿Cuál es su efecto en la universidad?

Como es sabido, el término “global” alude a tres fenómenos: al poderío militar sin antecedentes en la historia que se le reconoce a Estados Unidos, después de la caída del muro de Berlín y la guerra del Golfo Pérsico. Al hecho de que la mayoría de los países del planeta adoptaron el capitalismo y el mercado libre como sus determinantes económicos. Y al avance de las nuevas tecnologías de la electrónica y las comunicaciones y la creación de la WWW. Esta tri-funcionalidad del término permitió una enorme amplitud semántica. Muchos vieron en la globalización la llegada de un orden planetario que venía a sustituir la guerra fría como mecanismo de balance y alineación de los países; un orden que llevaría los beneficios del conocimiento y del progreso a todos los rincones; una especie de utopía feliz por fin realizada: conexiones financieras instantáneas, mercados expandidos, media electrónica, intercambio masivo de conocimientos, bienes, capital, y la formación de una sociedad de consumo y una cultura globales regidas por los más altos estándares de confort.

Pero de inmediato surgieron las voces de alarma. La globalización es la más reciente fase de la modernidad, en “la cual es necesario dibujar nuevas geografías de la pobreza” (Rajchman: 2000 : 101). Es una enérgica expansión de capitalismo salvaje, una desterritorización de consecuencias imprevisibles. “Una forma de “darwinismo” que sólo genera inestabilidad, crisis financiera y desigualdades crecientes” (Fuentes: 2002). El campo semántico se amplió para incluir temas como el deterioro del medio ambiente, deforestación, tráfico de drogas, lucha por el manejo de las fuentes de energía, enconados debates alrededor del tema de los derechos humanos, formación de ghettos trasnacionales en el corazón de las urbes, rodeados de cinturones de miseria cada vez más amplios. A partir del 11 de septiembre de 2001, el término incluye también la amenaza terrorista generalizada.

La tri-funcionalidad del término deja por fuera, sin embargo, un aspecto que le daría coherencia y unidad a la globalización: la existencia de un poder político global que no se vislumbra por ningún lado. En cambio de “un nuevo orden mundial”, lo que presenciamos en el mundo contemporáneo es un desorden creciente. Alain Joxe, un académico en Ciencias Sociales del Ecole des Hautes Etudes de París, ha acuñado la expresión “Imperio del desorden” para referirse a la globalización: Afirma que ella

está llevando rápidamente el mundo hacia un estado de caos, aumentando las distancias entre ricos y pobres, fortaleciendo una “clase internacional de nobles sin raíces” y una proliferación sin fin de “pequeñas guerras” (Bosnia, Kosovo, Colombia, Israel- Palestina, Kurdos, Albania,

entre otras). Estados Unidos se rehusa a conquistar el mundo y asume un papel imperial de protección a las sociedades que tiene subyugadas. Actúa con una estrategia de “caso por caso”, con la cual ha podido regular en alguna medida el desorden; reprime los síntomas de desespero que brotan en uno y otro lado, pero se niega a enfrentar de lleno las causas. Por primera vez en la historia, la humanidad se ha embarcado en un océano de desorden sin que se vislumbre ningún estado ordenado como final” (Joxe: 2002: 14-17).

Explica que en el pasado, el desorden (por ejemplo las revoluciones y las guerras) tenía como meta llegar a una paz o a un estado de cosas ordenado y renovado. Ahora el desorden no tiene finalidad; se perpetúa indefinidamente (Joxe: 121). Analiza el concepto de “soberanía” y afirma que el equilibrio logrado en ciertas épocas entre naciones soberanas, se ha roto con la aparición de otras entidades también imbuidas de soberanía o autonomía creciente: los conglomerados financieros y las mafias (especialmente las rusas). Respecto de los primeros, algunos de sus dirigentes, desprovistos de afectos nacionales, reciben más reconocimiento que muchos jefes de estado (Joxe: 106 - 111). Todo esto hace que el caos, en el mundo contemporáneo, asuma la forma del fractal; aparece en todas las escalas: a nivel global, continental, regional, nacional, provincial, urbano, de barriada, de familia y de individuo (Joxe: 104).

En los países ricos, las gentes protestan porque ven en la globalización una amenaza de pérdida de privilegios económicos. Tal sucedió en la reciente manifestación de Quebec. En los pobres, protestan porque se sienten marginados de los beneficios del progreso, o porque ven en la globalización un nuevo mecanismo de saqueo y opresión¹⁶. Lo único claro es que se trata de un fenómeno que tiene efectos en todas las latitudes y del cual no es posible marginarse.

A pesar de la complejidad del término ¹⁷, su uso es ineludible en estos *Dilemas del Rector*. La globalización impacta de manera directa y permanente todos los estamentos universitarios: en lo relacionado con el conocimiento, la investigación, la tecnología; como planteamiento teórico o problema concreto en muchos cursos, por las alianzas entre instituciones de educación superior de diversos países, por la difusión de la

16 Esto puede ejemplarizarse con facilidad: En una ciudad pequeña existe una compañía telefónica que presta sus servicios desde hace décadas. Creció con el esfuerzo y la acumulación de recursos de la comunidad. De repente es adquirida por una compañía global, bajo la idea de que la empresa se modernizará tecnológicamente para prestar mejores servicios. Cambian su visión y su misión. Deja de lado los criterios de servicio local y asume criterios financieros globales. Los usuarios locales dejan de ser el origen y razón de la empresa para convertirse solamente en “el mercado”, un mercado que hay que “educar” con criterios de consumo “global”. De agentes de su propio desarrollo, estos consumidores pasan a ser sujetos de fuerzas transnacionales irresponsables éticamente, sin raíces locales y que obedecen a centros fantasmales de poder.

17 El concepto de “Globalización” se ha trivializado y me parece difícil que pueda ser recuperado para una reflexión de carácter filosófico. Una muestra de esta trivialización es el chiste siguiente, que circuló recientemente por la red: “El mejor ejemplo de globalización lo tenemos en el caso de la Princesa Diana: Una princesa Británica con un novio egipcio, que usa un celular sueco y choca en un túnel francés en un carro alemán con motor holandés, manejado por un conductor belga, que estaba elevado en whisky escocés. A ellos los seguía de cerca un paparazzi italiano en una motocicleta japonesa. Ella fue intervenida por un medico ruso y un asistente filipino y utilizaron medicinas del Brasil. Este artículo fue traducido del inglés por un ecuatoriano. Y ahora lo está leyendo un idiota colombiano. ¿Está claro qué es la Globalización?”

educación a distancia y la práctica del *Franchising*, por las formas de vida, las expectativas y las modas de estudiantes y profesores, y, sobre todo, por la turbulencia cada vez más “global” del país en que vivimos: guerra, narcotráfico, apertura de comercio y relaciones internacionales, neoliberalismo.

Es evidente que respecto de muchas de las situaciones de la globalización, la universidad no tiene espacio de maniobra: se trata de hechos cumplidos allende sus fronteras: se limita a tratar de comprenderlos, a adaptarse y a sobrevivir en un entorno complejo o caótico. Respecto de otras, en cambio, la universidad sí puede establecer estrategias, elaborar argumentos, definir políticas. A éstas últimas me referiré en los párrafos siguientes.

Para algunas instituciones, globalizar se entiende como el proceso de abrir sucursales en otras partes, exportar programas, atraer estudiantes y profesores de otros países y culturas, incluir temas “globales” en los currículos, cambiar de nombre a la institución o al programa para que aparezca la palabra “global”, organizar bajo esta sigla conferencias y congresos. En casi todos los casos se trata de meras estrategias de mercado. La globalización es un asunto de moda y ofrece garantía de éxito financiero¹⁸. Un verdadero programa de globalización implica, sin embargo, estrategias de más fondo, y una mayor conciencia de los objetivos que se persiguen y de las implicaciones para los individuos y para la institución. En adición al conocimiento, la investigación, las tecnologías electrónicas, los métodos de enseñanza de que tratan otros capítulos de este trabajo, vale la pena analizar aquí algunos aspectos sobre la cultura.

ADAPTACIÓN CULTURAL

El primer paso para ingresar a la cultura global es adoptar una cultura extranjera y renunciar un poco a la propia. Para que un individuo interactúe efectivamente en otra cultura, es necesario que adquiera cierta “competencia cultural”, la cual se logra en varias etapas. Comienza con un conocimiento básico del otro idioma, su historia, tradiciones, usos; conocimiento que se obtiene con viajes, lecturas, estudio. Surge una “conciencia cultural”, por la cual el sujeto desarrolla la capacidad de buscar e identificar los elementos foráneos; proceso que, de manera inconsciente, puede desembocar en la formación de “deseos culturales” y éstos en “destrezas culturales”. Mejora el uso de la segunda lengua, se familiariza con las formas del trato, la alimentación, la música y el vestido. Siguen los “encuentros culturales”: relaciones, convivencia, amistad, matrimonio. A la asimilación total, sin embargo, rara vez se llega. Falta el último paso: ser plenamente

¹⁸ En algunos casos los programas de internacionalización llegan a situaciones sorprendentes. Algunas instituciones ofrecen programas itinerantes, en trasatlánticos que navegan de puerto en puerto, país por país, continente por continente, dándole la vuelta al mundo, una y otra vez. En cada puerto abordan jóvenes que acuden por avión desde todos los orígenes, y desembarcan quienes han terminado su periplo. El cuerpo estudiantil es plenamente multicultural y multilingüístico. De igual forma ocurre con el cuerpo profesoral, que es reclutado en universidades de prestigio de cualquier país. El pensum privilegia áreas como estudios culturales, lenguas, matemáticas, tecnología de computadores y comunicaciones, y está diseñado no alrededor de temas, sino de problemas. Hay grupos de investigación. Las estadías en los puertos permiten trabajo de campo, visitas a unidades productivas, contactos culturales. Los promotores de estos programas prometen una experiencia verdaderamente “global”; aseguran que tal es la metodología adecuada para formar verdaderos “ciudadanos del mundo.” (The Scholar Ship: 2002 y Semester at Sea: 2002).

aceptado. Si la cultura anfitriona no acepta al recién llegado, situación que sucede a menudo, éste se sentirá en el margen: ha sufrido una pérdida importante de su propia identidad (pérdida de raíces) y no logra asumir plenamente la que se proponía.

Estas prácticas de internacionalización, previas a la condición de global, ¿qué beneficios les reporta a la sociedad, a la institución y al individuo?

Con ellas, evidentemente, el individuo inicia su proceso de globalización. La institución se beneficia en lo económico, ya que son actividades rentables y generan prestigio. Respecto de la sociedad, la situación, sin embargo, no es clara: ¿Cuál es la dosis “suficiente” de internacionalización que requiere el desarrollo colombiano? ¿Qué sentido tiene que estudiantes colombianos sean absorbidos, por ejemplo, por la cultura norteamericana? El número de profesionales que requiere el comercio internacional y la Cancillería es limitado. El resultado evidente es la fuga masiva de cerebros. El grave peligro que nos acecha, y al cual raramente le dedicamos el análisis suficiente, es que muchas universidades están formando desplazados ilustres, exilados, o, como los llama Steiner, “seres del aire”; seres que no quieren o no pueden echar raíces. “Cosmopolitas, ciudadanos del mundo: nunca ponen los pies en la tierra” (Steiner: 1997 : 286).

En efecto, la mayor parte de las instituciones de educación superior del país se han embarcado en programas de internacionalización en forma alegre, irresponsable, simplemente porque la globalización está de moda. El número de profesionales fugados en los últimos diez años es alarmante. Las causas son muchas, pero hay una en especial que salta a la vista: el conflicto interno. Las universidades allanan el camino de salida. ¿Cuál debe ser la actitud correcta? ¿Cómo neutralizar el impacto de la moda? ¿Cómo capitalizar a favor del país el desarrollo de estos procesos?

Una forma complementaria de globalizar es con la presencia de extranjeros en el campus universitario. Este esquema se utiliza en casi todos los países. Chile, por ejemplo, recibe en sus programas de postgrado hasta un 30 % de extranjeros. Inglaterra, Estados Unidos y Australia han internacionalizado sus instituciones de educación superior hasta el punto de que los presupuestos de funcionamiento se sufragan en alta proporción con las matrículas de los jóvenes extranjeros que acuden de todo el mundo.

Colombia podría ser el destino ideal de extranjeros deseosos de aprender el idioma español, conocer el mosaico de culturas, climas, topografías, y la infinita variedad de nuestras especies naturales. Pero, por causa del conflicto interno, es ilusorio pensar en esta estrategia.

CULTURA LOCAL

Cuando se ha iniciado el camino de la globalización, ¿dónde queda la aldea? ¿Es posible ingresar a la cultura global sin perder las raíces locales? El tema es ineludible. Plantearlo significa abrir un espacio enorme sobre la identidad individual y colectiva, sobre la tradición y los valores, temas todos que conciernen de manera directa a las directivas universitarias y respecto de los cuales existen los foros adecuados. En este punto simplemente quiero recordar que en Colombia siempre hemos sido dependientes en lo cultural. Nuestra

identidad, en alguna forma, ha sido una identidad "derivada" o "alienada". En la Colonia, hasta las ideas nos venían de España. Los conceptos de libertad que animaron la Independencia fueron franceses. En la República recibimos las culturas europea, francesa e inglesa, y durante el siglo XX, la norteamericana. Algunos investigadores colombianos citan con propiedad autores europeos o norteamericanos, pero desconocen la producción intelectual de sus colegas nacionales, o de los países vecinos. Algunos practican la internacionalización conectando Medellín con Nueva York o con Londres, con lo cual sólo logran aumentar la dependencia. Me parece urgente que, en forma paralela a los programas de internacionalización, se fomenten los estudios sobre las realidades inmediatas del entorno, sobre la tradición y los valores heredados. Y, en círculos concéntricos, abrir el espectro a lo regional, lo nacional, lo continental. Para llegar a Nueva York deberíamos pasar culturalmente primero por Bogotá, Caracas, Quito, Panamá. Sólo fortaleciendo la red colombiana y latinoamericana tenemos la posibilidad, algún día, de ser reconocidos en el mundo global.

EAFIT

El interés en EAFIT sobre los temas tratados en este capítulo ha venido creciendo en años recientes. La globalización compete a casi todos los currículos de la universidad, especialmente en las carreras de Administración, Economía y Negocios Internacionales. Se estudia de manera puntual en la "Ruta de Estudios Políticos", que consta de 24 créditos básicos y 24 opcionales; ruta que pueden tomar los estudiantes de cualquier carrera. Existe además una Especialización en Estudios Políticos y se están adelantando los trámites para crear una carrera de pregrado con la misma orientación y el mismo título. De igual forma, los temas culturales se abordan en muchos cursos, pero fundamentalmente en la Ruta de Estudios Culturales, también con 24 créditos básicos y 24 opcionales. Esta ruta enfatiza la necesidad de aceptar y privilegiar las diferencias, no sólo de cultura y país sino también de género y de raza.

La praxis de la globalización universitaria se ha adelantado en EAFIT a partir de varios instrumentos o políticas. Ya he mencionado en otros capítulos los desarrollos tecnológicos, la virtualidad, la investigación y la docencia. La política de manejo de dos o más idiomas, adoptada desde la fundación, ha sido determinante. Tuvo su mayor impulso a partir de la década de 1980. Los estudiantes de pregrado deben demostrar avances parciales a lo largo de sus carreras, y, al final, un manejo adecuado de alguno de los siguientes idiomas, además del español: inglés, francés, alemán, italiano, portugués o japonés. En la carrera de Negocios Internacionales la exigencia es mayor, pues se les pide a los estudiantes una tercera lengua, en adición al español y al inglés. En la universidad funciona un Centro de Idiomas que ofrece cursos en las lenguas mencionadas, además de cursos en español para extranjeros. Los períodos de práctica profesional se han convertido también en un eficiente medio de globalización. Pueden llevarse a cabo en empresas y otras entidades extranjeras o bajo la modalidad de "estudio de una segunda o tercera lengua". Más de doscientos jóvenes desarrollan sus prácticas en el exterior cada año; número que ha venido en ascenso. El departamento de Relaciones Internacionales, por su parte, maneja convenios, becas, promueve viajes, intercambios, pasantías. Presta sus servicios a estudiantes, profesores, funcionarios. Ha procurado, en la medida de circunstancias del país, atraer académicos de otras latitudes. En el último año laboraron en EAFIT

como profesores visitantes unos 15 extranjeros y tomaron cursos más 20 estudiantes extranjeros. El escalafón profesoral y las políticas de selección, enganche y capacitación de docentes han sido otros instrumentos de globalización. Se privilegian aquellos candidatos que puedan exhibir conocimientos de lenguas extranjeras y que tengan experiencias internacionales (estudios, títulos, asistencia a congresos, publicaciones, grupos de investigación). Vale la pena mencionar el choque generacional que diariamente se vive en las aulas: Muchos jóvenes provienen de colegios bilingües o han participado en intercambios y llegan a la universidad con un buen nivel de internacionalización (jóvenes que, además, pertenecen a la noética de la electrónica). En cambio, muchos profesores pertenecen a generaciones o estratos sociales que no tuvieron tales oportunidades.

Pero la praxis globalizante de EAFIT no está completa. Falta un aspecto que en un futuro cercano será determinante, el de la acreditación internacional. Ya no tiene mucha importancia decir “mi universidad (o mi programa) es la mejor de Antioquia (o la mejor de Colombia)”. En el mundo global no basta con ser el líder en competencias locales. Usando un símil deportivo, es necesario competir y triunfar en el Tour de Francia. Un extranjero no se interesaría en estudiar, o un investigador en participar en actividades en una universidad acreditada sólo por una agencia local. Por eso, una vez completado el ciclo de acreditación institucional y de programas ante el CNA, EAFIT tendrá que iniciar los procesos de acreditación internacional, sobre todo en lo relacionado con el MBA y las carreras de Negocios Internacionales, Música y Geología.

