

**La formación integral y la
profesionalización como
funciones para la universidad
latinoamericana y peruana
Desmitificar a la universidad
de la extensión o vinculación y
la investigación**

**Integral training and the
professionalization as functions
for the Latin American and
Peruvian universities
To demystify the university of
the extension or linkage and
research**

**Mario Wilfredo Hernández Hernández¹,
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz²,
Fany del Rosario Cotrina Escobedo³,**

Recibido: 8 de enero de 2019

Aceptado: 24 de enero de 2019

RESUMEN

La universidad en el mundo ha marchado según las circunstancias sociohistóricas que le ha tocado vivir. Para el caso de las universidades latinoamericanas, además de sus propias circunstancias, se han visto afectadas por ese apego pernicioso de copiar modelos externos, europeos y norteamericanos, sin haberlos asimilado correcta y profundamente. Por eso sus visiones y percepciones cambian según los vientos de Occidente o por efectos de la ideología dominante. Como consecuencia de estos determinantes las funciones que se atribuyen a la universidad en general son copia y calco de los modelos universitarios extranjeros. Así, las funciones de docencia o profesionalización, extensión o vinculación e investigación

1 Docente de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú, mariohernandezher@hotmail.com

2 Docente de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador, manzanillo1962@gmail.com

3 Docente de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú, tifany_margarita@hotmail.com

tan arraigados en los documentos, aspiraciones y discursos de las universidades latinoamericanas y peruanas los declaran explícitamente y condicionan sus procesos de gestión. Y estas funciones se han vuelto esencia y sangre de sus ideas, tanto que ser disidentes de ellos tiene la connotación de ser una blasfemia. Estas percepciones nos llevaron a plantear un problema crucial a nuestras propias visiones de la universidad: ¿son coherentes y pertinentes las funciones de la universidad latinoamericana? Esta pregunta surgió a partir de la propia realidad y experiencia latinoamericana. La respuesta a la pregunta nos ha llevado a concluir que para nosotros los fines de la universidad son esencialmente dos: la formación profesional de los expertos requeridos por la sociedad y la formación integral del individuo a través de la cultura general, una visión holística y compleja del mundo y su transformación. La extensión y la investigación deben ser adjuntas a la universidad, no su centro fundamental. Para arribar a estas ideas hemos recurrido al método histórico – lógico, el método analítico – sintético, a la propia experiencia y a los debates con diversos académicos dedicados a la reflexión sobre temas universitarios.

Palabras clave: funciones de la universidad, función de formación integral del ser humano, función profesionalizante, la universidad latinoamericana

ABSTRACT

The university in the world has gone according to the sociohistorical circumstances that it has had to live. In the case of Latin American universities, in addition to their own circumstances, they have been affected by that pernicious attachment of copying external, European and North American models, without assimilating them correctly and deeply. That is why his visions and perceptions change according to the winds of the West or effects of the dominant ideology. As a consequence of these determinants, the functions attributed to the university in general are copied and copied from foreign university models. Thus, the functions of teaching or professionalization, extension or linking and research so deeply rooted in the documents, aspirations and discourses of Latin American and Peruvian universities explicitly declare and condition their management processes. And these functions have become the essence and blood of their ideas, so much so that being dissenting from them has the connotation of being a blasphemy. These perceptions led us to pose a crucial problem to our own views of the university: are the functions of the Latin American university coherent and relevant? This question arose from Latin America's own reality and experience. The answer to the question has led us to conclude that for us the aims of the university are essentially two: the professional training of the experts required by society and the integral formation of the individual through the general cultural, a holistic and complex vision of the world and its transformation. The extension and the investigation must be attached to the university, not its fundamental center. To arrive at these ideas we have resorted to the historical - logical method, the analytical - synthetic method, to the own experience and to the debates with diverse academics dedicated to the reflection on university subjects.

Keywords: Functions of the university, function of integral formation of the human being, professionalizing

1. ¿Funciones, fines o misiones de la universidad?

En los múltiples documentos oficiales de las universidades, en ensayos, artículos, libros, tesis, conferencias y otros se habla de tres asuntos fundamentales encargados a la universidad: *la docencia o formación profesional, la extensión o vinculación y la investigación*. Para tratar de los mismos los investigadores los adjetivan como *funciones, fines o misiones*. En realidad, son conceptos diferentes, aunque todos parecerían hablar de lo mismo. Por eso nos corresponde en primera instancia definirlos y diferenciarlos para determinar con propiedad de cuál de ellos hablamos. En primera instancia, todos estos conceptos se hallan circunscritos al ámbito de la gestión de la institución, en particular de la gestión educativa. Y ese será nuestro marco de discusión.