Para completar el espectro de los temas esbozados en el capítulo, queda faltando quizás el más importante: el relacionado con la cultura local. A partir de la fundación, EAFIT adoleció por décadas de falta de pertinencia respecto de las realidades locales. El currículo de los primeros programas fue calcado de instituciones foráneas. Las clases se dictaron en inglés por individuos que desconocían el entorno colombiano, a veces con la ayuda de traductores improvisados. Los textos, los casos de estudio, las doctrinas y teorías se referían exclusivamente a los Estados Unidos, hasta el punto que los primeros egresados tuvimos aceptación inmediata en programas de maestría en aquél país, en especial en el MBA de Syracuse University. Algo similar, aunque en menor grado, ocurrió con los primeros programas de ingeniería diseñados con el patrocinio de entidades de Alemania Federal. Sólo a partir de los años de 1980 los currículos reflejan de manera creciente la realidad colombiana. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que EAFIT se globalizó *avante la lettre*. En la última década el conocimiento de lo propio se ha convertido en propósito central. Desde entonces, la universidad gana día a día en pertinencia y, correlativamente, en reconocimiento, debido, principalmente, a la investigación en áreas como ingeniería, geología, administración, economía, contaduría; más recientemente en estudios culturales, estudios políticos, historia, literatura. A este respecto es necesario puntualizar que un grupo de investigación local puede llegar a tener reconocimiento mundial si su objeto es, precisamente, la realidad local. Temas como el entorno geológico, la prácticas empresariales, el patrimonio social y cultural, historia, literatura le ofrecen a EAFIT oportunidades únicas de investigación. Otras universidades locales podrán orientarse hacia el estudio de la diversidad de los recursos naturales, de la fauna y la flora o las enfermedades tropicales, ya que han desarrollado programas en esas áreas. Tales

aspectos los enumero simplemente a modo de ejemplos en los cuales los académicos colombianos tenemos una “ventaja comparativa” respecto de los de otras latitudes. En cambio, son para nosotros remotas las posibilidades de desarrollar conocimientos nuevos, por ejemplo, en física cuántica o en tecnología satelital.

En años recientes se amplió el espectro de actividades que generan pertinencia a través de programas de desarrollo de la pequeña y mediana empresa, asesorías industriales, Fondo Editorial, revistas técnicas y culturales, talleres de arte y artesanías, exposiciones, conciertos, sala patrimonial, ferias, deportes y otros programas de extensión.

Merece consideración aparte el siguiente aspecto: En EAFIT existe cierta homogeneidad cultural. Los estudiantes, en su mayoría, provienen de los estratos altos de la ciudad y están inmersos en la llamada “cultura antioqueña”. Como es sabido, una de las características de esta cultura es la alta estima de lo propio y, a veces, el desprecio por lo ajeno, sobre todo cuando se trata de otras culturas colombianas. Se habla, inclusive, de una “ética antioqueña” y una “raza antioqueña”. En este sentido, la universidad tendrá que esforzarse para atraer estudiantes tanto de otras regiones de Colombia como de otras clases sociales, de tal manera que se aumente la diversidad, se ofrezcan verdaderas oportunidades de multiculturalismo y se desarrolle el respeto por la diferencia.

CAPÍTULO VI

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: EL SABIO, EL INTELLECTUAL Y EL CONSULTOR¹⁹

INTOLERANCIA Y CRÍTICA

La intolerancia es una de las características de nuestra cultura. Todos los sectores expresan de manera enérgica un rechazo a quien pregunte, examine con libertad o exponga sus inquietudes, aunque éstas sean bien intencionadas. En ocasiones este rechazo adopta las formas más cruentas, inclusive la del terrorismo (Botero: 1992 y Cuervo: 2001: 13 – 19). El origen de la intolerancia es ancestral: desde la Colonia, moldeada en las prácticas oscuras de la inquisición, la intolerancia se transformó en política regeneradora, luego en Frente Nacional, en guerrilla y paramilitarismo. No sabemos criticar de manera civilizada y no soportamos ser criticados. Cualquier debate pronto degenera en conflicto. Con estas actitudes, siempre nos hemos privado del beneficio de la crítica.

En el pasado, la crítica se hacía a partir de paradigmas filosóficos o doctrinarios que se consideraban de validez general. Muchos de tales paradigmas han entrado en crisis con el fin de la guerra fría y con los acercamientos globales. Ahora se busca crear un ambiente de respeto por la diferencia, de aceptación de que cualquier conocimiento es transitorio y cualquier postura debe ser negociada.

¿Cómo abrir espacios para que la sociedad aprenda a pensarse a sí misma? ¿Cómo establecer en Colombia los mecanismos para formar una conciencia crítica en la juventud? Creo que no hay ninguna institución más adecuada para ello que la universidad. En este capítulo me propongo ampliar estas ideas a partir de las tradiciones del sabio, el artista y el intelectual, de su papel en el mundo contemporáneo, de las entidades de educación superior como reductos naturales de la conciencia crítica y de por qué los procesos de autoevaluación y de acreditación pueden ser la punta de lanza de una nueva cultura de la autoconciencia ciudadana.

EL SABIO

Guillermo Páramo Rocha analiza la figura del Sabio a través de las épocas y las culturas, desde los Siete Sabios de la antigua Grecia, hasta otros más cercanos a nuestro siglo, como Einstein, con el objeto de establecer conexiones con la naturaleza de la institución universitaria. Su análisis se orienta, específicamente, a defender la autonomía universitaria y a subrayar el papel de la comunidad académica frente a la sociedad.

El ser humano promedio se muestra sorprendido ante el sabio, porque sus “artes extrañas” desbordan las fronteras de lo aceptable y lo racional. “La imagen del sabio, hoy al igual que en los tiempos antiguos, suscita

¹⁹ Apartes de este capítulo fueron presentados como ponencia por el suscrito en el I Seminario Internacional de Educación Superior, Calidad y Acreditación, Cartagena, 10 al 12 de julio de 2002, y publicado en las memorias bajo el título de “La Conciencia Crítica, la Universidad ante el país”.

asombro, desconcierto, respeto y aún temor (...). Toda superación de una barrera intelectual impuesta por la época o la cultura de alguna manera es exclusiva y excluyente". Para los no sabios, es decir, para la inmensa mayoría que "no alcanza a comprender los ignotos estudios y propósitos de esos seres especiales, sus artes se refunden con la magia". Su labor "siempre ha estado rodeada de misterio y tabú" (Páramo: 2002:3).

En la categoría de Sabio, el profesor Páramo incluye a los artistas: cita a Leonardo, Bach, Rameau, Durero, Goya entre otros, y explica que son difusas las fronteras entre el descubrimiento y la creación, entre el arte y la ciencia. Y para enfatizar el hecho de que el arte y la ciencia tienen sentido en sí mismos, sin necesidad de responder inmediatamente a las solicitudes del medio, cita al físico Erwin Schrödinger: "El juego, el arte y la ciencia son esferas de la actividad humana donde la acción y el propósito no tienen como regla estar determinados por los fines impuestos por las necesidades de la vida; y aún en las circunstancias excepcionales en que éste es el caso, el artista creativo y el investigador científico pronto olvidan este hecho, porque en realidad deben olvidarlo si quieren que su trabajo prospere" (Páramo:2002:5)

Como todas las culturas tienen necesidad de sabios, la nuestra fundó la institución universitaria para satisfacerla:

Son los sabios y las instituciones de sabiduría quienes le suministran a un pueblo el paradigma de su propia sabiduría (...) Un pueblo será dueño de sí mismo si reconoce sabios entre sus propias gentes y en su propia historia. Y para que un individuo o una institución alcance la estatura paradigmática de la sabiduría de su pueblo o de su cultura, se necesita que ese pueblo o esa cultura admita que tales individuos o instituciones, en materias de comprensión y conocimiento, están "más allá" de lo ordinario, más allá de la generalidad (Páramo:2002:11).

Por el contrario, un pueblo parece o se convierte en esclavo de otro pueblo "cuando sus individuos no son dueños intelectualmente de sí mismos". Sólo si lo son, "pueden saber quiénes son, cuál es su historia, cuál su territorio, su universo, sus recursos y su necesidad". Igualmente, sólo si son dueños intelectuales de sí mismos pueden saber "cuáles son sus limitaciones y peligros, cuáles los rumbos que no deben seguir y las empresas que por necias, fútiles o desproporcionadas, no deben acometer" (Páramo:2002:12). Respecto de la autonomía universitaria, el argumento concluye:

El saber es soberano. Sólo los sabios pueden saber quienes son los sabios. Los sabios, además, son quienes saben cómo saber. Las sociedades, entonces, tienden a delegar en los sabios que han recibido el reconocimiento de otros sabios, la formación de nuevos sabios, y a inhibirse de intervenir (...). (En nuestra cultura, el reconocimiento de la universidad resultó de esa necesidad de sabios). Ella representa la Ciencia, la alta Tecnología, la Jurisprudencia, el Arte y la Literatura. Incorpora sus miembros por cooptación, escoge sus pruebas, organiza sus estudios, forma y otorga investiduras, reconoce los pares y determina la formación, escogencia e investidura de nuevos profesores. El ejercicio soberano del saber que se les reconoce es su autonomía. (Por eso), nadie sabe mejor qué es una universidad y cómo debe hacerse una universidad, que una universidad (Páramo:2002:15, 16).

En resolución, la universidad, si tiene conciencia de sí misma, es el reducto natural de la conciencia ciudadana.

LA TRADICIÓN DEL INTELLECTUAL

Otra vertiente de acercamiento a la autonomía y a la conciencia crítica es a partir del concepto de “intelectual”. La palabra ha sido utilizada en múltiples contextos y con significados diferentes. El contenido central del término, sin embargo, ha estado siempre relacionado con el pensamiento y con el ejercicio de la crítica. En el Medioevo, por ser quizás el único depositario de las funciones de la lectura y la escritura, por haber tenido de manera privilegiada el acceso a la educación de la época, el clérigo prefiguró muchas de las funciones que tipifican al intelectual: conciencia vigilante, agente de censura, rector del comportamiento colectivo, vocero de la moral pública, intérprete de los signos sagrados y guía del destino de la comunidad. El pensamiento se liberó de su carga teológica en el Renacimiento, se hizo más libre e independiente y, en consecuencia, más creativo. Con la razón como único paradigma de verdad, surgieron los enciclopedistas durante la Revolución Francesa. Diderot y D’Alembert dirigieron el proyecto, en el que participaron decenas de figuras destacadas como Rousseau, Montesquieu y Voltaire. Diderot expresó en el artículo introductorio de la Enciclopedia: “esta obra seguramente producirá con el tiempo una revolución en los espíritus (...) está dirigida contra los tiranos, los opresores, los fanáticos y los intolerantes” (Enciclopedia Salvat: 1984). Luego vinieron los ideólogos, con Destutt de Tracy y Cabanis a la cabeza, que fueron duramente vapuleados por Napoleón. Finalmente los intelectuales. La actitud del escritor Emilio Zola en el caso Dreyfus, en la última década del siglo XIX en Francia, es la que mejor tipifica la figura del intelectual, tema sobre el que ha corrido demasiada tinta.

Se supone que el intelectual huye de los centros de poder, vive en una especie de torre de marfil, guarda una distancia con el medio social y político, es un crítico acervo del sistema imperante, fustiga a los políticos y demás dirigentes, considera la sociedad en su conjunto, la juzga desde el margen y con frecuencia se refugia en la universidad. Según el escritor español Juan Goytisolo, “lo que define a un intelectual es la búsqueda de un conocimiento desinteresado, sin rentabilidad inmediata. El rigor literario se traduce en rigor ético respecto de la política y la sociedad” (2002:38).

Catalina Uribe Merino, por su parte, ha analizado en detalle la figura de Jean Paul Sartre, quizás el intelectual comprometido más famoso del siglo XX. Afirma ella que el punto de partida para la definición del concepto de intelectual es el conocimiento de sí mismo. El ser humano toma conciencia de su naturaleza siempre en proceso de configurarse, siempre en el trance de hacerse. Es una ardua empresa de lo cotidiano, una empresa que tiene por objeto la perfección a largo plazo. El intelectual es alguien que cree en los valores. Su formación académica le permite ocuparse de manera competente de cuestiones fundamentales, especialmente en el campo socio-político. Estudia las contradicciones inherentes a cualquier sociedad y el desarrollo de las instituciones; aboga por conservarlas, rectificar su rumbo o abolirlas. Sin embargo, siempre está dispuesto a revisar una y otra vez las soluciones encontradas. Agrega que el intelectual es consciente de la oposición entre la verdad práctica y los valores de la ideología dominante (Uribe Merino: 2001: 30 – 45).

¿Dónde radica el origen de la conciencia: en el individuo o en la sociedad? Marx creía que la sociedad determina la conciencia de los individuos. Para él, los determinantes sociales eran las fuerzas más poderosas. Sartre argumentó en contra de esta concepción: lo esencial es la conciencia humana, “la conciencia de sí” y “el hombre en situación”. En su intento por reconciliar el Marxismo con el Existencialismo, Sartre (al igual que Merleau Ponty), rechaza la idea de que la sociedad determina la conciencia, lo cual implicaría negar la libertad individual. Asegura que la historia la hacen los humanos. Parte de la conciencia individual y rehúsa las “leyes objetivas de la historia” como punto de partida para su argumentación (véase, entre otros, Aron: 1989: 53 – 56).

George Steiner, en un artículo en el que reflexiona sobre la importancia de la escritura en Occidente, afirma que el intelectual “sabe que ninguna nación, cuerpo político, credo, ideal moral o necesidad, aunque en ella fuera su propia supervivencia, puede excusar una mentira, un voluntario autoengaño o la manipulación de un texto. Ese convencimiento y su observancia son su tierra natal. Es la lectura falsa, la errata, lo que lo convierte en un ser sin hogar”. Agrega que “la única ciudadanía del intelectual es la del humanismo crítico” (1991: 418). El mismo Steiner, en otro artículo en el que compara las figuras de Sócrates y Jesús, afirma que, al igual que Sócrates, “el intelectual impone su presencia en la vida diaria de la comunidad y pide que su vida y sus ideas se examinen y justifiquen en el ágora”. Explica Steiner que “cada vez que una comunidad intenta, mediante la censura, el ostracismo o el asesinato, silenciar en su seno a alguien moral e intelectualmente ajeno a ella, o borrar sus intolerables preguntas, vive una hora socrática (...). Del mismo modo, el que dice no a la injusticia, a la avaricia y a la estupidez humanas no sólo se arriesga a un destino socrático, sino que lo está pidiendo a gritos” (1992: 502 – 503).

KANT Y LA UNIVERSIDAD

Para completar este panorama sobre el intelectual y la universidad vale la pena detenernos un poco en dos figuras centrales: Kant y Heidegger, por el contraste que podemos esbozar entre ellas. En *Fundamentos de la metafísica de la Moral*, Kant aboga por la necesidad de que en la universidad exista un grupo de académicos –facultad– identificados con su misión, sin vinculación con poderes externos, que actúen en forma independiente. Si en nombre del bien público ciertos organismos del Estado regulan de manera puntual la actividad de departamentos académicos como Derecho y Medicina, debe existir en compensación otro departamento o facultad libre de toda injerencia, encargado de “pensar la universidad”. Un departamento comprometido con “los intereses de las ciencias”, sujeto sólo “a los principios generales del pensamiento”, es decir, a la razón, capaz de animar en forma permanente un pensamiento crítico, en el cual “la razón estuviese autorizada para expresarse públicamente”. “Sin una facultad de esta naturaleza, la verdad no brillaría”. La facultad llamada a desempeñar esta función, es, por supuesto, la de Filosofía (Véase también Davidson:1989:416 y Derrida: 1995:95).

HEIDEGGER, RECTOR

Frente a la posición kantiana contrasta la de Heidegger. La tradición del pensamiento autónomo de la universidad tuvo con este pensador un momento de crisis. Heidegger, que como filósofo es sin duda una de

las cumbres del siglo XX, desempeñó por espacio de diez meses –entre el 21 de abril de 1933 y finales del mes de febrero de 1934– la rectoría de la Universidad de Friburgo, donde venía desempeñándose como profesor. Cuando llegó a este cargo ya era una figura reconocida en el campo filosófico, no sólo en Alemania sino en toda Europa. Su obra capital, *El ser y el Tiempo* (1927) se discutía en los centros académicos y, con los años, iría a consolidarse como uno de los aportes más significativos del siglo, comparable apenas con la obra de Wittgenstein. En ella aborda el tema del ser y desarrolla el concepto de *Dasein* – ser-ahí, estar-ahí – como el elemento central de todo pensamiento. Esta formulación es de carácter individual. Cuando habla del *Dasein*, es el yo, la conciencia individual, la que está en juego.

En su discurso de posesión en la Rectoría, en mayo de 1933, titulado “Autoafirmación de la universidad alemana”, Heidegger hace planteamientos que a primera vista contrastan con su formulación del *Dasein*. En este discurso el centro ya no es el individuo sino un sujeto colectivo, un *Nosotros* con n mayúscula, que involucra en primera instancia a estudiantes y profesores, pero que inmediatamente se proyecta a un nosotros de amplias dimensiones: el pueblo alemán y la Civilización occidental. Se trata de un avance sorprendente pero que funciona dentro de cierta lógica. Así lo reconocen comentaristas como Derrida y Habermas²⁰. Corresponde en líneas generales con lo que había planteado y con lo que siguió planteando a lo largo de su vida. Por lo tanto, no puede interpretarse como “oportunisto político” (Davidson, 410). Lo verdaderamente sorprendente del discurso, sin embargo, es la dimensión política que toman los conceptos: la esencia de la universidad alemana queda unida a la esencia del pueblo alemán para llevar a cabo una “misión espiritual indeclinable”. Tal es el tema central del discurso, que queda también unido al concepto de liderazgo o gobierno superior. “Nosotros, los estudiantes y profesores de la universidad”, debemos sobrellevar una misión “espiritual e histórica”, bajo las orientaciones de “un Führer”. El concepto alude no sólo el rector de la universidad, sino también al ministro de educación y al jefe del Estado²¹. En otras palabras, hay un *Führerprinzip* que regula la actividad de la universidad. La esencia del pueblo alemán, y la esencia de la universidad, que finalmente son la misma esencia, emanan de ese *Führerprinzip*, de ahí la grandeza de su misión. Al avanzar el discurso, Heidegger da otro paso: relaciona “la voluntad del pueblo alemán” con el destino de Alemania y con el destino de Occidente. “Los alemanes son los herederos naturales de los antiguos griegos, y tienen la misión de salvar la Civilización occidental”. Finalmente, el organismo que aglutina todas estas fuerzas es el Nacional Socialismo y la dependencia del Führer debe mantenerse “hasta los casos más extremos” (Habermas:1989:445). El *Führerprinzip* abolió, de un tajo, la autonomía universitaria y las decisiones democráticas de estudiantes y profesores (Davidson: 415).

El discurso ha sido analizado desde otra perspectiva por Jacques Derrida: La palabra *Geist* (espíritu) y sus derivados es usada por Heidegger – antes y después del rectorado – usualmente entre comillas y de manera mesurada, para referirse a textos de autores como Descartes y Hegel. En ningún texto del filósofo aparece

20 En retrospectiva, algunos intérpretes de la obra de Heidegger han encontrado, en los últimos capítulos de *El ser y el tiempo*, una leve sustentación de este movimiento del sujeto individual al colectivo (Habermas: 1989:443).

21 Comentando estos párrafos del discurso rectoral de Heidegger, Tardewski, un personaje de ficción en la novela *Respiración artificial* del argentino Ricardo Piglia afirma con sorna: “*El ser y el tiempo*: Hay que darle tiempo al ser para que se encarne en el Führer” (Piglia: 1993:202).

una reflexión propia sobre *Geist*, a la manera como desarrolló por ejemplo el *Dasein*. En los textos entre 1933 y 1934, y específicamente en el discurso rectoral, Heidegger usa el término de manera abundante, libre, inflada, retórica y *sin comillas* (énfasis agregado). Derrida se pregunta: ¿Cómo explicar esa repentina inflamación del término? El análisis de Derrida termina con un comentario por demás sarcástico: En varios idiomas, la palabra “espíritu” significa también “fantasma”. (Derrida: 1989: 457 y siguientes.) El Rector, al defender el Nazismo en su discurso rectoral, estaba acosado por el fantasma de la superioridad del pueblo alemán, respecto de la cual cualquier acción parecía justificable.

Para aceptar la rectoría, Heidegger ingresó oficialmente, de manera pública, al partido. Posteriormente se retiró, pero no lo hizo públicamente. Siguió pensando que el Nazismo era el instrumento más apropiado para orientar los destinos de Alemania y de Occidente. Así lo manifestaba todavía en 1942 (Habermas:448). Además, el contenido del discurso rectoral es coherente con otros discursos pronunciados por Heidegger en 1933 y 1934. Steiner los analizó: además del rectoral, son fundamentales el dirigido a sus colegas y estudiantes con ocasión del juramento de lealtad brindado al nuevo régimen en marzo de 1933, su declaración de apoyo al referendun del 12 de noviembre de 1933 convocado por Hitler para ratificar el retiro de Alemania de la Sociedad de las Naciones; el pronunciado a la memoria de Albert Leo Schlageter, mártir nacionalista ejecutado por las tropas francesas que ocupaban el Ruhr, leído el 1 de junio de 1933; el que trata de “El trabajo social y la universidad” del 20 de junio de 1933 y otro, íntimamente relacionado con éste, titulado “Llamado a los batallones de trabajo del 23 de enero de 1934”. Steiner menciona otros testimonios, como las fotografías del Rector Heidegger rodeado de “funcionarios nazis uniformados y de matones”, en una celebración de rechazo y venganza del día del Armisticio en 1933. Comenta Steiner: “Cuando uno observa estos textos y otras declaraciones más breves, que se hicieron durante el rectorado de Heidegger, se desvanece toda duda: se trata de pura charlatanería repugnante, pomposa, irracional, en la cual la jerga oficial del momento se encuentra mezclada sin posibilidad de distinción con el estilo de Heidegger en su versión más hipnótica” (Steiner: 2001:207,208)²².

Algunos consideran la adhesión de Heidegger al Nazismo y su pretensión de poner la universidad al servicio del poder estatal como un accidente, otros como un error. Lo que la historia no le perdona es el silencio que guardó a partir de 1945, cuando terminó la guerra y se conocieron universalmente los horrores del Nazismo. En una ocasión Herbert Marcuse, quien había sido su discípulo y quien apreciaba la dimensión de su obra filosófica, le escribió una carta: “Muchos de nosotros esperamos una palabra suya, una frase en la cual Usted, de manera clara y definitiva, se libere de esa acusación; un pronunciamiento suyo en el cual nos diga su actual actitud sobre lo que ha sucedido” (Habermas:454). Heidegger ignoró esta petición.

LOS HEREDEROS

Los desarrollos vertiginosos de las últimas décadas – fin de la guerra fría, fin de los grandes debates ideológicos y de los grandes discursos, globalización, multiculturalismo – plantean nuevos escenarios ante los

²² Gadamer, por su parte, contribuye al debate sobre el nazismo de Heidegger con la siguiente anécdota: Poco después de dejar la rectoría, un colega de la universidad se encuentra con Heidegger en el tranvía y le espeta esta pregunta: ¿Cómo te sientes a tu regreso de Syracuse?. Alude, nada menos, que a la colaboración de Platón al tirano de aquella ciudad (Gadamer: 1989: 429).

cuales vale la pena preguntarse por el papel de los individuos que han recogido la herencia de los Sabios, los Intelectuales y los Artistas.

Si a partir del siglo XVI el pensamiento se liberó de la carga teológica, con el final de la guerra fría el pensamiento inició un proceso de apertura contra las cadenas de la razón que lo subyugaban desde la Revolución Francesa, y contra las ideologías en las que estuvo preso a lo largo del siglo XX. Entre los grupos que se disputan las banderas del intelectual en el mundo contemporáneo – escritores, asesores, politólogos, periodistas, ecologistas, etc. – vale la pena, a modo de ejemplo, esbozar dos: la del escritor y la del asesor de empresas.

EL ESCRITOR

La figura del escritor, al lado de la del intelectual, con la cual con frecuencia se le confunde, ha sido paradigmática en Occidente, sobre todo a lo largo del siglo XX. Dos posturas típicas informan su responsabilidad: La del llamado “escritor comprometido” y “la soledad del escritor”. Respecto de la primera, algunos afirman que el escritor no es un ser aislado; pertenece, como todo ser humano, a una época y a una sociedad determinadas, con las cuales consciente o inconscientemente se identifica, ya sea a favor o en contra. Por eso tiene, como todos sus semejantes, una responsabilidad frente a la sociedad. En él, esta responsabilidad es mayor, “porque por su profesión, posee la capacidad de reconocer y formular los problemas sociales” (Lorenz: 2002 : 98, 100 - 102). Rubén Sierra Mejía define al escritor como aquel “trabajador profesional, que por la naturaleza espiritual de sus tareas, ha conquistado una especie de investidura que lo habilita para discutir públicamente ciertos asuntos morales que conciernen a la sociedad”. Se le pide un liderazgo que sólo puede ejercer a través de la crítica: “una crítica que tiene como objetivo abrir brechas en los dogmatismos para permitir así que los nuevos valores y las nuevas ideas que se debaten contra los prejuicios alimentados por la tradición, puedan alcanzar la legitimidad a que tienen derecho. El ejercicio de la crítica ha sido igualmente una conquista del escritor en la medida en que ha adquirido el derecho a ser líder moral” (Sierra Mejía:1986).

Podemos esbozar la segunda posición, la de “la soledad del escritor”, a partir de un texto de Piedad Bonnett. Afirma ella que la responsabilidad del escritor es “casi heroica desde el momento en que la antigüedad dejó de ser un modelo y el poeta asumió el compromiso de ser libre. Rotos los cánones, el artista queda a merced de sí mismo, de su creatividad y de su pensamiento: más solo que nunca”. Agrega que “el poeta de hoy no persigue ya la verdad (...). Tampoco persigue a todo trance la originalidad (...). Sabe que su responsabilidad estriba en batallar con la impostura, en no plegarse a las exigencias de la realidad exterior y a sus conformidades, en buscar en sí mismo su modelo. Tener una ética de la autenticidad equivale, entonces, a ser fiel a sus propios fantasmas”. Es decir, “estar comprometido ante todo con su propia verdad: la suya es una búsqueda de palabras, pues las palabras son para él la realidad, o mejor, su tarea es la de penetrar esa realidad al convertirla en palabras” (Bonnett:2000: 54).

Desde esta perspectiva, el escritor y, en general, el artista, es un solitario, cuya obra surge de una lucha titánica contra sus propios fantasmas, y cuyo escenario es “la página en blanco”. Su responsabilidad no es con la sociedad, ni siquiera con su público lector, sino consigo mismo y con su obra.

Lo que parece claro, sin embargo, es que desde el llamado *boom* de la literatura latinoamericana de la década de 1970, los escritores vienen sucumbiendo cada vez más a las fuerzas del mercado y de la publicidad. Priva en ellos el sensacionalismo, el afán de lucro, la cultura del *best seller*, la fama efímera que proporcionan los medios de comunicación. Es difícil encontrar hoy escritores que se acojan a las descripciones de Sierra Mejía en 1986 o Lorenz en el 2002. Tal como afirmó un destacado novelista en fecha reciente, el escritor escribe sobre sicarios o sobre ángeles porque éstos son los temas de moda y porque es lo que el público desea leer (Moreno – Durán: 2002). No cabe duda que también la llamada literatura comprometida ha entrado en crisis (Véase Cerda: 2002: 107).

EL ASESOR DE EMPRESAS

Para responder a las demandas de la hora, muchos académicos se alejan de las tipologías señaladas y asumen la función de asesoría empresarial como parte importante de su labor. Usualmente evitan la visión global de la sociedad; se dedican a establecer estrategias para enfrentar problemas puntuales, problemas formulados exclusivamente desde la perspectiva del beneficio económico del cliente. Están plenamente integrados al sistema productivo y devengan salarios de las empresas que asesoran. Algunos ejercen sus cátedras y sus proyectos de investigación como si fuesen empresas comerciales. Promueven sus servicios a través de los departamentos de educación continua con el objeto, no de formar o enseñar, sino de vender los servicios de asesoría. Ven las funciones de enseñanza y aprendizaje como “procesos de producción”, a sus estudiantes como “clientes”, su labor como de “servicio” y el resultado de ella como “producto” a cambio del cual es lícito obtener la mayor ganancia posible (Stimpson: 1147). El salón de clase o el laboratorio es una fábrica, una línea de producción o ensamble. A veces, el estudiante es “materia prima”. Los currículos se multiplican para atender “el mercado”. Y el “producto” universitario se ofrece al “mercado laboral” (Stimpson: 1147). En último término, el asesor o consultor dice y escribe lo que considera que desea escuchar su cliente²³.

LA ACREDITACIÓN COMO IDEAL

La academia, que fue desde siempre el refugio del pensamiento crítico, es decir, el hogar del sabio y del intelectual, le abre cada vez con mayor amplitud sus puertas al asesor. Varias inquietudes se presentan frente a este cambio: ¿Cómo equilibrar las demandas sociales a corto plazo (por ejemplo de técnicos y asesores) con las a largo plazo (sabios e intelectuales)? La formación de asesores y el impulso de esta práctica, ¿representa una pérdida de autonomía intelectual para la institución? ¿Cómo mantener el espíritu crítico, la independencia de conceptos, una actitud de renovación permanente, una mirada a largo plazo, y, al mismo tiempo, proporcionarle al país los profesionales “cortoplacistas” que requiere para lo cotidiano? ¿Coincide en las instituciones de educación superior la visión del gerente con la del rector tradicional? ¿Cómo medir los resultados de la labor académica desde la perspectiva del bien común sin que se dejen de lado consideraciones de mercado y de pertinencia inmediata?

²³ Este perfil profesional coincide con el que denominamos “Trotamundos empresarial” en el capítulo III.

Tal es el amplio espectro de inquietudes que tratan de abordar los distintos modelos de acreditación. En principio, puede afirmarse que todo proceso de acreditación sigue cuatro grandes etapas: Primero, una toma de conciencia de la realidad existente; es decir, una mirada al yo, a lo propio y al entorno inmediato. Segundo, una autoevaluación razonada y sistemática de esa realidad, y la formulación de propósitos para mejorar. Tercero, el sometimiento a una mirada objetiva y crítica por pares académicos externos, que determinan lo confiable de tal autoevaluación. Si con ella se demuestra que se han logrado las metas esperadas, la agencia acreditadora otorgará la acreditación. Y cuarto, la circularidad: una vez logrado el certificado, que tiene una vigencia definida, se regresa al primer momento. El proceso es recurrente, señala defectos, propicia soluciones y, según se espera, arroja mejoras no sólo en el corto plazo, sino también en el mediano y el largo.

Como puede observarse, estas etapas coinciden punto por punto con las estrategias esenciales establecidas por la tradición del intelectual. La diferencia es que, en el pasado, esas estrategias eran desarrolladas por el individuo dentro de un marco idealista (o ideológico y doctrinario), casi siempre a título y a riesgo personal. Ahora se trata de estrategias pragmáticas, no confesionales, llevadas a cabo por grupos de académicos dentro de cada institución y a nombre de ella, con la mirada puesta en el entorno y en la circunstancia, con lo cual se espera que el beneficio se multiplique a lo largo y ancho de la sociedad.

Entre las múltiples ventajas quisiera señalar sólo dos: al practicarse la autoevaluación en cada área o programa, se cuestiona la coherencia misma de la entidad. ¿Qué sentido, que importancia tienen la visión y la misión institucionales? Es sabido que a veces, por altruistas que parezcan, se quedan en letra muerta. El proceso obliga a los varios estamentos a cuestionarlas, ponerlas a prueba y llevarlas a efecto. Y, si es del caso, a reformularlas, de tal manera que se constituyan en faros eficaces de la actividad a largo plazo.

La segunda ventaja ocurre por tratarse de un proceso comunitario, en el que participan estudiantes, profesores, directivos, egresados, pares académicos. En la medida en que el espíritu de autocrítica se disemine a través de la institución y luego hacia el entorno, la sociedad recibirá su influjo. Los usuarios aprenden a distinguir entre instituciones acreditadas y no acreditadas y los mejores académicos buscarán las que garanticen el ejercicio profesional. El sistema en su conjunto busca niveles de superación. En este sentido, el concurso de los estudiantes es fundamental, porque son ellos los que reciben enseñanzas que luego pondrán en práctica por el resto de sus vidas. Serán seres autónomos, con capacidad crítica, plenamente preparados para seguir aprendiendo por sí mismos.

En resumen, el reto de las instituciones de educación superior es claro: asimilar las mejores enseñanzas de la figura del intelectual para formar individuos que, más allá de los conocimientos profesionales que necesitan para ganarse la vida, adquieran también la cultura de la autocrítica y de la crítica del entorno, y asuman conciencia respecto de qué los iguala y qué los diferencia de sus semejantes. Sólo dentro de un ambiente de este tenor estaremos superando las fuerzas de la intransigencia que en Colombia, entre tanto y por desgracia, parecen hundirnos más y más en la violencia y la destrucción.

LA ACREDITACIÓN COMO REALIDAD

Si bien es claro que la acreditación como concepto es laudable, como práctica todavía deja qué desear. Existen diversos modelos y ninguno parece responder adecuadamente a todas las inquietudes. En los Estados Unidos, la acreditación la efectúan asociaciones regionales o profesionales de carácter privado. Más de 3000 instituciones de educación superior han sido acreditadas, es decir, más del 90% de las existentes. Han surgido, inclusive, agencias de acreditación que acreditan otras agencias. En la Unión Europea cada país tiene su propio modelo. Cada uno enfatiza un aspecto o promueve una metodología diferente. Discuten la posibilidad de unificarlos sin que hayan logrado un acuerdo. En Colombia no hay debate sobre el tema porque sólo hay un modelo de acreditación, el adoptado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo de carácter oficial que tuvo su origen en la ley 30 de 1992.

Las mayores dificultades que enfrentan los sistemas de acreditación tienen que ver, de un lado, con la objetividad de las variables y los parámetros que utilizan: Es necesario que garanticen posibilidades de comparación de unos programas o instituciones con otros, a través de países, culturas y saberes y que equilibren los intereses a corto, mediano y largo plazo. De otro, deben adaptarse con eficacia a las condiciones particulares de cada cultura, región y nivel de desarrollo. ¿Cómo asegurar que las mejoras de calidad estén de acuerdo con lo que exigen los cambios radicales de los contextos? Los avances de la calidad, ¿hasta donde contribuyen a un incremento de la pertinencia? ¿Cómo lograr que no se conviertan en mecanismos para perpetuar la exclusión? A veces la acreditación optimiza “una matriz no pertinente” de calidad: aquella que tienen los académicos cuando se empeñan en alcanzar los ideales bajo los cuales se formaron; ideales que ya no son los adecuados. Otras, el mecanismo se convierte en una rutina que tranquiliza, que otorga una sensación de excelencia, que perpetúa una labor de encuestas, registros, estadísticas, gráficos e informes, a veces lujosamente presentados y costosamente difundidos, pero que en realidad no tienen efecto en las prácticas laborales diarias ni cambia la actitud de las personas involucradas.