Las *funciones* son las tareas que le corresponde realizar a una institución, a sus órganos o a los colaboradores. Toda institución, naturalmente, busca cumplir funciones atribuidas por la sociedad. Esto ocurre con un ministerio de educación, una institución educativa universitaria, un departamento académico, un decanato, etc. Al interno de cada universidad existen áreas u órganos institucionales a las cuales también se le encargan determinadas funciones o roles con los cuales contribuye a lograr los propósitos institucionales. Lo mismo ocurre con quienes desempeñan labores al interno de la universidad (rector, decano, jefe de departamento, profesor). Si no fuese así, las actividades no estarían adecuadamente distribuidas, muchas acciones serían repetitivas, no se lograría la especialización requerida, las capacidades y competencias no serían adecuadamente aprovechadas; minimiza los conflictos en las áreas, marca responsabilidades, divide el trabajo, aumenta la productividad individual y organizacional, etc.

Su valor es de tal naturaleza que se hace necesario atribuir las funciones de manera explícita. Es el caso particular del Manual de Organización y Funciones o MOF. Este es un documento formal que las universidades elaboran para plasmar el

modo de organización interna adoptado, sirve de guía para todos los colaboradores y describe los perfiles y roles de todos los puestos en la empresa. También se suele incluir en la descripción de cada puesto el perfil y los indicadores de evaluación. Esta herramienta documentaria es la piedra angular para implantar otros sistemas organizacionales muy efectivos como: evaluación de desempeño, escalas salariales, desarrollo de carrera y otros.

Por su lado, los *fines* de la educación son los resultados que se esperan alcanzar al término de un proceso educativo, como producto de las grandes aspiraciones filosóficas planteadas por la sociedad, la gestión y el magisterio universitario de una universidad en particular, antes de iniciar un proceso formativo. Esto es, los fines no pueden ser aspiraciones generales para cualquier universidad; cada universidad define sus propios fines en correspondencia a la autonomía universitaria, un valor fundamental.

Desde ese punto de vista, los fines son las grandes metas a las cuales se orientan los procesos de la gestión educativa, la gestión pedagógica y la gestión didáctica de alguna universidad. Esto es, se expresan en los diversos niveles de la gestión, desde la visión de hombre que tiene una sociedad, la visión de hombre de una determinada universidad y la visión del hombre al cual se trata de concretar en el proceso de enseñanza – aprendizaje durante una sesión en la cual interactúa un profesor y un alumno, en una determinada asignatura universitaria.

Un fin es una meta abstracta, pertenece al mundo de los valores deseables, es un ideal al cual pretendemos alcanzar en alguna universidad en particular. Como tal, un fin se logra concretar, realizarse gracias a la organización sistemática de las actividades educativas y a la dirección que les da a todos los procesos de gestión señalados. Tener fines significa actuar en determinada dirección hacia una meta prefijada. Y tener orden, dirección y propósito implica resultados esperados, deseados.

Por *misión* entenderemos la función fundamental y relativamente permanente de alguna institución

universitaria; su finalidad última y razón por la cual existe, tanto como sus limitaciones. Es la imagen actual que se tiene de una universidad en particular.

Dada su importancia, la misión se formula de manera consensuada entre todos los miembros de una institución universitaria en particular. Luego de establecida se la comunica a través de un enunciado que expresa claramente cuál es el servicio brindado por la institución universitaria para satisfacer las necesidades individuales y sociales de quienes lo requieran.

A partir de la conformación de la misión se definen los objetivos y los respectivos planes estratégicos para alcanzarlos. Esto es, a partir de la misión se desarrollan todos los procesos de gestión institucional.

A todo esto, nuestra principal conclusión es la conveniencia de tratar sobre el asunto con el concepto *funciones* de la universidad. Este concepto es de naturaleza general para cualquier institución universitaria, más allá de sus particularidades culturales, sociales, económicas, institucionales, sea estatal o privada. En cambio, los conceptos *finés* y *misión* son de carácter particular para alguna institución universitaria en específico.

2. Nuestra definición de la universidad desde la historia de sus funciones

La palabra *universidad* procede del latín *universitis*, cuyo significado era "corporación o reunión de representantes de naciones, oficios o profesiones al modo de los gremios artesanales medievales. Esto es, la *universitis* en su origen no indicaba un centro de estudios, sino una agremiación o sindicato o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al saber de un oficio. Era un concepto ligado al saber técnico, procedimental, aunque especializado. Tan cierto es esto que ser *estudiante* significaba ser aprendiz; ser *oficial* quería decir tener licencia y haber concluido el aprendizaje; ser *graduado* significaba ser maestro. Este sentido, sin embargo, ha cambiado profundamente.

Más adelante el concepto se relacionaba con el saber teológico, impartido en las catedrales católicas, pero de manera profunda, especializada, impartida por clérigos y creyentes consagrados al estudio, a estudiantes procedentes de diferente origen geográfico y social. Por eso asumieron el concepto *universal*.

Por aquel entonces el conocimiento impartido no busca ser útil en el sentido de la producción económica. El saber tenía la finalidad de contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana y a la salvación de las almas.

Para lograr sus objetivos, la formación se dividía en las etapas del aprendizaje de las artes liberales y de la especialización. En la primera etapa se aprendía un modo de razonamiento, una serie de técnicas para analizar los textos escritos; para ello se estudiaba la Gramática, la Retórica y la Dialéctica por un lado y la Aritmética, la Música, la Astronomía y la Geometría, por otro. Una vez incorporadas las artes liberales se podía continuar los estudios de Derecho, de Medicina o Teología, etapa de la especialización.

En ese sentido, la universidad del medioevo esencialmente fue una universidad cultural: estaba dedicada principalmente a la transferencia del conocimiento de mayor importancia para su momento. Es una universidad que busca formar al hombre en sus dimensiones cognitivas y espirituales, con fuerte influencia de los propósitos humanistas. Esto que fue su gran aporte, sin embargo, se convirtió en su talón de Aquiles: la crisis de este modelo ocurre cuando no responde a las exigencias sociales de profesionales y científicos requeridos para el desarrollo de las fuerzas productivas requeridas por la insurgencia del capitalismo. Curiosamente, la investigación de aplicación productiva, por ese entonces, se realizaba fuera de la universidad. La universidad realizaba particularmente investigaciones en los campos de la Literatura, la Teología, la Filosofía y la Medicina.

Todavía en tiempos del Renacimiento, la *universitas* es entendida como generadora del saber, como el *alma mater* en el sentido de engendrar y transformar al hombre por obra del conocimiento, del saber (*alma* es un adjetivo derivado de *alo / alere*, que significa *alimentar, hacer crecer*). Conserva su impulso cultural, cognitivo y espiritual, pero voltea su mirada al hombre, a la libertad de pensamiento, al aprecio a las diferencias.

La universidad profesionalizante recién se formó en la primera década del siglo XIX con Napoleón, quien, después de disolver las tradicionales universidades, creó en 1806 la Universidad Imperial. Esta universidad era una corporación estatal y centralizada con sedes en las provincias. Su misión fue formar profesionales con un saber práctico, útil a la sociedad, orientada al desarrollo de la economía, a la búsqueda de la felicidad de la sociedad, olvidándose de la felicidad del individuo, de su desarrollo armónico e integral.

Paralelo a este proyecto se formó la universidad orientada a la investigación por influencia principal del barón Guillermo von Humboldt, filólogo y humanista alemán. Se relaciona a la ciencia, la investigación y la academia como una suma de procesos integrados. Este modelo es el germen de la universidad actual y recoge de la época precedente la inclinación espiritual, pero al propio tiempo convierte a la búsqueda científica en centro de la universidad.

Era una universidad dedicada de manera exclusiva a la creación del saber científico, separada de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella. La formación científica y la praxis profesional quedaban, de tal manera, diferenciadas y aun divorciadas entre sí. Este suceso convertía a la universidad en una institución que, si bien debía atender a los fines utilitarios que el Estado esperaba de ella, requería no obstante preservar enérgicamente la independencia de sus funciones frente a cualquier injerencia que aquel pretendiese ejercer en sus planes de estudio o en la libre actividad de quienes,

dentro de su seno, debían investigar y enseñar con una indisoluble unidad de propósitos. La universidad vendría a ser por ello la expresión realizada de una autoconciencia creadora.

El modelo humboldtiano sigue todavía presente en una gran mayoría de las universidades latinoamericanas; como reflejo del viejo sueño del positivismo que miró a la ciencia como la herramienta al alcance del hombre para ganar el sumun de la felicidad humana. Este modelo en el plano de la gestión prioriza curricularmente la generación de la ciencia, estimula la creación de patentes, las aspiraciones para tener entre sus egresados un Premio Nobel, pero olvida la esencia del proceso formativo humano: la felicidad de los individuos formados en la universidad y, a través de ellos, de la sociedad.