EAFIT

En 1989, con el objeto de superar los conflictos internos y las protestas de profesores a los que aludí, las directivas propiciaron una auto – evaluación general, con base en encuestas y entrevistas a profesores, empleados, estudiantes y egresados. Producto de esta iniciativa fue el Plan General de Desarrollo, sistema coordinado por la Oficina de Planeación, que regula anualmente las actividades de los departamentos académicos y demás dependencias. El Plan ha servido, además, para fomentar la cultura de la auto – evaluación. Cuando el CNA se consolidó después de 1995, EAFIT estaba en excelentes condiciones para iniciar la acreditación de programas. En pocos meses se acreditaron la totalidad de las carreras susceptibles de serlo: Administración de Negocios, Negocios Internacionales, Contaduría, Geología, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Producción – es decir, aquellas que tenían varias promociones de egresados -. En la actualidad (2002) EAFIT está concluyendo la acreditación de la carrera de Economía y adelanta el proceso de Acreditación Institucional, que espera concluir exitosamente en el 2003²⁴.

24 En el capítulo anterior mencioné el hecho de que la acreditación nacional no es suficiente en un mundo globalizado, y que para EAFIT es necesario iniciar cuanto antes los procesos de acreditación internacional.

CAPÍTULO VII

LA NUEVA UNIVERSIDAD : A MODO DE CONCLUSIÓN

La universidad contemporánea: comunidad de singularidades radicales que no se ponen de acuerdo ni siquiera para afirmar que están en desacuerdo (La Capra, 1998).

En los varios capítulos hemos efectuado un recorrido por las funciones centrales de la universidad y las perspectivas teóricas comúnmente utilizadas para justificarlas. Los resultados del análisis, sin embargo, son parciales. En diversos momentos ha sido necesario suspender el juicio ante la imposibilidad de llegar a resultados concretos. Han quedado cabos sueltos, no por falta de información sobre los hechos que conciernen a la vida universitaria, sino porque sobre ellos se adelantan agudas polémicas a nivel nacional y global que están lejos de ser resueltas, y porque los instrumentos de análisis tradicionales parecen insuficientes o inadecuados.

Cuatro inquietudes me asaltan al iniciar la redacción de este capítulo final, que recojo a modo de resumen: el crecimiento de las demandas que la sociedad le impone a la universidad; los cambios culturales y tecnológicos de todo tipo que están modificando de manera profunda su modo de ser; la pérdida inquietante de autonomía intelectual y de capacidad crítica; y la revolución en los paradigmas de pensamiento que informan nuestra vida en el siglo XXI. Mi tesis es que las dos primeras (demandas crecientes y cambios culturales y tecnológicos) están íntimamente relacionadas con la pérdida de autonomía, y que el cambio de paradigmas le exige a la universidad un replanteamiento de raíz en sus determinantes esenciales.

En cuanto a las demandas, generalmente se le pide a la universidad ofrecer de forma masiva oportunidades de acceso a todas las clases sociales; reeducar a los adultos; mejorar la pertinencia y la calidad; generar proyectos de investigación que aceleren el desarrollo; entregar los diagnósticos que el país requiere, en especial respecto del conflicto interno; servir de mediadora entre lo local, lo nacional y lo global.

En cuanto a los cambios culturales y tecnológicos, la universidad tiene que enfrentar y saber adaptarse a una difusión del conocimiento sin precedentes, a la noética planetaria que vienen imponiendo las nuevas tecnologías, a los procesos de globalización, a la sociedad de consumo y las fuerzas del mercado, y a la educación a distancia y para el trabajo.

En cuanto a la autonomía intelectual de la universidad, es necesario repetir que los intelectuales y los filósofos, cuando son fieles a su vocación y a su misión, se someten solamente al poder de la razón “libre y autónoma”. En este planteamiento, según creo, radica todo el sentido de esta noble y ancestral tradición. En 1946, Karl Jaspers definió “su misión eterna” con las siguientes palabras: la universidad “es el lugar donde por

concesión del Estado y la Sociedad, una determinada época puede cultivar la más lúcida consciencia de sí misma. Sus miembros se congregan en ella con el único objetivo de buscar, incondicionalmente, la verdad y sólo por amor a la verdad” (citado por Santos:1998:226).

Considero que hoy la autonomía claudica ante la excesiva compartimentalización del saber – los académicos se han hecho cada vez más sabios en campos cada vez más estrechos – con lo cual se impide una respuesta holística de la pregunta por lo humano; si no hay conciencia de lo humano, no puede haber autonomía intelectual. Parafraseando a Morin, puede afirmarse que con la explosión del conocimiento, el exceso de especialización y la internet, la universidad se ha dislocado “en mil saberes ignorantes, que no llegan a comunicarse ni siquiera consigo mismos” (Morin:1999:voll:26 – 27).

En estas circunstancias, me temo que la pérdida de autonomía universitaria se perfila como un proceso definitivo y planetario. Hay que decirlo de manera perentoria: a pesar de que los procesos de acreditación se han generalizado, la autoconciencia crítica y, por lo tanto, la autonomía intelectual se han debilitado. ¿Qué autonomía podemos esperar de las universidades corporativas, que trabajan exclusivamente para servir los intereses de corporaciones multinacionales? ¿De los proyectos de investigación financiados con fondos corporativos? ¿De las universidades confesionales? ¿O de algunas universidades – públicas y privadas – que en nuestro país han caído bajo el dominio de grupos políticos o de caciques regionales? ¿Qué autonomía se puede esperar en el diseño de programas y en la definición de la identidad institucional ante la penetración de agentes extranjeros de prestigio en los mercados locales, con prácticas como el *franchising* y la educación virtual?

El sabio, el artista, el escritor, el intelectual, el filósofo, el académico puro – depositarios por excelencia de la conciencia crítica – tienen cada vez menos vigencia en la sociedad de consumo. En cambio, están en alza los asesores de empresa. Toman fuerza la educación técnica orientada hacia el trabajo y la educación continua orientada a reeducar a los adultos, tendencias todas en las cuales predomina la razón instrumental sobre la razón crítica. Cada día la universidad se asocia más con lo tecnológico y lo empresarial y menos con lo político y lo social. Además, la universidad empieza a perder ciertos monopolios tradicionales, como los ya analizados de la investigación y la titularización, y como el de los estudios sobre su propia identidad y función: Ya no son las universidades, ni siquiera los gobiernos, los encargados de investigar y analizar el sector de la educación superior de los países; son los organismos multinacionales como el Banco Mundial, BID, UNESCO y algunas empresas privadas, como Merrill Lynch.

En pocas palabras, en el mundo contemporáneo la universidad cada vez se piensa menos a sí misma. Y, en forma correspondiente, cada día se adapta con más prontitud a imposiciones y cambios externos. En último término, son las fuerzas anónimas de la globalización las que están tomando control sobre el derrotero de la universidad. Seguimos pregonando con nostalgia la “autonomía”, pero ésta se ha convertido en mero *slogan* de combate. Hablando en general sobre el estado de la educación superior en Latinoamérica, Brunner utiliza el concepto de “anomia”, el cual define como aquel estado de extrema incertidumbre en el cual nadie sabe qué esperar en cada situación. Las sociedades modernas, atomizadas, sin un fondo común de creencias, encuentran dificultad para regular normativamente el comportamiento de la gente. En vez de integración

moral y un orden aceptado de sanciones, impera la ambigüedad normativa. En vez de la ética general, impera una concepción de individualismo y triunfo personal. En nuestra época – que algunos llaman “Modernidad tardía” – se vive una “crisis de la socialización”, un “malestar en la cultura”. Su conclusión es que la universidad, tal como la conocimos durante el siglo XX, “se está muriendo ante nuestros ojos” (Brunner: 2002:34).

EN BUSCA DE NUEVOS PARADIGMAS

En la introducción de este trabajo afirmaba que la universidad es una de las instituciones más emblemáticas de la Civilización: comprenderla es comprender en gran medida la herencia y la historia de la cultura en la que está inmersa y, a la vez, establecer una visión sobre el futuro y las posibilidades que se abren para las nuevas generaciones. Las crisis que periódicamente sufre son casi siempre reflejo de las crisis que viven las sociedades. Si el mundo global en que estamos inmersos se ha convertido, bajo el poderío militar y económico de Estados Unidos, en un “Imperio del desorden”, tal como analizamos en el capítulo V, no debería sorprendernos que ahora la universidad se encuentre en un estado de anomia. Más aún: en el pasado, las crisis de la sociedad y de la universidad se analizaban a partir del paradigma de la razón “libre y autónoma”²⁵; una razón que tenía por fundamento la lógica tradicional. Este paradigma también se ve confrontado con la aparición de nuevas lógicas –lógicas paraconsistentes, lógicas que incorporan la contradicción, los números irracionales, las ecuaciones no lineales– y por la especialización extrema a la que llegaron la mayor parte de los campos del conocimiento.

Santos habla de que “estamos en una fase de transición paradigmática, de ciencia moderna hacia una ciencia postmoderna” (Santos: 1998:272).

Estoy de acuerdo con la primera parte de su afirmación: sin duda nos encontramos en una fase de transición. No así en la segunda parte: ¿Cuál es esa “ciencia postmoderna”? En el corazón de lo postmoderno está el fragmento. Antes que una ciencia unificada postmoderna, pienso que existen múltiples herramientas de análisis que todavía no logran establecerse como una doctrina unificada. No es mi propósito llevar a cabo un inventario de tales herramientas ni un análisis detallado de lo que significan; sin embargo, a partir de los aportes de pensadores como Derrida, Morin, Foucault, Deleuze, parece conveniente mostrar algunas vías de acercamiento a esa compleja problemática. Por ejemplo, hoy podemos ver la universidad como un *pool* de conocimientos. De acuerdo con ciertos desarrollos de la Inteligencia Artificial, el conocimiento está compuesto de *memes*²⁶ que se comportan como agentes autónomos. Cuando se aíslan están en condiciones de evolucionar en forma independiente, generando combinaciones. Se diseminan a través de la comunicación humana en cualquiera de sus formas; en época reciente lo han hecho de manera masiva por la red, ya que las nuevas tecnologías multiplican los interfaces de manera prácticamente infinita. La red no tiene centro ni

25 Morin afirma que el “Gran Paradigma de Occidente” ha sido la distinción cartesiana entre el sujeto y el objeto, y el método de análisis del objeto por separación de sus partes constitutivas. (Morin: 1999b:vol IV: 226).

26 El concepto de *meme* es calcado de la biología. Corresponde al de genes, como unidades portadoras de información.

componentes jerárquicos; puede ser destruida en parte y tiene la capacidad de regenerarse, pues cada nódulo se abre en múltiples ramificaciones. Su existencia y desarrollo implica una migración del control: del hombre a la máquina, de la máquina al software, del software a la base de datos, de la base de datos a la red (Adelman:2000). Esta concepción, que se aparta de las tradicionales de estructura, jerarquía, pirámide u organismo, nos permite ver la universidad como un inmenso “servidor”, una máquina computacional unida a muchas otras en permanente interacción. Nos permite verla también en “series” o “mesetas”, como si fuese un plano ilimitado, en el cual la institución (o el individuo) se halla en todo momento en el proceso de pasar de un punto a otro. Alcanzar un punto sólo significa tener la posibilidad de una nueva partida, de establecer una nueva conexión, de iniciar un nuevo diálogo. Las nociones de “hipertexto” y “rizoma” complementan la metáfora. El hipertexto, como cualquier rizoma, puede conectarse con otro u otros en todos sus puntos. No responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a la idea de eje genético y a la de estructura profunda. No tiene principio ni fin. Es cartográfico. Está hecho de líneas de fuga. Es siempre desmontable, conectable, articulable (Deleuze:1997:9-29).

La universidad podemos verla también desde las perspectivas de la sistémica y el pensamiento complejo, que incluye teoría del caos y de la catástrofe, efecto mariposa, orden oculto, fractales, puesta en abismo (Pineda Botero: 1997). Es sistema, está compuesto por subsistemas y es parte de macrosistemas sociales, económicos y políticos²⁷. Es organización abierta, está en permanente evolución; cuando se pregunta por su propio ser, o cuando pone en cuestión el lenguaje como elemento único e imprescindible de representación, se convierte en abismo – espejos enfrentados – y fácilmente llega a la aporía²⁸. Si la universidad es red, sistema, meseta, rizoma, fractal, ¿Cuál es su lógica? ¿Cuál su identidad?

La universidad, con la configuración de grupos de investigación y de estudio interdisciplinarios, está haciendo un esfuerzo mayúsculo por superar el aislamiento en el que habían caído los departamentos y las carreras. Ha iniciado una profunda transformación de su cultura y de sus métodos, pero sigue aferrada a la caduca estructura piramidal, que comporta departamentos y carreras, algunas de las cuales ya ni siquiera responden a las necesidades del entorno, y sólo sirven para preservar antiguos centros de poder.

Además, el horizonte que ahora vislumbra la universidad no tiene nada de acogedor: un espacio en el que no existe la noción de “totalidad”, que fue siempre la base de todo intento hermenéutico. En efecto, la metáfora de la red es demasiado fantasmal, imprecisa y arriesgada. Presenta un territorio sin itinerarios prefigurados, en el cual el mapa no es prerequisite para el viaje. Un territorio como el que sugiere Cervantes en boca de don Quijote en la frase que sirve de epígrafe a este trabajo, o como el que define Machado cuando afirma que “se hace camino al andar”.

Hoy por hoy la filosofía es un hecho particular, cada uno crea su propia filosofía y no hay un método para filosofar ni para formar filósofos. No hay argumentos mejores que otros, un bando no triunfa sobre otro por

27 La idea de sistema es paradójica. Todo sistema comporta su zona sumergida, oculta, oscura “donde bullen virtualidades ahogadas”. Morin los denomina *Unitas Multiplex* (Morin:1999b:153, Vol IV).

28 Me refiero específicamente al concepto de “Diseminación” desarrollado por Derrida en relación con el lenguaje: (Derrida: 1981).

causa de un argumento. Sólo hay acuerdos transitorios basados en una “lógica de la multiplicidad”: ideas, objetos, seres puestos unos al lado de otros, de manera aleatoria, en relación sorpresiva, inesperada ²⁹; es decir, una lógica de la diferencia, no de la identidad, una lógica de la complejidad. La universidad, vista bajo esta lente, revela que debajo de la historia oficial y del poder de los estatutos, existen otras historias, otros poderes que se actualizan a través de múltiples encuentros. No ya una “identidad universitaria”. Ni siquiera la idea de que en la universidad conviven varias identidades. Se trata de una multitud de identidades que nunca configuran una “identidad pura”.

Esto nos lleva a un tema que tratamos en el capítulo primero. La frase “Universidad abierta” que hoy es parte del *logo* de EAFIT³⁰, es mucho más que una simple declaración publicitaria de buena voluntad. Es, también, mucho más que una “ventana”. Adoptar una frase de esta naturaleza implica un cambio ideológico. Se ha abandonado la concepción orgánica, estructurada, piramidal, estable, para acoger una concepción en red, en cambio permanente. Es aceptar que la universidad es un “sistema salvaje” (Morin), como el remolino o la llama; un sistema que se retroalimenta y se fortalece y que exige una reorganización en cadena (Morin:1999:vol I:238-241).

Hemos arribado así, no sólo en EAFIT sino en todo el sistema de educación superior, y, en general, en nuestra cultura, a la desterritorialización global postmoderna, que, en último término, no difiere mucho de la desterritorialización que sufre el desplazado de la violencia.

29 Lógica de la multiplicidad y de la conexión, que privilegia el experimento sobre la ontología. Prefiere usar la partícula “y”, que significa adición, suma, a la partícula “es”, que señala y define. Ya no se trata de afirmar que “el cielo es azul” sino, simplemente, “cielo y azul”. No define causas y efectos sino que busca ramificaciones, conexiones, convergencias, divergencias alrededor de puntos problemáticos. “Conexiones” es pensar en rizomas, movernos por la red, navegar, usar las redes neuronales como modelo de lo real y de lo posible, usar la internet y ver muchas internets en lo real. Es también encontrar nuevas líneas de fuga, nuevos desagües. Vías hacia otros mundos. Las conexiones no están hechas; hay que hacerlas. Las conexiones cruzan fronteras, rompen marcos, establecen nuevas miradas, abren horizontes. Todos podemos hacer conexiones. No necesitamos el permiso de un maestro o de un jefe ni ajustarnos a un pénsun. Es cuestión de intentarlo. Pensar se convierte, entonces, en una forma de violencia y rebeldía. Es una forma de problematizar lo que se supone ordenado. Es una forma de introducir desorden, pero también de ser creativos. Podemos afirmar que la Universidad es un lugar para pensar. Y, siguiendo a Lyotard, afirmamos que pensar es “una exploración de diferencias sin fin” (Rajchman:2001).

30 EAFIT se concibe como un sistema integrado por subsistemas dinámicos e interactuantes, sobre los cuales hay influencias desde y hacia adentro, desde el Plan de Desarrollo de 1986 – 1988. La idea se afinaza en los procesos de autoevaluación de 1994.

A N E X O I

CRONOLOGÍA

(Las fuentes para esta cronología fueron el libro *EAFIT: Treinta años de Servicio a la Educación Superior en Colombia* del profesor Juan Fernando Molina Jaramillo y el periódico *El Eafitense*).

1958

Primeros acercamientos entre la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) y la International Cooperation Agency – antecesora de la Agency for International Development de los Estados Unidos (AID) – para el establecimiento en Colombia de una entidad educativa en el área de la Administración. En estas conversaciones se involucran el Drexel Institute de Philadelphia y a la Facultad de Minas, adscrita a la Universidad Nacional, sede Medellín. Dan origen a dos programas: uno en la Universidad Nacional, que posteriormente se convierte en la carrera de Ingeniería Industrial. El otro, la carrera de Administración de Negocios, para la cual fue creada la Escuela de Administración y Finanzas, también en Medellín.

1960

El 4 de mayo, en Medellín, en las oficinas de la ANDI, se firma el Acta de Constitución de la Escuela de Administración y Finanzas. Entre sus objetivos figuran el de “proveer los medios educacionales para hombres y mujeres en el aspecto de la administración y las finanzas de los negocios, y temas relacionados; atender las necesidades de la industria, el comercio y las finanzas en materia de personal administrativo; crear y mantener investigación y medios experimentales en el interés y desarrollo de la ciencia administrativa; atender consultas de la empresa privada y pública; y fomentar la aplicación de los principios y técnicas de la administración científica como medio de estimular el progreso económico del país”.

Firman el Acta de Constitución: Alejandro Uribe Escobar, José Gutiérrez Gómez, Luis Echavarría Villegas, Peter Santamaría Álvarez, Rodrigo Uribe Echavarría, Luis Fernando Echavarría Vélez, Diego Tobón Arbeláez, Horacio Ramírez Gaviria, Jorge Posada Greiffestein, Luis Fernando Cano Olano, Jorge Iván Rodríguez Castaño, Juan Rafael Cárdenas Gutiérrez, Ernesto Satizábal Ascárate, Gabriel Ángel Escobar y Ékin Echavarría Olozaga. Se hallan ausentes en la fecha de la firma Alberto Vásquez Lalinde, Hernán Echavarría Olózaga y Jorge Ortíz Rodríguez. El Consejo Directivo lo integran 21 miembros residentes en las ciudades de Medellín, Bogotá, Cali, Manizales, Bucaramanga, Pereira y Barranquilla. La Corporación Educativa de la Industria, entidad adscrita a la ANDI, y el Punto IV de la AID, suministran los fondos para el inicio de actividades.

El Director de INCOLDA, ingeniero industrial Ernesto Satizábal Azcárate, actúa como director interino de la nueva Institución. Se establece un programa académico de once semestres para bachilleres, de los cuales cuatro son “semestres de práctica” no consecutivos, en las empresas patrocinadoras. Esta modalidad no tenía antecedentes en el país.

24 de mayo. Primera reunión del Consejo Directivo

11 de junio. Resolución 3469 del Ministerio de Educación Nacional autorizando el funcionamiento como entidad educativa.

28 de junio. Resolución No. 75 de la Gobernación de Antioquia que concede la personería jurídica.

17 de agosto. Inician estudios 59 estudiantes escogidos entre un grupo de más de 200, provenientes de varias regiones del país. La primera clase la dicta el profesor Bernard J. Hargadon, norteamericano, graduado del Drexel Institute. Tiene lugar en las oficinas del Incolda – Edificio Banco Central Hipotecario, calle 50 (Colombia) entre Carreras 54 (Cúcuta) y 55 (Tenerife), en la ciudad de Medellín.

14 de octubre. Se designa Director en propiedad al abogado Javier Toro Martínez. Se posesiona el 17.

18 de octubre. Las actividades se trasladan a una casa adquirida para tal fin, en la carrera 54 (El Palo), entre calles 52 (La Playa) y 53 (Maracaibo).

En distintas sesiones, el Consejo Directivo discute programas de becas, deportes, conferencias para el público general, y la configuración de una biblioteca especializada, que se inicia con una donación de libros de la empresa Bavaria.

1961

Enero. Inicia labores la segunda promoción de estudiantes.

10 de julio. Se posesiona como nuevo Director el Ingeniero Civil Guillermo Ortega Arbeláez, por renuncia del anterior.

Noviembre. Se pone en vigencia un Estatuto Docente con los rangos de profesor Titular y Profesor Asistente.

El Consejo Directivo adopta un ideario con base en los siguientes principios: libertad de cultos, iniciativa privada, defensa de la empresa privada, acatamiento al Estado de Derecho y a las Instituciones Republicanas.

Se inician negociaciones para la adquisición de un lote para construir una sede más adecuada, en el sector de la Aguacatala en Medellín.

1962

A comienzos del año se recibe la visita del profesor Allen B. Dikerman del College of Business Administration de Syracuse University, bajo el patrocinio del Punto IV de la AID. El profesor Dikerman, en colaboración con otros profesores de Syracuse y funcionarios de la AID, establecen las bases para un programa de colaboración.

19 de febrero. Inicia labores el Instituto Tecnológico, con apoyo económico del programa *Tools for Freedom* del gobierno de los Estados Unidos y de la Fundación Whirlpool. Ofrece inicialmente dos carreras: Tecnología Industrial y Tecnología Textil, cada una de cuatro semestres, con el objeto de formar profesionales que sirvan de enlace entre el supervisor de fábrica y el ingeniero. Posteriormente estos programas se extienden a cinco y luego a seis semestres. Se nombra al ingeniero Bernardo Upequi Acevedo como director del Instituto. La Escuela de Administración y Finanzas y el Instituto Tecnológico funcionan bajo una misma personería jurídica, pero los manejos administrativo y financiero son separados, para facilitar la obtención de fondos nacionales e internacionales.

5 de junio. El Consejo Directivo discute los anteproyectos presentados por los asesores extranjeros, que incluyen el desarrollo de pénsumes, recursos financieros, formación de profesores y consecución de personal administrativo. Se establece como tamaño óptimo 1035 estudiantes de administración y 430 de tecnologías. Se proyecta la creación de nuevos programas de tecnologías en Mecánica y Química.

Julio. Se decide impulsar el área de Sociología Industrial y la enseñanza del inglés como segunda lengua. Se recibe visita de un delegado del Instituto Tecnológico de Monterrey y se discuten posibles acuerdos.

30 de julio. se designa nuevo Director de la Escuela al ingeniero civil Alberto Mesa Prieto, por renuncia del anterior. Durante el segundo semestre se dan al servicio los equipos del laboratorio de inglés, considerado el más avanzado del país. Se adopta el proyecto de desarrollo institucional presentado por el profesor Dikerman.

En noviembre se coloca la primera piedra y placa conmemorativa del campus de la Aguacatala. La firma Proyectos y Construcciones inicia la construcción.

Diciembre. El Director de la Escuela visita Syracuse University, en el estado de Nueva York.

1963

Febrero. Se establece un sistema de matrículas de estudiantes basado en las declaraciones de Renta y Patrimonio de los padres de los candidatos. Este esquema estaría vigente hasta 1983.

Marzo. El Consejo Directivo estudia la posibilidad de cambiar la denominación “Escuela de Administración y Finanzas e Instituto Tecnológico - EAFIT” por el de “Universidad Industrial de Colombia”. El tema no vuelve a mencionarse.

Junio. Se reciben visitas de funcionarios de MIT y Harvard University. El gobierno americano ha tomado la iniciativa de desarrollar, con el respaldo académico de estas universidades, otros programas en el campo de la Administración en países latinoamericanos, y ven en EAFIT un modelo. Producto de estas iniciativas son el INCAE en Nicaragua, el IESA en Venezuela y ESAN en Perú.

Julio. Se celebra convenio entre AID y Syracuse University para prestar asesoría a EAFIT. Incluye la presencia en EAFIT de cinco profesores norteamericanos de tiempo completo. La primera misión estuvo compuesta por Virgil D. Cover (jefe de la misión), Herbert Wachsmann, William K. Phips y Andrew Barta.

14 de agosto. Traslado a las nuevas edificaciones, cuyo ingreso se hacía por la Autopista Sur, a la altura de la Calle 12.

3 de septiembre. El Consejo adopta el lema “los hombres libres deben ser competentes”.

Octubre. Visita del decano de la Escuela de Negocios de Syracuse University, prof. Karl E. Vogt. Posteriormente Vogt se incorpora a la misión en EAFIT.

Noviembre. Resolución 4710 del Ministerio de Educación que autoriza la expedición de títulos de “Técnico Superior Textil” y “Técnico Superior Industrial”.

Diciembre. El Consejo Directivo aprueba un nuevo Reglamento Profesoral, con las siguientes categorías: Asistente, Asociado y Profesor. La categoría de Instructor queda por fuera del Escalafón. Se adoptan también un Reglamento Académico y un Reglamento de Becas.

1964

Enero: Se nombra como Decano de Administración a un egresado de Syracuse University con título de MBA.

29 de mayo. Un grupo de estudiantes protesta por “la baja calidad académica”. El Consejo Directivo autoriza la creación de un “Comité Ejecutivo” conformado por representantes del Consejo Directivo y representantes de los estudiantes y los profesores. Este Comité durará hasta 1970. Se crearon también comités consultivos para la Escuela y el Instituto.

12 de junio. Asume como Director de la Escuela el ingeniero químico Hernán Gómez González. Una de sus primeras tareas es la revisión del plan de estudios, de acuerdo con recomendaciones de la American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB). Uno de los semestres de práctica se convierte en semestre de estudio.

Visita de delegados de la AID. El contrato con Syracuse University se extiende hasta 1968.

Septiembre: se aprueba la creación de un “Centro de Investigaciones”.

Una de sus primeras realizaciones es el libro *Planeación de la Mercadotecnia, el caso Colombiano*, del profesor Hauk, de la misión de Syracuse. La mayor dificultad para su publicación es encontrar un término adecuado para traducir “Marketing”; el concepto no se conocía antes en el país. EAFIT es, además, la primera institución colombiana en impartir cursos en esta área.

4 de noviembre. El consejo Directivo adopta como símbolos de la institución una bandera de franjas amarilla y azul oscura – inspirada en la bandera naranja y azul de Syracuse University – y un escudo, constituido por

un triángulo equilátero dividido en tres franjas, que representa la pirámide organizacional propuesta por Henry Fayol, encerrado en una ruda de doce dientes, que representa las tecnologías. El tercer símbolo, el Himno, sólo se adopta en 1988.

13 diciembre. Graduación de los primeros tecnólogos: 12 de Tecnología Textil y 10 de Tecnología Industrial.

1965

Enero. Se recibe donación de la empresa norteamericana Burlington Mills, para la construcción de una biblioteca. Esta empresa hará otras donaciones en años sucesivos.

El Centro de Investigaciones firma contrato con el Municipio de Medellín para realizar un diagnóstico administrativo.

En agosto se inicia la primera promoción de Tecnología Mecánica, tercera de las carreras del Instituto Tecnológico.

La planta profesoral la componen 6 profesores de la Misión de Syracuse, 31 colombianos de tiempo completo o medio tiempo y 26 de cátedra.

15 de noviembre. Resolución 3842 del Ministerio de Educación Nacional por la cual aprueba la carrera de Administración de Negocios y autoriza a EAFIT a expedir los títulos correspondientes.

7 de diciembre. Acto solemne de graduación de la primera promoción. Los egresados reciben el título oficial de Administradores de Negocios, y un certificado de Syracuse University.

1966

Se crea la Revista *Temas Administrativos*, hoy *Revista de la Universidad EAFIT*.

1967

A comienzos del año se firma acuerdo con la Universidad del Norte de Barranquilla mediante el cual los estudiantes de esa universidad cursan en Barranquilla los cuatro primeros semestres de la carrera de Administración y viajan a Medellín para terminarla en EAFIT. El convenio estará vigente hasta finales de 1970.

Acuerdo con la multinacional petrolera SUNOCO para el entrenamiento de ejecutivos en Maracaibo, Venezuela, bajo la modalidad de Educación Continua. Poco después se firman contratos en el mismo sentido con el Banco de Bogotá y Fabricato.

1968

Junio. Inicia actividades un programa de 300 horas para profesionales en Contraloría. Poco después se establecen programas similares en Relaciones Industriales, Mercadeo e Investigación Operativa. No se ofrecen como “post grado” porque aún no se ha obtenido reconocimiento de Universidad.

En el segundo semestre se ofrece el programa de Alta Gerencia, en la modalidad de Educación Continua, con el apoyo de Harvard University y en asocio con la Universidad de Antioquia.

1969

Entra en funcionamiento, hasta 1974, un programa nocturno de catorce semestres de la carrera de Administración de Negocios. Se denominó “Estudios Simultáneos” porque a los estudiantes se les reconocía su experiencia laboral diurna para el requisito de los Semestres de Práctica.

1970

Se crea el Comité de Planeación con las funciones de diseño de planes académicos, programación de planta física, asuntos financieros y recursos profesoraes. Se abre una segunda carrera de pregrado con el nombre de “Administración Textil”.

Por esta época se deteriora significativamente el ambiente institucional, como reflejo del ambiente turbulento que viven las instituciones de Educación Superior en Colombia: Largas jornadas de diálogo entre directivas, profesores y estudiantes y suspensión frecuente de las actividades académicas. Se toman, entre otras, las siguientes decisiones, que sirven de base para una reforma estatutaria (aprobada en febrero del año siguiente): El organismo denominado “Consejo Directivo” pasa a denominarse “Consejo Superior”, órgano máximo. El Consejo Superior delega funciones en un nuevo Consejo Directivo, conformado por cuatro miembros del Superior, uno de ellos egresado de EAFIT; el Rector, denominación nueva para el funcionario que hasta ese momento fungía como “Director”; un representante de profesores y un representante de estudiantes, elegidos por votación general. El Acta con estas conclusiones se firma el 5 de noviembre.

4 de diciembre. El Dr. Hernán Gómez presenta renuncia del cargo. El Dr. Hernando Bedoya Fernández es elegido interinamente para reemplazarlo. Ejerce hasta febrero de 1971.

El ICFES envía al Ministerio de Educación concepto favorable respecto del reconocimiento del título de Universidad.

1971

5 de febrero. Resolución No. 32 de la Gobernación de Antioquia, por medio de la cual se aprueban los nuevos estatutos. Se elige como Rector al abogado Ricardo Botero Mejía.

12 de febrero. El Dr. Botero actúa como Presidente del recién conformado Consejo Directivo. Por posterior reforma de Estatutos, a mediados de 1973, la Presidencia del Consejo Directivo pasará al Presidente del Consejo Superior.

6 de mayo. Decreto 759 de la Presidencia de la República – Dr. Misael Pastrana Borrero – por el cual se le reconoce a EAFIT el título de Universidad.

A raíz de un cese de actividades de 48 horas decretado por los estudiantes para apoyar protestas estudiantiles de otras instituciones, el Consejo Superior ordena el cierre temporal de EAFIT. En junio se reanudan actividades para terminar las labores del primer semestre. En octubre, los estudiantes llevaron a cabo otro paro de actividades, lo que obligó a un nuevo cambio en el calendario académico. Las actividades programadas para el segundo semestre de 1971 sólo se terminan a comienzos de 1972.

1972

Noviembre. Se recibe resolución favorable del ICFES para la creación de la carrera de Tecnología en Programación de Computadores.

1973

Se deteriora nuevamente el ambiente universitario. El Consejo Estudiantil cambia su nombre por el de Comité de Base, o Comité Central de Base. Los profesores protestan por la configuración de la Junta del Escalafón. Además, la situación financiera de la entidad es delicada y el 22 de mayo el Consejo Directivo propone un incremento del 30% en el valor de las matrículas. El 24, una asamblea estudiantil decreta el cese de actividades. Una comisión nombrada por el Consejo Directivo presenta un informe de 22 puntos para garantizar el futuro de la institución.

Junio. De acuerdo con la Resolución Presidencial del año anterior, se adopta como nombre oficial “Escuela de Administración y Finanzas y Tecnologías, Universidad EAFIT”.

En los meses de junio y julio se hacen esfuerzos infructuosos para reanudar actividades. Finalmente el Consejo Superior decreta el cierre indefinido.

4 de septiembre. Por renuncia del Rector, se posesiona de manera interina el Administrador de Negocios Darío Monsalve Uribe.

17 de septiembre. Inicia actividades un programa de postgrado, el MBA, con la asesoría de la University of Georgia. Por causa de los disturbios, este programa funciona en un local fuera del campus. Cuenta con la presencia de seis profesores norteamericanos.

2 de octubre. El Consejo Superior crea un “Consejo de Gobierno”. Este nuevo órgano reestructura el Consejo Académico para darle participación a dos jefes de departamentos académicos, nombrados por sus pares, y dos estudiantes; crea la oficina de Planeación Académica, encargada de administrar las matrículas de

estudiantes, la asignación de códigos y la carnetización; crea, además, la Secretaría General. El Consejo de Gobierno redacta un nuevo reglamento docente que entra en vigencia en enero de 1974. Se aprueba un plan de reconocimiento de materias y de empalme curricular para que los estudiantes de la carrera de Administración Textil se gradúen como Administradores de Negocios. Deja de aparecer la carrera de Administración Textil en los prospectos de la Universidad.

1974

En marzo se decide suspender el programa de Estudios Simultáneos. A los actuales estudiantes se les garantiza su continuación hasta culminar. En abril se aprueba aumentar a doce semestres la carrera de Administración de Negocios. El Centro de Investigaciones entrega los resultados de un estudio sobre los egresados del Instituto Tecnológico: hay descontento tanto por parte de los empleadores como de los mismos estudiantes. Muchos tecnólogos han ingresado al programa de Estudios Simultáneos porque desean graduarse como Administradores de Negocios. Se decide suspender la inscripción para Tecnología Mecánica en el segundo semestre.

12 de junio. Se designa como Rector en propiedad al Administrador Darío Monsalve Uribe. En octubre se llevan a cabo reuniones con representantes de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el objeto de buscar alternativas para el Instituto Tecnológico. Se nombran dos comisiones para el estudio de dos nuevas carreras: Ingeniería de Sistemas e Ingeniería de Producción. Para esta última se busca la colaboración técnica de Alemania Federal.