A diferencia de los modelos alemán y francés, concentrados en la investigación y la formación profesional, respectivamente, el modelo de universidad anglosajona se orientaba hacia la educación liberal y privada. Cuando la Revolución Industrial generó la necesidad de más cuadros educados, ciudadanos notables y autoridades municipales crearon las llamadas universidades "cívicas" que se extienden por el Reino Unido durante el siglo XIX. Por esta razón en estas universidades se instalaron la especialización y el utilitarismo, provocando un quiebre en la visión integral que el conocimiento universitario tenía en sus comienzos. Esta ruptura entre los saberes aún nos afecta, y bien se manifiesta en la arbitraria y tradicional división entre humanidades y ciencias.

Era también una universidad marcada por la presencia dominante del positivismo, fervoroso creyente de la ciencia como una nueva herramienta para construir la sociedad de paz que la Segunda Guerra Mundial haría deseable. El positivismo retornaba a la universidad con nuevas vestiduras, pero su esencia pragmática continuaba, pues privilegió la formación del saber para el mercado laboral capitalista (Apaza Sembinelli, María Fernanda).

El pragmatismo se convirtió en la filosofía que direcciona la práctica de la gestión. La universidad busca resultados económicos, se liga con la empresa para lograr el rédito, las investigaciones se dirigen a satisfacer las demandas de la productividad, los científicos son valorados por su ingenio para solucionar problemas científicos de pronta aplicación tecnológica, las inversiones priorizadas se concentran en las ciencias y la tecnología que lleven a incrementar la riqueza, pasando a ser las investigaciones en humanidades un tema indeseable. Puro pragmatismo deshumanizante. La gestión tampoco está interesada en el desarrollo humano integral.

Como vemos, históricamente la universidad ha estado influenciada por los contextos económicos, sociales, culturales y políticos. Y gracias a estas circunstancias históricas, se observa a la universidad como una institución dinámica, con capacidad para responder creativamente a las diversas exigencias sin olvidar su esencia: una institución que imparte un saber de altísimo nivel y que fomenta la creatividad. Esta es una institución en permanente invención y cuestionamiento: esa es su esencia ontológica.

Desde nuestro punto de vista, entendemos por universidad a una comunidad libre, democrática y meritocracia de maestros y discípulos, dedicada al cumplimiento de sus funciones de profesionalización y formación integral, las cuales posibilitan la plena realización del ser humano como tal; adjunta a la misma se halla la investigación. Con esta definición coincidimos parcialmente con Jaime Cerrón Palomino y Roberto Aguirre, Roberto (2000, pp. 132-133).

3. La libertad de cátedra en la formación universitaria

El concepto *libertad* es fundamental en la conformación de la definición de la universidad. No obstante la esencia política del concepto, y siendo la universidad por naturaleza una institución política, el concepto *libertad* aquí no tiene directamente una connotación política comprometida ni partidaria,

aunque no deje en esencia ese trasfondo de origen. La libertad aquí se halla en el plano de las ideas académicas, en el espíritu del académico, en el respeto a quienes asumen "una verdad" como propia.

Quizá quien mejor ha expresado esta idea es el filósofo católico Jhon Newman, gran pensador de la educación y de la universidad. Este estudioso respecto a la *libertad* en la universidad expresa:

El estudiante se beneficia de una tradición intelectual, que es independiente de profesores individuales y que le guía en la elección de sus asignaturas, e interpreta adecuadamente para él las que elige. Aprehende las grandes líneas del saber, los principios en los que descansa, las proporciones en sus diversas partes, sus luces y sombras, sus grandes y pequeños puntos, como de otro modo no lo aprehendería. Por eso se llama liberal a esta educación. Se forma con ella un hábito de la mente que dura toda la vida, y cuyas características son libertad, sentido de la justicia, serenidad, moderación y sabiduría. Es lo que me he atrevido a denominar hábito filosófico. Esto es lo que considero el fruto singular de la educación suministrada en una universidad, en contraste con otros lugares o modos de enseñanza. Este es el fin principal de una Universidad en el trato con sus estudiantes (...) Saber liberal es solo aquel que se basa en un régimen propio, que es independiente de sus resultados, que no busca complemento alguno, y se niega a ser conformado por ningún fin (Newman, Jhon, 1996, p. 186).