1975

Se estudia la creación de la carrera de Contaduría Pública. Se firma convenio con INCOLDA para ofrecer en Cali programas de Educación Continua. EAFIT es aceptada como miembro regular en ASCUN.

23 de abril. Es nombrado el Dr. Héctor Ochoa como Rector, por la renuncia del anterior.

En el mes de julio se adquiere un computador IBM 370-115 y se crea el Centro de Computo, con el objeto de apoyar a los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas, cuyos primeros estudiantes ingresarán en 1976.

Por decisión del Consejo Superior se redefinen las funciones del Consejo Directivo y del Consejo Académico y se les otorga a éstos representación estudiantil y profesoral. El 18 de septiembre la Gobernación de Antioquia aprueba los nuevos estatutos, por resolución 10627. El nombre oficial de la institución es ahora "Universidad Escuela de Administración y Finanzas y Tecnologías, Universidad EAFIT.

1976

Nuevo plan académico. La carrera de Administración vuelve a su duración original de once semestres y se convierte uno de práctica en semestre de estudio. Desde entonces son dos los semestres de práctica en esta carrera.

Agosto: La Embajada de Alemania Federal en Bogotá confirma el interés de apoyar la creación de la carrera de Ingeniería de Producción en EAFIT.

A finales del año se decide no recibir nuevas promociones para el Tecnológico. A los estudiantes ya admitidos se les garantiza la culminación de sus programas.

El ICFES otorga licencias (acuerdos No. 90 y 91) para las carreras de Ingeniería de Sistemas y Contaduría Pública.

Se abre un programa de Especialización en Administración Agropecuaria en el campus de Medellín. En Pereira, uno de Especialización en Finanzas.

Se discute la idea de crear un Doctorado en Administración para formar académicos.

Noviembre: se abren inscripciones para Contaduría Pública.

1977

Se crea la oficina de Planeación Integral con el objeto elaborar y mantener actualizado un Plan Integral de Desarrollo.

El Gobierno alemán ofrece diez becas para la formación de profesores para la futura carrera de Ingeniería Mecánica. Se estudia la conformación de los laboratorios.

Mayo. Se instala el computador IBM 370-115

Septiembre. Se amplía la oferta de programas de postgrado a Manizales.

Diciembre. El Gobierno alemán, por intermedio de la Agencia Alemana para la Cooperación Técnica (GTZ por su nombre en Alemán), oficializa su apoyo al programa de Ingeniería de Producción. Se nombran las universidades de Bochum y Aquisgran como asesoras. Las áreas principales son: Procesos de Manufactura, Máquinas-herramienta, Producción Sistemática, Diseño de Máquinas, Ciencia de los materiales y Automatización industrial.

1978

Febrero. Se reglamenta el Semestre Sabático para los profesores de planta. Inicia labores la carrera de Contaduría Pública.

Abril. Se inician programas de Especialización en Economía y Relaciones Industriales

Junio. Se discute en el Consejo Superior un Plan Quinquenal de Desarrollo 1979 – 1983, que prevé la creación de dos carreras adicionales en Ingeniería, el fortalecimiento de los programas de postgrado (con la creación de una Escuela de Postgrados) y la reorganización institucional. La Escuela de Postgrados funcionó durante los años 80. En 1991, la coordinación académica de los programas de postgrado fue delegada en las Escuelas de Administración e Ingeniería.

Se lleva a cabo el VI Congreso de Cálculo Electrónico e Investigación Operacional, organizado por EAFIT, con la participación de más de 600 delegados.

1979

Enero. Se oficializa la creación de la Escuela de Ingeniería, para agrupar las carreras en esta área, en un acto solemne con la presencia de delegados alemanes. La Escuela de Administración y Finanzas se denominará en lo sucesivo “Escuela de Administración y Contaduría”. Poco después se nombran los decanos respectivos.

Mayo. Se llevan a cabo los primeros estudios para la creación de la carrera de Ingeniería Civil. En septiembre se presenta el proyecto y en noviembre se recibe aprobación de Icfes. Se abren inscripciones para el primer semestre de 1980

1980

14 de febrero. Ceremonia oficial de instalación de la carrera de Ingeniería Civil.

Con motivo de la celebración del XX aniversario de fundación de la Universidad, el Consejo Superior determina concederle el título de Doctor *Honoris Causa* al Sr. Presidente de la República, Dr. Julio César Turbay Ayala. Por compromisos del Presidente, la ceremonia sólo puede efectuarse en el mes de noviembre.

29 de agosto. La Universidad recibe del Gobierno Nacional la Cruz de Plata de la Orden de Boyacá.

Noviembre. Graduación de los primeros ingenieros de sistemas.

1981

Julio. Inauguración del Centro de Laboratorios, con la presencia de delegados alemanes.

Se adelantan estudios para la creación de la carrera de Ingeniería Mecánica. En noviembre se recibe aprobación del Icfes.

Se inician los estudios para la carrera de Geología.

Contactos con la Wharton School of Economics, de la Universidad de Philadelphia, para la creación de un doctorado en Administración en EAFIT

1982

Julio. Se constituye la Corporación de amigos de EAFIT con el objeto de respaldar proyectos y conseguir fondos para la Universidad.

En noviembre se recibe aprobación del Icfes para la carrera de Geología, la cual inicia labores en enero de 1983.

1983

Se inician programas de Especialización en Mercadeo en Bogotá, en convenio con Incloda.

En marzo se estudia la conveniencia de crear una Vicerrectoría académica, proyecto que sólo se cristaliza en 1989.

En mayo se recibe del Ministerio de Educación la medalla “Francisco de Paula Santander” por los servicios prestados por EAFIT a la educación en Colombia.

Se establece la primera sala de microcomputadores Apple II-E y se adquiere un equipo Nasco AS/5-3. El “Centro de Cómputo” cambia su nombre por “Centro de Informática”.

Julio. Se nombra como Rector al Ingeniero Guillermo Sanín, por renuncia del anterior.

1984

10 de agosto. La Asamblea de profesores decreta cese indefinido de actividades por un descontento creciente con el escalafón docente. El 30 de agosto el Consejo Directivo dio a conocer la resolución del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social del día anterior, mediante la cual se declara ilegal el paro de actividades llevado a cabo por los profesores. En ese momento existía un “Sindicato de profesores de EAFIT, en formación”. El Consejo delegó en el Rector amplias facultades y éste procedió al despido de un grupo de profesores. A partir de ese momento se suceden juicios laborales que tuvieron distintos resultados. Algunos profesores fueron restituidos a sus labores un año más tarde. Otros, aunque recibieron fallo favorable, prefirieron no regresar. Entre los que fueron restituidos algunos fueron nuevamente despedidos por irregularidades en sus cátedras. Algunos de estos casos llegaron a la Corte Suprema de Justicia y los fallos definitivos fueron favorables a la Universidad. El Consejo Superior acató en todos los casos la decisión de la Justicia. A pesar de las dificultades por la falta de profesores, el semestre logró concluirse normalmente.

Octubre. Se gradúan los primeros ingenieros de Producción.

20 de noviembre. Se aprueba nuevo reglamento de escalafón.

El Consejo Directivo aprueba la propuesta del Rector de efectuar una autoevaluación institucional en todos los órdenes, con base en las metodologías sugeridas por Ascun e Icfes.

1985

La autoevaluación se adopta como filosofía institucional y se adelanta bajo la coordinación de la oficina de Planeación Integral. Con el objeto de auscultar la forma como es percibida la Universidad por los distintos estamentos, se emplean encuestas, entrevistas, sondeos de opinión, análisis de documentos. Este proceso conduce a la elaboración de un Plan Trienal de Desarrollo 1986 – 1988, en el cual se concibe la Universidad como un sistema integrado por subsistemas dinámicos e interactuantes, sobre los cuales hay influencias desde y hacia el entorno. El plan debe actualizarse cada año de tal manera que siempre se cuente con un horizonte de por lo menos tres años. Algunos de los objetivos son: mejoramiento de la calidad de la enseñanza, creación de un programa de becas por excelencia académica, fomento del espíritu emprendedor y el empresarismo, señalar los aspectos del entorno que puedan tener efectos significativos sobre la institución.

Junio. Se firma un convenio con Ingeominas para el uso de los laboratorios y biblioteca de esta institución por parte de los profesores y estudiantes de Geología.

Se avanza en las conversaciones con la empresa Farmacol y la Asociación Colombiana de Industrias Plásticas, Acoplásticos, para la conformación de un Instituto de Capacitación e Investigación del Caucho y el Plástico. Se espera que este proyecto reciba el apoyo del gobierno de Alemania Federal.

1986

Marzo. Se crea el Centro de Recursos Educativos – no convencionales (audiovisuales) con el objeto de producir materiales y asesorar a los profesores en el diseño de ayudas de clase; adscrito a la Biblioteca.

Se firma convenio con la Universidad Federal de Santa Catarina, de Florianopolis, Brasil, para organizar una línea de Investigación y Desarrollo en Automatización Computarizada en EAFIT.

EAFIT participa en la fundación de ASIESDA, Asociación de Instituciones de Educación Superior de Antioquia.

Agosto. Se crea la Dirección Administrativa y el Centro de Educación Continua (CEC) para agrupar funciones que venían desempeñándose en distintas dependencias.

Se establece un mecanismo para la captación de fondos en el mercado financiero por emisión de Bonos, autorizado por el Ministerio de Hacienda.

Se inicia un programa de colocación masiva de computadores personales a profesores, empleados, estudiantes y egresados, programa que se intensificó en el período de 1987 a 1990.

Se crea una línea de Investigación y Desarrollo en Automatización Computarizada para apoyar las actividades de las carreras de Ingeniería de Sistemas, Producción y Mecánica. Posteriormente se crean otras líneas de Investigación en Informática Educativa y Geología Ambiental.

Septiembre. I Simposio Internacional de Ingeniería de Producción, con el apoyo de las Universidades de Bachum y Aachen y la GTZ. En esta oportunidad se firma convenio múltiple de cooperación entre las universidades de Bochum, Aachen, Santa Catarina del Brasil, Santa María de Chile y EAFIT.

Se crean los programas de especialización en Técnicas Computarizadas de Producción y Gerencia Hospitalaria.

Se presenta el Plan Trienal de Desarrollo 1986 – 1988.

1987

Se establece conexión al sistema DIALOG, que agrupa más de doscientas veinte bases de datos sobre temas empresariales, científicos y técnicos. Previamente la Biblioteca se había conectado al servicio de envío de fotocopias de la British Library y el Icfes como apoyo a los investigadores de la universidad.

Se funda el Fondo Mutuo de Ahorro e Inversión de Empleados, FOMUNE.

Se crea la dependencia de Promoción Cultural, adscrita a Bienestar Universitario, para promover la pintura, el teatro, la danza y demás actividades artísticas en el seno de la Universidad.

Junio. Se inaugura el “Auditorio Fundadores”.

En este mismo mes se establece el “Premio Anual de Investigación” para reconocer a los académicos que se distinguen en el campo de la investigación.

EAFIT es invitada a participar en el Consorcio Universitario de la firma Apple, que reúne 180 universidades de todos los continentes.

Nace el periódico estudiantil *Nexos*.

Agosto. I Simposio Internacional de Alta Dirección Bancaria, con el apoyo de la Asociación Bancaria.

1988

Se establecen los “Semilleros vocacionales de informática” para familiarizar a los niños y los adolescentes con los equipos y sistemas informáticos.

Se aprueba la idea de establecer una sede institucional en Bogotá para ofrecer servicios educacionales, y como centro de actividades administrativas en la Capital.

Junio. Se recibe visita de una misión de la Université du Québec en la ciudad de Chicoutimi, Canadá, para la creación de programas en el área de Informática Educativa, y con la colaboración de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI-CIDA).

Convenio entre EAFIT y la firma Kawasaki del Japón, que permite que un grupo de estudiantes de Ingeniería de Producción e Ingeniería Mecánica viajen a ese país a desarrollar semestres de práctica.

Se fortalecen los vínculos del Instituto del Caucho y el Plástico con la GTZ.

Se modernizan los equipos y los sistemas de cómputo con el apoyo de la firma UNYSIS (serie U6000). Se adquiere una base de datos Oracle.

Abril. Se crea la Vicerrectoría académica.

Noviembre. Se realiza la audición del himno de la Universidad, con letra de Hernán Gómez González y música de Guillermo González Arenas. Fue aprobado oficialmente por el Consejo Superior en Diciembre.

1989

EAFIT participa en la fundación de INEXMODA con la Andi y otras instituciones.

Se adopta el plan estratégico de Desarrollo 1989 – 1991.

Se da al servicio la Sede de Bogotá aprobada el año anterior.

1990

Julio: Medalla al “Mérito Educativo” concedida a EAFIT por la Gobernación de Antioquia.

1991

Se instala antena parabólica para programas de apoyo a la docencia y a la investigación.

Marzo. Se crea el Centro de Idiomas como una unidad académica independiente, con el objeto no sólo de prestarle servicios de enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes de la Universidad, sino también al público general.

1992

Se establece el Plan Estratégico de Desarrollo 1991-1994 cuyo núcleo es la adopción de un Modelo Pedagógico centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza. El plan se complementa con Planes Operativos Anuales específicos por áreas y para cada año.

1993

Las universidades EAFIT, Los Andes y del Valle lideran el ingreso del país a la Internet. Se crea la Corporación InterRed, primer proveedor de acceso a Internet en Colombia. EAFIT se convierte en el Centro de Operaciones Internet para la región. Otras universidades y empresas se conectan a través de este centro.

El acceso a Internet de profesores y estudiantes permite un cambio notable en la vida académica. EAFIT se perfila como líder en la aplicación de las nuevas tecnologías.

1994

A mediados del año se inicia un nuevo proceso de autoevaluación institucional. Se desarrolla bajo un enfoque sistémico, en el cual cada uno de los componentes internos es considerado como un organismo con dinámica propia, que interactúa con los otros.

1995

Se crea la carrera de Economía.

A finales del año se concluye el proceso de autoevaluación iniciado el año anterior, con un informe en el que se consignan objetivos, metodologías, y recomendaciones en lo académico y administrativo.

Se inicia un programa de investigación para “la aplicación de la realidad virtual a la educación a distancia”. Este proyecto tendrá un fuerte impulso en 1999 con el apoyo del MIT.

1996

Comienza labores la Sede de Llanogrande (Oriente antioqueño), con pregrados en Administración de Negocios, Ingeniería Civil e Ingeniería de Sistemas. Se fortalecen las Sedes de Bogotá y Pereira con programas de postgrado y educación continua.

A comienzos de año el Consejo Superior nombra al Ingeniero Juan Felipe Gaviria Gutiérrez como Rector. La nueva administración anuncia un período de transformación acorde con los cambios sociales y tecnológicos y bajo la premisa de que las dependencias administrativas tienen por objeto darle soporte eficiente a la academia. Otros elementos centrales de la nueva política: formular de nuevo la visión, misión y propósitos

Institucionales; impulsar la flexibilización curricular; mejorar el control interno; participar de manera activa e inmediata en el Sistema Nacional de Acreditación. Esto trajo como consecuencia la actualización de los Estatutos y los reglamentos internos y una planeación estratégica participativa.

1997

Septiembre. Se inicia la construcción de un edificio para albergar la biblioteca Luis Echavarría Villegas, con un área de 6500 metros cuadrados. El diseño, otorgado por concurso público, es de los arquitectos Carlos Julio Calle y Juan Fernando Forero, la construcción de la firma Conconcreto. Se rediseña gran parte del campus universitario teniendo como centro la nueva biblioteca y la plazoleta que le sirve de entrada.

Se funda la Escuela de Ciencias y Humanidades con los departamentos de Ciencias Básicas –que funcionaba anexo a la Escuela de Ingeniería –y de Humanidades– que funcionaba anexo a la de Administración-. Se crea la carrera de Música y se anexa a la Escuela de Ciencias y Humanidades. El primer decano de la nueva Escuela comienza a laborar en octubre.

Se avanza en la elaboración del Plan Estratégico de Desarrollo 1998 – 2007. Desde ese momento, el Plan se convierte en el instrumento más adecuado para extender a toda la comunidad universitaria el conocimiento, discusión, comprensión de la visión, misión y propósitos institucionales. Todas las dependencias, en un ambiente de pluralismo ideológico, adquieren el compromiso de pensar y proyectar su futuro en concordancia con tales derroteros. Se reconoce que cada una de las dependencias académicas y administrativas de la Universidad constituye una organización en sí misma, y que sus miembros son los más capacitados para analizarla y proyectarla. Se continúa con la elaboración de planes operativos anuales, como instrumentos específicos para asignar las responsabilidades y los recursos.

Noviembre: Se funda el Fondo Editorial de la Universidad EAFIT, adscrito a la Vicerrectoría académica, con el objeto de publicar obras de excelencia académica.

1995

Julio. Dentro del plan de Flexibilización y de fortalecimiento de las Humanidades, se diseñan y se ponen en práctica 6 Rutas Disciplinarias de 24 créditos cada una, para estudiantes de Pregrado de todas las carreras: Estudios Políticos, Estudios de Literatura, Estudios Culturales, Estudios de la Comunicación, Estudios de Lógica y Filosofía. Continúa vigente el programa de Valores y Cultura, ahora bajo la modalidad de Ruta, para darle la oportunidad de concluirlo a los estudiantes que se encuentran cursándolo. Cada una de estas Rutas tiene una continuación, también de 24 créditos, denominada “Opción”, que puede cursarse voluntariamente, utilizando para ello las materias de “Libre Configuración” de cada carrera. Quien complete los 48 créditos en una de estas áreas, recibe un certificado en el momento de su graduación.

1999

Mayo. Se inaugura y se da al servicio el nuevo edificio de la biblioteca Luis Echavarría Villegas.

Julio. Se recibe acreditación por el CNA de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería de Producción y Contaduría Pública. En Noviembre, de Ingeniería Mecánica.

Se crean las carreras de Ingeniería de Diseño y Derecho para iniciar labores en el primer semestre de 2000. La carrera de Derecho funcionará como la cuarta Escuela de la Universidad.

Septiembre. Se crea la Maestría en Ciencias de la Administración, por convenio con la École de Hautes Études Commerciales de la Universidad de Montreal, en Canadá (HEC), con el objeto de formar docentes e investigadores en el campo de la Administración. Funcionará en forma paralela con el MBA, cuyo objeto es la formación de gerentes.

Noviembre. El Consejo Directivo aprueba cambios en el Escalafón docente, orientados a fortalecer la capacitación formal de profesores. Tiene por objeto enfatizar la importancia de los títulos profesionales – Maestría y Doctorado –, la divulgación de los resultados de investigación – artículos, libros, patentes – y la mejora de las metodologías de la enseñanza.

Diciembre. Se gradúa la primera promoción de la carrera de Economía.

2000

Enero. Se recibe acreditación de las carreras de Ingeniería de Sistemas y Geología.

24 de febrero. Nace la Orquesta Sinfónica Universidad EAFIT en la que participan profesores y estudiantes de la carrera de Música. En el concierto inaugural se tocan obras de Beethoven, Tschaikovsky y Andrés Posada (compositor y profesor del departamento de Música).

Las nuevas tecnologías electrónicas reciben un permanente y decidido impulso. La red en el campus cuenta con más de 1000 puntos de acceso a Internet. Hay 120 líneas de acceso remoto y se reciben un promedio de 2500 llamadas diarias. Hay 18 salas con 320 equipos para uso de estudiantes y profesores.

Muchas de las funciones administrativas –matrículas, inscripciones, CEC– se llevan a cabo a través de procesos electrónicos.

Se establece el CANAL E adscrito al departamento de Comunicación y Cultura, para la producción de videos educativos y culturales, grabación de programas que llegan por vía satelital o canales nacionales, producción para los medios y producciones institucionales. Transmite en circuito cerrado dentro del campus universitario.

Abril. Acreditada la carrera de Administración de Negocios.

Agosto. Acreditada la carrera de Negocios Internacionales. Se abre programa de Maestría en Ingeniería Sismoresistente.

2001

Febrero. Se renueva el logo-símbolo de la Universidad, conservando los elementos esenciales, e incluyendo la frase “Abierta al mundo”, para reforzar la idea de que EAFIT está abierta al pluralismo ideológico, a las distintas áreas del saber, a la investigación, a las realidades sociales, a las ideas, a la cultura, al deporte, al pensamiento: abierta a todos.

Se inaugura el Portal Electrónico de la Universidad EAFIT, que reemplaza la Página Electrónica que venía en servicio.

Marzo. II Seminario de la OEA “El sistema interamericano frente al nuevo siglo”, organizado por EAFIT y auspiciado por esa organización.

Marzo. Se fortalece la oferta de cursos de Educación Continua por el sistema de “sillas vacías” en los programas de pregrado.

Abril. Se inicia el programa de EAFIT Interactiva con el objeto de reforzar el modelo de educación presencial con ayudas electrónicas y de educación virtual. La plataforma informática se establece por convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona.

Se ofrece el servicio de Biblioteca Electrónica bajo tres componentes: búsqueda, publicaciones y sala virtual. Se abre la posibilidad de consultar más de 800 títulos de las más prestigiosas revistas científicas, con texto e imagen completos.

Por primera vez en EAFIT, se ofrecen especializaciones en el área de Humanidades: Hermenéutica Literaria, Estudios Políticos, Semiótica de la Interacción Comunicativa, Lógica y Filosofía, Filosofía y Psicoanálisis. Comienzan a operar en el mes de julio.

Mayo. Se crea el Centro de Estudios Internacionales EAFIT, con el objeto de promover investigaciones, conferencias, programas académicos para el estudio de la globalización.

Junio. Se inicia un programa de especialización en Economía para no economistas, en asocio con la Universidad de los Andes.

Septiembre. Se inaugura el programa de Educación Continua para Adultos Mayores bajo el título “Saberes de Vida”.

Julio. Se anuncia la creación de la carrera de Ingeniería Matemática, que inicia clases en el primer semestre del año 2002.

Septiembre. La *Revista Universidad EAFIT* es indexada por Colciencias en la Categoría C.

12 de septiembre. La Orquesta Sinfónica de la Universidad EAFIT recibe el premio “El Colombiano”.

Octubre. I Congreso Virtual Mundial de Jóvenes Empresarios y Pymes.

Noviembre. Se establece la Ruta en Estudios Estéticos, como parte del programa de Rutas de Humanidades para los estudiantes de pregrado. Inicia el primer semestre de 2002

Noviembre. El proyecto de investigación “Conexiones” queda finalista en el The Stockholm Challenge Award, que premia los mejores proyectos a nivel mundial en el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en beneficio de la comunidad.

2002

Avanzan los estudios para la configuración del Doctorado en Ciencias Matemáticas, por convenio con la Escuela Regional de Matemáticas y las Universidades de Antioquia, Quindío, Tecnológica de Pereira, Nariño, Sur Colombiana, Valle, Cauca y EAFIT. En el mes de julio se recibe visita de la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados.

El Consejo Superior aprueba la creación de la carrera de pregrado en Ingeniería Física. Se presenta estudio ante el Icfes para obtener el registro.

Agosto. El Consejo Superior aprueba la creación de dos carreras de pregrado: Estudios Políticos y Comunicación Social. Comenzarán a operar una vez se reciba el registro del Icfes correspondiente.

Septiembre. Se abre la “Sala Patrimonial” en la Biblioteca Luis Echavarría Villegas y se crea el Centro Cultural Luis Echavarría Villegas, adscrito a la Biblioteca.

A N E X O II

UNIVERSIDAD EAFIT

INFORMACIÓN GENERAL

(Tomado de folletos preparados por el Departamento de Comunicaciones de EAFIT, destinados a la divulgación institucional).

MISIÓN

La Universidad EAFIT tiene la misión de formar personas comprometidas con el desarrollo integral de su comunidad, por medio de programas de pregrado y de postgrado, dentro de un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica, competentes internacionalmente en sus áreas del conocimiento.

VISIÓN

La Universidad EAFIT, inspirada en los más altos valores espirituales, en el respeto por la dignidad del ser humano y consciente de su responsabilidad social, aspira a ser reconocida nacional e internacionalmente, por sus logros académicos e investigativos y porque:

Tendrá una cultura institucional abierta y democrática y un ambiente que promoverá la formación integral de sus alumnos, donde es posible vivir la diferencia y donde las manifestaciones culturales comparten espacios con la tarea de aprender, donde predomina el debate académico, se contrastan las ideas dentro del respeto por las opiniones de los demás, y se estimula la creatividad y la productividad de todos los miembros de la comunidad.

Desarrollará la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico.

Utilizará tecnologías avanzadas y un modelo pedagógico centrado en el estudiante.

Mantendrá vínculos con otras instituciones educativas, nacionales e internacionales, para continuar el mejoramiento de sus profesores y de sus programas.

Contribuirá al progreso de la Nación, con programas innovativos de investigación y profesionales con formación académica, respaldada en los valores fundamentales de la persona y, en especial, en el respeto a la democracia y a la libre iniciativa privada.

Dispondrá de una administración académica, en la cual todo el talento humano y todos los recursos de la institución estén comprometidos en el logro de sus objetivos.

PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

Preservar la excelencia en sus procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social.

Conservar el reconocimiento de la comunidad académica nacional e internacional para sus investigaciones y distintos programas de formación.

Atraer al personal académico y administrativo más calificado e idóneo, tanto en la región como en el país.

Alcanzar la formación integral de sus estudiantes para que participen positivamente en el desarrollo de la Universidad, del País y de América Latina.

Administrar, de manera eficiente, el talento humano y todos sus recursos físicos y financieros.

Desarrollar una interacción dinámica con los sectores empresariales, gubernamentales y académicos, de carácter nacional e internacional.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL (2002)

Pregrado: 7200

Postgrado: 1280

Nota: Las poblaciones del Centro de Educación Continua y del Centro de Idiomas son fluctuantes, pero pueden calcularse en unas 1500 personas en promedio.

SEDES

Medellín (sector de la Aguacatala). Todos los programas de pre y post grado.

Llanogrande (Oriente Antioqueño). Carreras de Administración de Negocios, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil, programas del Centro de Idiomas, algunos programas del CEC.

Bogotá: Especializaciones y CEC.

Pereira: Especializaciones y CEC.

EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD

Pregrado: 9500

Postgrado: 5000

CUERPO DOCENTE

Profesores de tiempo completo: 190

Profesores de cátedra: 640

PROGRAMAS DE PREGRADO

ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN

- Administración de Negocios
- Contaduría Pública
- Economía
- Negocios internacionales

ESCUELA DE INGENIERÍA

- Ingeniería de Sistemas
- Ingeniería de Producción
- Ingeniería Civil
- Ingeniería Mecánica
- Geología
- Ingeniería de Procesos
- Ingeniería de Diseño de Producto

ESCUELA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

- Música
- Ingeniería Matemática
- Ingeniería Física (en preparación)
- Comunicación Social (en preparación)
- Estudios Políticos (en preparación)
- Departamento de Ciencias Básicas
- Departamento de Humanidades

ESCUELA DE DERECHO

- Derecho

PROGRAMAS DE PREGRADO ACREDITADOS

- Ingeniería Civil
- Ingeniería de Producción
- Contaduría Pública
- Ingeniería Mecánica

- Ingeniería de Sistemas
- Geología
- Administración de Negocios
- Negocios Internacionales

Además, la Universidad ha iniciado el proceso de autoevaluación Institucional con miras a la Acreditación, y los de los demás pregrados en desarrollo.

TIPOS DE CURSOS

- Cursos regulares
- Cursos dirigidos
- Cursos proyecto

FLEXIBILIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Cada carrera tiene cursos obligatorios y cursos de flexibilización. Los cursos obligatorios otorgan las bases formativas (proyecto pedagógico institucional) y las materias introductorias de cada profesión. Los cursos de flexibilización los realiza con las rutas disciplinarias de Humanidades, las Líneas de Especialización de cada carrera y los créditos de libre configuración.

La flexibilización permite formar profesionales con perfiles variados para satisfacer necesidades específicas del entorno, posibilita el uso de nuevas tecnologías y métodos de enseñanza, la formación de grupos interdisciplinarios. Estimula la creatividad y convierte al profesor en un guía y compañero en la labor de aprender. Tiene por objeto brindarle a cada estudiante la oportunidad de personalizar su currículo, al poder elegir libremente entre un repertorio de posibilidades. Además, enfatiza la articulación de saberes, debilita los límites entre unas prácticas y otras, favorece la intedisciplinariedad, le da igual importancia a todas las disciplinas, hace al estudiante responsable de su propia formación.

En EAFIT, las carreras tienen entre 240 y 280 créditos. En promedio, los créditos obligatorios representan el 80%. Cada carrera tiene su propio proyecto de flexibilización. Por ejemplo, en la carrera de Administración de Negocios los estudiantes pueden escoger entre las áreas de Finanzas,

Mercadeo, Gerencia de Proyectos, Desarrollo Humano, Negocios Internacionales, Estrategia de la Organización. En Música, entre Dirección, Interpretación o Composición.

Las Rutas de Humanidades, con 24 créditos básicos en cada una que pueden extenderse por otros 24 (Ciclo Opción), se ofrecen en las siguientes áreas: Estudios Políticos, Estudios Culturales, Estudios de Lógica y Filosofía, Estudios Literarios, Valores y Cultura, Estudios Teóricos de Música, Estudios en Estética y Estudios Comunicativos.

PRÁCTICA PROFESIONAL

Todos los estudiantes de pregrado llevan a cabo un semestre de práctica profesional. Los de la carrera de Administración, dos. La práctica profesional consolida los lazos entre la Universidad y el sector productivo y le permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en una etapa temprana de su vida profesional. EAFIT mantiene relaciones y programas de intercambio con instituciones nacionales e internacionales para este fin.

BILINGÜISMO

De acuerdo con la exigencia del medio empresarial se hace necesario que los profesionales actuales dominen un segundo idioma. En tal sentido la Universidad EAFIT ha establecido como requisito, desde 1994, para optar el grado en cualquiera de sus pregrados, la acreditación en otro idioma distinto al español, ya sea inglés, alemán, francés, italiano, portugués o japonés. Los estudiantes de Negocios Internacionales deben acreditar, además del inglés, otro idioma extranjero.

BECAS

Son de dos tipos: Especiales, equivalentes a una donación; y de Servicios, que exigen al beneficiario trabajar en la Universidad. Las de Servicios son financiadas por EAFIT. Las especiales son de Honor (también financiadas por EAFIT), y las que se otorgan con recursos de Andi, Fundación Suiza, Bernardo Pérez e Andrés Bello. En adición, existen facilidades de financiación a través de Créditos Icetex, Planes EAFIT, e instituciones financieras.

PROGRAMAS DE POSTGRADO

Nota: Las fechas indican el año de creación.

ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN

MAESTRÍAS

- Administración (MBA) (1973)
- En Ciencias de la Administración (2001) con el apoyo de la Haut École de Commerce de Montreal (Canadá).

ESPECIALIZACIONES

- Control Organizacional (1994)
- Finanzas (1977)
- Gerencia de Desarrollo Humano (1978)
- Gerencia de Entidades de Desarrollo Social (1988)
- Gerencia de la Calidad (1990)

- Gerencia de Proyectos (1996)
- Gerencia Hospitalaria (1988)
- Mercadeo (1977)
- Mercadeo Internacional (1981)
- Negocios Internacionales (1994)
- Auditoría de Sistemas (1982)
- Organización Industrial y Regulación Económica (2001)
- Economía de la Empresa (2001)
- Gerencia Estratégica de Costos (2001)

ESCUELA DE INGENIERÍA

MAESTRÍAS

- Ciencias de la Tierra (1999)
- Ingeniería Sismo-resistente (2000)
- Ingeniería Informática (1997)
- Procesamiento de Polímeros (2001)

ESPECIALIZACIONES

- Ciencias de la Tierra y Medio Ambiente (1997)
- Diseño Mecánico (1999)
- Ingeniería Sismo-Resistente (1993)
- Mecánica de Suelos y Cimentaciones (1996)
- Procesos de Transformación del Plástico y el Caucho (1995)
- Sistemas de Información (1979)
- Teleinformática: Redes de Datos y Sistemas Distribuidos (1999)
- Especialización en Producción (2000)
- Manejo Integrado de Zonas Litorales (1998)
- Cartografía Geológica (1997)
- Técnicas Computarizadas de Producción (1987)
- Desarrollo de Software (1999)
- Mantenimiento Industrial (2001)
- Gestión de la Construcción (2002)

ESCUELA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DOCTORADO

- Matemáticas (en preparación, por asocio con la Escuela Regional de Matemáticas)

MAESTRÍAS

- Matemáticas Aplicadas (1977)
- Educación Matemática (2002)

ESPECIALIZACIONES

- Administración de Riesgos y Seguros (2000)
- Filosofía y Psicoanálisis (2001)
- Hermenéutica Literaria (2001)
- Lógica y Filosofía (2001)
- Semiótica de la Interacción Comunicativa (2001)
- Estudios Políticos (2001)
- Estudios Urbanos (2001)

ESCUELA DE DERECHO**ESPECIALIZACIONES**

- Contratación del Sector Público (2001)
- Responsabilidad Civil y Seguros (2000)

***EDUCACIÓN CONTINUA*³¹**

Tiene por objeto desarrollar la interacción de la universidad con los sectores empresariales, gubernamentales y académicos de carácter nacional e internacional. Busca capacitar para el trabajo, especialmente a aquellas personas con formación profesional y técnica que requieran actualizar su formación. Es un mecanismo para detectar necesidades de investigación y formación, para participar a la comunidad de sus hallazgos, y de capacitación de docentes. Facilita la génesis de nuevos programas formales y el remozamiento de los postgrados existentes. El departamento de Educación Continua ofrece programas cerrados, en convenio con empresas o entidades externas que requieren capacitación para sus funcionarios en áreas específicas, y programas abiertos al público general. El número de programas ofrecidos cada año en todas las áreas es de varios centenares.

INVESTIGACIÓN (Año 2002)

70 proyectos registrados

\$2.000 millones de financiación propia (Universidad EAFIT)

\$1.000 millones de financiación externa

³¹ Agradezco al profesor Carlos Londoño Chica la información que me suministró para completar este apartado sobre la Educación Continua.

16 grupos en el Escalafón Nacional de Grupos y Centros de Investigación

Participación activa en redes académicas nacionales e internacionales

La discusión de las propuestas de investigación se inicia en los grupos de investigación y en los departamentos académicos. Se busca la evaluación por pares académicos. Una vez aprobados por los Consejos de Escuela pasan al Comité de Investigaciones.

El énfasis está en la publicación y / o utilización de los resultados y en el enriquecimiento de las labores docentes a partir de los logros de investigación. Las publicaciones son consideradas para efectos del escalafón docente. Los profesores tienen dedicación a los proyectos como parte de su asignación académica. El mayor rango en el escalafón docente es el de "Profesor Investigador".

CENTRO DE IDIOMAS

Ofrece el ciclo completo para el aprendizaje del idioma inglés a estudiantes y profesores de EAFIT y al público en general. Ofrece también cursos en francés, alemán, japonés, español para extranjeros y lenguaje de señas para adultos.