Esto es, la universidad fomenta la libertad al enseñar a pensar con plena libertad, sin limitaciones impuestas por una ideología determinada. Y enseñar a pensar se inicia con la posibilidad de escoger la asignatura de su preferencia, más allá del profesor. Continúa con el modo de conocer la disciplina, sus principios epistemológicos que le permiten fundarse como un saber particular, con su propio objeto de estudio, sus grandes áreas de conocimiento, sus limitaciones y aciertos como saber. Esto es, la libertad de pensamiento se funda en el saber profundo y no circunstancial, en un saber convencido por el estudio sistemático.

Además, enseñar con libertad es formar la actitud para pensar, es ayudar a asumir ciertos valores fundamentales y convertirlos en modos de ser de la personalidad del aprendiz universitario: justicia, serenidad, moderación y sabiduría. En el léxico actual diríamos: reconocimiento del mérito de las ideas y las personas con justicia; un espíritu calmado, tranquilo, con dominio de las emociones y las pasiones; equilibrio en el carácter, evitando los extremos con cordura, sensatez, templanza; y una forma de vivir el conocimiento con profundo humanismo, con una forma de ser guiada por la buena razón y el buen parecer, con sabiduría. Finalmente, esa libertad se basa a la ausencia de un fin particular, posiblemente egoísta. Y si existe un fin este es en sí asumir el saber por el saber mismo, sin compromisos con ciertas ideologías o intereses.

La libertad de la universidad, en buena cuenta, se funda en un espíritu crítico sobre las bases del saber, la perfecta racionalidad y las actitudes necesarias para ejercerla. La esencia de la universidad se funda en el espíritu crítico, del librepensador. Sin libertad, sin criticidad, no existe la universidad como institución. En esto encontramos uno de las funciones históricamente fundamental para esta institución:

El punto de vista de una Universidad en estos discursos es la siguiente: es un lugar para enseñar el conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por un lado, intelectual, no moral; y, por el otro, que es la difusión y extensión del conocimiento en lugar del avance. Si su objeto fuese científico y el descubrimiento filosófico, no veo por qué una Universidad debe tener estudiantes; si la formación es religiosa, no veo cómo puede ser el asiento de la literatura y la ciencia (Newman, Jhon, 1959).

4. La transmisión de la cultura general en la universidad

En palabras actuales la función principal de la universidad es la "enseñanza", la transmisión de un saber. Y por saber no es solo el saber especializado, sino el saber "universal", intelectual. No es el saber

para la investigación, el saber para la producción de patentes, para fines crematísticos, para satisfacer a un Estado deseoso de asuntos económicos. Y en esta idea encontramos una total oposición con la actual universidad adscrita a una ideología rentista, competitiva, egoísta. Para Newman la universidad tiene como función principal la educación universal, de otro modo para qué tiene estudiantes. Posiblemente esta idea horrorizaría a muchos gestores de la universidad actual, particularmente de las universidades privadas.

Con esta idea coincide Ortega y Gasset (1930, pp. 53, 54):

La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto... Por tanto la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales... Física, Biología, Historia, Sociología, Filosofía. Hay que hacer del hombre medio un buen profesional... No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico...

Por hombre medio o promedio entiende Ortega y Gasset al individuo con una inteligencia ordinaria, con unas capacidades para lograr una profesión y desempeñarse de manera eficiente y exitosa. No es alguien con inteligencia superior para investigar y crear, para la originalidad de pensamiento superior, sino para aprehender el saber desarrollado en beneficio de su comprensión del mundo. Y este es el caso de la mayoría de estudiantes universitarios. Querer estudiantes investigadores es solo un frustrante utopismo, pues históricamente la ciencia es creación de individuos superiores. Para este hombre la universidad trabaja, pues "una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada" (1930, p. 38). A este hombre la universidad debe formar en dos columnas fundamentales: la cultura general y la profesión.

Por cultura general entiende Ortega y Gasset

aquellos saberes propios de su época, "ideas a la altura de su época" (1930, p. 29). Con ellos explica la realidad y su rol dentro de ella; ella le salva de ser considerado un "profesional bárbaro", un profesional con conocimiento y experticia para desempeñarse de manera eficiente, pero con profundos desconocimientos de aquellas disciplinas que le permite ubicarse en su tiempo y vivir plenamente con sentido propio, con ideas propias sobre lo humano y la humanidad. La cultura general "es lo que salva del naufragio vial, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea una tragedia sin sentido o radical envilecimiento" (1930, p. 28). Y estas disciplinas son la Historia, la Física, la Sociología, la Biología, la Filosofía. Esto es, la cultura general no solo son las Humanidades, pues más bien toda disciplina es de por sí un medio para la humanización. Y esto no depende de la signatura, sino del sentido que cada asignatura en sí debería tener (p. 48).