REVISTAS Y OTRAS PUBLICACIONES

- *Revista de la Universidad EAFIT*, fundada en 1966 con el nombre de "Temas Administrativos". Está indexada por Colciencias en la Categoría C.
- *Universidad EAFIT. Yesca y Pedernal*, Revista cultural. Fundada en 2002.
- *Ad-minister*. Revista de la Escuela de Administración de la Universidad EAFIT. Fundada en 2002.
- *Revista de Economía de la Universidad EAFIT*. Fundada en 2001.
- *Cuadernos de Investigación*. Dirección de Investigación y docencia. Serie fundada en 2002.
- Revista *Somos*. Departamento de Promoción.
- Periódico *El Eafitense*, de aparición mensual.

BIBLIOTECA LUIS ECHAVARRÍA VILLEGAS

- Funciona en un moderno edificio de 6.500 Mts².
- Posee 35.000 títulos de libros.
- 1348 títulos de revistas

- 7980 documentos
- 4216 videos
- 1972 tesis y proyectos
- 8 bases de datos
- Sala Patrimonial
- Sala de exhibiciones
- Cubículos para investigación y salas especiales.

FONDO EDITORIAL

Cuenta con cerca de 100 títulos en las siguientes colecciones:

- El Arte en Antioquia, Ayer y Hoy
- Antorcha y Daga (narrativa, crítica literaria)
- Acanto (Poesía)
- Bordes de vida (Filosofía, Ciencias Humanas)
- Ediciones Musicales (principalmente de compositores colombianos)
- Cielos de arena (Historia)
- Textos de Administración
- Textos académicos

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, Clifford. 2000. "A Parallel Universe: Certification in the Information Technology Guild" in *Change*, May – June, p. 20 – 29.
- Aron, Raymond. 1989. *Lecons sur L'Histoire*. París, Fallois, Libre de poche.
- ASCUN. 1998. *Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Memorias. Bogotá. Unesco y Ascun.
- _____. 1999. Seminario "Las experiencias de la Reforma a la Educación Superior en América Latina desde una perspectiva Global", en colaboración con el Banco Mundial, Icfes, Icetex, Secab. Bogotá, 19 – 21 de abril.
- _____. 2000. Consejo Nacional de Rectores, 28, 29 de mayo. "El legado del siglo XX", "Financiamiento de la Educación Superior". En *Pensamiento Universitario Ascun*, No. 3. Bogotá.
- _____. 2000. Seminario "La Universidad entre la Tradición y la Renovación" organizado por Ascun con la colaboración de la Universidad de los Andes y IESALC- UNESCO, Bogotá, 23 de agosto.
- _____. 2000. *Pensamiento Universitario Ascun*. Consejo Nacional de Rectores, 14 y 15 de noviembre: Responsabilidad Social, Gobernabilidad, Educación Abierta y Flexible. Bogotá. Documento Serie Pensamiento Universitario No. 4.
- ASIESDA. 1999. *Boletín informativo de ASIESDA*, año 12, no. 42, julio – agosto.
- Banco Mundial. 2000. *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*. Published for the Task Force on Higher Education and Society by the World Bank, Washington D.C. February.
- BID. 2000. "Educación Superior en América Latina. Documento de Estrategia BID", División de Programas Sociales y Desarrollo Sostenible. (S. F.) Recibido en EAFIT en agosto de 2000.
- Bonett, Piedad. 2000. "El quehacer poético y la ética de la autenticidad" Ponencia en el Primer Congreso de poesía escrita en lengua española, desde la perspectiva del siglo XXI". *Memorias*, tomo I, Edición dirigida por Pedro Sarmiento Sandoval, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. El congreso se llevó a cabo en Bogotá, del 26 al 29 de marzo de 1996.
- Botero, Juan Carlos. 1992. "La cultura de la intolerancia", *El Tiempo*, 6 de febrero.
- Brunner, José Joaquín. 2002. "Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la Educación Superior en América Latina". Ponencia presentada en el I Seminario Internacional Educación Superior, Calidad, Acreditación, organizado por el CNA en Cartagena, Colombia, del 10 al 12 de julio.

- Cerda, Martín. 2002. "Respuesta global a un cuestionario" en *Revista Taller de Letras*, Instituto de Letras de la Universidad Católica de Chile, No. 30, Edición especial. Mayo.
- Chou, Luyen. 2002. "Entrevista: Cables, chips, bits versus currículo. Encuentro internacional sobre tecnología y nuevas tendencias educativas". *El Tiempo*, Bogotá, 5 de mayo, p. 2.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA. 1998. *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Bogotá. CNA. Colección "Documentos de Reflexión".
- _____. 2002. I Seminario Internacional de Educación Superior. Cartagena, 10 – 12 julio.
- Cubillos, Julio. 1998. "La universidad abierta en red", en *Calidad de la educación*. Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación. Diciembre.
- Cuervo, John Faber. 2002. "Cenizas sobre *El último mohicano*" en *Revista Debates*, Medellín, Universidad de Antioquia, octubre 2001 – marzo 2002.
- Davidson, Arnold I. 1989. "Symposium on Heidegger and Nazism: Questions Concerning Heidegger, Opening the Debate". In *Critical Inquiry*, Winter. Vol.15, No.2. 407 – 426.
- Deleuze, Guilles y Félix Guattari. 1997. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pretextos.
- Derrida, Jacques. 1981. *Dissemination*. Chicago, The University of Chicago Press.
- _____. 1989. "Of Spirt" en *Critical Inquiry*, Winter. Vol. 15 No.2. 457 – 474
- _____. 1995. *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Introducción de Cristina de Peretti. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Fuentes, Carlos. 2002. "Por la izquierda" en *Debates*, Universidad de Antioquia, No. 32, octubre 2001 – 2002.
- Gadamer, Hans-Georg. 1982 (1960). *Truth and Method*. New York, Crossroad.
- _____. 1989 "Back from Syracuse?" in *Critical Inquiry*, Winter, Vo. 15. No.2. 427 – 430.
- Garay, Luis Jorge. 2002. "El reto es que no se quede en debates", *Lecturas dominicales, El Tiempo*, 19 de mayo.
- Gaviria Gutiérrez, Juan Felipe. 1998. "Mensaje del Rector: sobre la Universidad", *El Eafitense*, Medellín, Universidad EAFIT, No. 16, abril.
- _____. 2000. "EAFIT, Patrimonio de la comunidad", *El Eafitense*, Medellín, Universidad EAFIT, No. 38. Septiembre.

- Goytisolo, Juan. 2002. "Entrevista" en *Le Monde Diplomatique*. Abril, p. 38.
- Harvard University. 2000. Seminario "Nuevas opciones para la Educación Superior en Latinoamérica: Lecciones de la experiencia de los Community Colleges", Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts, 4 al 10 de septiembre.
- Habermas, Jürgen. 1989. "Work and Weltanschauung: The Heidegger Controversy from a German Perspective", en *Critical Inquiry*, Winter, vol. 15 No. 2. 431 – 456.
- Harvey, Lee. 1998. "La educación en el siglo XXI", entrevista en *Calidad en la Educación*, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, Diciembre.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. 2002 "Participación del Estado, de la Comunidad Académica y de la Sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior". Ponencia en el I Seminario Internacional de Educación Superior, Calidad y Acreditación", Cartagena, Colombia, 10 al 12 de julio.
- Jaramillo, Alberto y Vargas, Mónica Lucía. 2000. "Planeación en la Universidad: Nuestra Historia", *El Eafitense*, No. 35, mayo.
- Jaramillo G., Oscar (editor). 1999. *Experiencias de Autoevaluación y Acreditación*. Bogotá, CNA y ASCUN.
- Joxe, Alain. 2002. *Empire of Disorder*, Los Ángeles, Semiotext(e).
- Kant, Manuel. 1967. *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. Madrid. Espasa Calpe.
- La Capra, Dominick. 1998. "The University in Ruins?", en *Critical Inquiry*, Autumn, Vol. 25 No. 1, 32 – 46.
- Lafuente Guantes, María Isabel; Valencia Solanilla, César; Londoño Ramos, Carlos Arturo; Serna Arango, Julián. 2000. *Pensamiento pedagógico Latinoamericano, ponencias e investigaciones 1998 – 2000*. Pereira, Rudecolombia.
- Lesk, Michael. 1997: "Bibliotecas digitales". *Revista investigación y ciencia; edición española de Scientific American*. Mayo, 50 – 53.
- Llinás, Rodolfo. 2000. *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá, Tercer Mundo.
- Lorenz, Günther W. 2002. "Sobre la literatura comprometida" en *Revista Taller de Letras*, Instituto de Letras de la Universidad Católica de Chile. No. 30 Edición especial. Mayo.
- Melo, Jorge Orlando. 2000. "Bibliotecas y educación", folleto No. 24 de la colección *Leer y releer*, Medellín, Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas, agosto
- Merrill Lynch. 1999. *The Book of Knowledge*, parte uno y dos. Documento producido por el equipo de investigadores de la firma Merrill Lynch, bajo la dirección de Michael T. Moe y Kathleen Baily, sobre la educación en Norteamérica, transmitido por Internet el 9 de abril.

- Ministerio de Educación Nacional. 1999. Congreso sobre la Educación Superior, organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Icfes y Ascun, Barranquilla, noviembre.
- _____. 2001. *Bases para una política de estado en materia de Educación Superior*, Bogotá, mayo de 2001.
- Mochus Sivickas, Antanas. 1999. “La Misión de la universidad” y “Pertinencia: el futuro de la Universidad colombiana” en *Pensar la Universidad*, Medellín, Fondo Editorial EAFIT.
- Montoya, Carlos Hernando. 2000. “Desarrollo en Informática y Telecomunicaciones”, *El Eafitense*, No. 35, mayo.
- Moreno – Durán, R.H. 2002. “Entrevista”, *Revista Cambio*, 11 de marzo.
- Morin, Edgar. 1999a. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. Unesco.
- _____. 1999b. *El método*. Madrid, Cátedra. 4 volúmenes.
- Moura Castro, Cláudio de y Bernasconi, Andrés. 2000. “Los Colegios Universitarios: ¿una solución para la América Latina?” Ponencia en el seminario “New Options for Higher Education in Latin America: Lessons from the Community College Experience”, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, September 7 – 12.
- NAFSA. 2002. 54th. Annual Conference. San Antonio, Texas. Mayo 26 – 31.
- Niño Diez, Jaime. 2001 – 2002. “Cobertura, equidad y calidad”. *Revista Debates*. Medellín, Universidad de Antioquia, octubre 2001 – marzo 2002.
- Ong, Walter. 1987. *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1997. *Hacia una nueva educación superior*. Actas de la Conferencia Regional, Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, 18 al 22 de noviembre de 1996.
- Orozco, Luis Enrique. 2002. “La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente” en *Revista Debates*, Medellín, Universidad de Antioquia, octubre 2001 – marzo 2002, págs. 34 - 43
- Páramo Rocha, Guillermo. 2002. “Sentido Cultural de la Autonomía Universitaria y de la vigilancia de su calidad”. Ponencia presentada en el I Seminario Internacional, Educación Superior, Calidad y Acreditación, organizado por el CNA en Cartagena, Colombia, del 10 al 12 de julio.

- Piglia, Ricardo. (1980) – 1992. *Respiración artificial*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Pineda Botero, Álvaro. 1995. *El reto de la crítica*, Bogotá, Planeta.
- _____. 1997. "Ciencia y Humanidades: incertidumbre compartida". *Revista de extensión cultural, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín*, No. 37, septiembre, págs. 71 - 81
- _____. 2002. "Autoconciencia crítica: la Universidad ante el país". Ponencia presentada en el I Seminario Internacional, Educación Superior, Calidad y Acreditación, organizado por el CNA en Cartagena, Colombia, del 10 al 12 de julio.
- Price, Monroe E. 1995. "Free Expression and Digital Dreams: The Open and Closed Terrain of Speech". *Critical Inquiry*, Vol 22, No. 1 (Autumn)
- Rajchman, John. 2001. *The Deleuze Connections*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Reed, Richard K. 2002. "The Great Globalization Debate: What Does it Mean to Us?" Debate adelantado en la 54th Annual Conference de NAFSA, San Antonio Texas, mayo 26 – 31.
- Restrepo Cuartas, Jaime. 2002. Cartas del Rector. "Sobre investigación". Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rodríguez, Jaime Alejandro. 2000. *Hipertexto y Literatura, una batalla por el signo en los tiempos postmodernos*. Bogotá. Ceja.
- Salmi, Jamil. 2000. "Higher Education: Facing the Challenges of the 21th Century". *TechKnowLogia*, January-February, (7 – 10).
- Santos, Boaventura de Souza. 1998. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores
- Semester at Sea. 2002. [Shipboard@sas.ise.pitt.edu/](mailto:Shipboard@sas.ise.pitt.edu)
- _____. 2002. www.semesteratsea.com
- Sierra Mejía, Rubén. 1986. "La responsabilidad social del escritor", *Golpe de dados, revista de poesía*. Número 82, julio – agosto.
- Silvio, José. 1998. "La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones" en *Revista de educación superior y sociedad*, Vol. 9, No. 1, 27 - 50
- Simposio Internacional en Tecnologías Informáticas SITI. 2000. "E-Commerce: Pasado, Presente y Futuro". Universidad EAFIT, noviembre.

- Steiner, George. 1997. "El texto, tierra de nuestro hogar" en *Pasión intacta*. Bogotá, Norma.
- Steiner, George. 1997 "Dos gallos" en *Pasión intacta*. Bogotá, Norma.
- _____. 2001. *Heidegger*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Stimpson, Catherine. 2000. "The Future of Higher Education". *PMLA*, Vol. 115, No. 5. October.
- The Scholar Ship. 2000. www.the-scholarship.org /Washington D.C.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. 2000. "El legado del siglo XX, las tendencias innovadoras y los retos de la educación superior del siglo XXI", *Pensamiento Universitario Ascun*, No. 3. Bogotá, Ascun.
- Trujillo Vargas, John. 2002. "Propuesta para abordar las Tics como mediadores funcionales en los procesos de enseñanza – aprendizaje". Universidad EAFIT, documento en desarrollo.
- UNESCO. 1998. "Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, Visión – Acción". Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, 5 al 9 de octubre. En: Medellín, Universidad de Antioquia.
- Universidad EAFIT. 1998 – 2007. *Plan Estratégico de Desarrollo, Fundamentos y Políticas*.
- _____. 2001 – 2002. *Planes operativos*.
- _____. 1999 a 2002. Oficina de Planeación Integral. Boletines Estadísticos.
- _____. 1997 a 2002. Periódico mensual *El Eafitense*.
- _____. 2001. *Informe Financiero*
- _____. 1997 – 2001. *Informes de Actividades*
- _____. 2002. *Manual de Reglamentos*
- _____. 1999 – 2002. Informes de actividades de Investigación. Dirección de Investigación y Docencia.
- Universidad Nacional, Sede Bogotá. 2001. "Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior: Aspectos socio-políticos, económicos y académicos de la Educación Superior en Colombia: Tensiones entre lo público y lo privado, lo legal y lo legítimo y entre lo global y lo nacional". 17 al 20 de septiembre..

Uribe Merino, Catalina. 2001. "Jean Paul Sartre, el intelectual del siglo XX" en *Revista Universidad de Antioquia*, No. 265, julio septiembre, págs. 30 – 45.

Uribe Vélez, Álvaro. 2002. "El manifiesto democrático", *Portafolio*. 27 de mayo.

Vélez White, Cecilia. 2002. Conferencia. I Seminario Internacional, Educación Superior, Calidad y Acreditación, organizado por el CNA en Cartagena, Colombia, del 10 al 12 de julio.

Villegas, Fabio. 2002. "Entrevista", *Lecturas dominicales, El Tiempo*. 19 de mayo.

Zea Restrepo, Claudia María; Atuesta Venegas, María del Rosario; González Castañón, Miguel Ángel. 2000. *Conexiones: informática y escuela, un enfoque global*. Medellín, Fondo Editorial EAFIT.

TÍTULOS PUBLICADOS EN ESTA COLECCIÓN

Cuaderno 1 – Marzo 2002

Sector bancario y coyuntura económica el caso colombiano 1990 - 2000

Alberto Jaramillo, Adriana Ángel Jiménez, Andrea Restrepo Ramírez, Ana Serrano Domínguez y Juan Sebastián Maya Arango.

Cuaderno 2 – Julio 2002

Cuerpos y controles, formas de regulación civil. Discursos y prácticas en Medellín 1948 – 1952

Cruz Elena Espinal Pérez.

Cuaderno 3 – Agosto 2002

Una introducción al uso de LAPACK

Carlos E. Mejía, Tomás Restrepo y Christian Trefftz.

Cuaderno 4 – Septiembre 2002

Las marcas propias desde la perspectiva del fabricante

Belisario Cabrejos Doig.

Cuaderno 5 – Septiembre 2002

Inferencia visual para los sistemas deductivos LBPco, LBPC y LBPO

Manuel Sierra Aristizábal.

Cuaderno 6 – Noviembre 2002

Lo colectivo en la constitución de 1991

Ana Victoria Vásquez Cárdenas, Mario Alberto Montoya Brand.

Cuaderno 7 - Febrero 2003

Análisis de varianza de los beneficios de las empresas manufactureras en Colombia, 1995 – 2000

Alberto Jaramillo (Coordinador), Juan Sebastián Maya Arango, Hermilson Velásquez Ceballos, Javier Santiago Ortiz, Lina Marcela Cardona Sosa.

Cuaderno 8 - Marzo 2003

Los dilemas del Rector: El caso de la Universidad EAFIT

Álvaro Pineda Botero

Copia disponible en: www.EAFIT.edu.co/investigacion/cuadernosdeinv.htm