En la actualidad, por influencia de la universidad norteamericana fundamentalmente, la "enseñanza" o la "docencia" es vista como "formación profesional". Esto es, de la visión de la comunicación del saber universal en los inicios de la universidad se ha pasado al saber "especializado", al saber "profesional", propio del modelo anglosajón. Sin embargo, a pesar que son en realidad dos asuntos diferentes, se está considerando como una de las funciones surgidas históricamente. Desde nuestro punto de vista, ambos aspectos no se condicen. La formación universal es necesaria, pero esta no puede ser al modo del siglo XIX, pues el saber universal es de tal magnitud que una sola persona ya no podría asimilarla. Asimismo, el saber universal visto al modo de los primeros siglos de la universidad está en función de las clases altas que acceden al conocimiento de alto nivel por sus propias condiciones sociales. El saber universal ahora debe ser seleccionado y ser solo un componente de la formación, complementaria del saber profesional. Y dentro de esta selección no pueden estar ausente las humanidades, como un ariete fundamental al desarrollo del libre

pensamiento. Ni tampoco puede estar ausente la importancia del retorno de la inversión hecha en los estudios universitarios por parte de quienes proceden de las clases ascendentes a través de la universidad. En una universidad de ingreso plano, horizontal, "democrático", solo exigir el saber universal resulta ser insostenible. Es decir, la función "docente" debe estar estrechamente ligada a la función "profesional".

Tanto en los discursos de Newman como en el de Ortega el conocimiento tiene un sentido por ser un fin en sí mismo. El conocimiento no tiene un fin utilitario. Desde nuestra visión, el conocimiento tiene un fin externo a él mismo. Un primer fin es el desarrollo del individuo, al ayudarte a explicar el mundo y a su propio ser; otro fin es el desarrollo de la criticidad y la creatividad; un siguiente fin es el desarrollo del propio conocimiento para lograr los otros fines; otro fin es el desarrollo de una ciencia y tecnología orientada a mejorar la calidad de vida de la población, pero como propósito adjunto. Son momentos diferentes de la universidad. Sin embargo, sobre nuestra visión del conocimiento no podemos dejar de lado el tiempo como un factor determinante. Si la universidad mira al conocimiento a corto plazo cae en el pragmatismo propio del neoliberalismo; si mira a largo plazo confía en el desarrollo del ser humano casi en términos idealistas, pues después de una larga espera se supone que el conocimiento dará frutos. Nuevamente, para nosotros el tiempo puede ser de corto plazo o de largo plazo. Dependerá de las exigencias de la sociedad y del individuo. Los conocimientos de corto plazo están en función a la satisfacción de las necesidades y los problemas de la vida inmediata; los fines del conocimiento a largo plazo están con el desarrollo real y continuo del ser humano, ser perfectible. De una equilibrada mirada del tiempo en relación al individuo y a la sociedad surge una respuesta equilibrada a este asunto.

Pero, ¿cuál será el conocimiento que debe impartirse en la universidad? Esta pregunta de orden curricular es crucial para el cumplimiento de la función "docente" y "profesional". Nuestra

respuesta considera las siguientes áreas: Comunicación para desarrollar en el estudiante la capacidad para leer y escribir en forma clara y efectiva el saber académico; la Filosofía para el desarrollo el pensamiento crítico, el entendimiento del universo, de la sociedad y de nosotros mismos; la Historia para comprender al ser humano en su devenir y en sus distintas manifestaciones culturales; la Axiología para meditar sobre los problemas éticos y morales; Historia, Física, Sociología, Biología para ubicarse frente al mundo de manera comprensiva, para ser un hombre de su tiempo; el saber especializado según áreas, en sus fundamentos filosóficos y científicos; los sistemas procedimentales para solucionar problemas y satisfacer necesidades profesionales y la práctica sistematizada para el desempeño profesional.

5. La investigación debe ser adjunta a la universidad

Respecto a la función investigativa, esta es básicamente de reciente historia. Surge a partir de las necesidades del conocimiento para volver más eficiente a la producción económica, en el contexto de una economía basada en el saber, lo cual trasciende al papel para la formación de profesionales. Esta función, no obstante, se la perfila como la de mayor transcendencia para la organización universitaria, inhibiendo o desalentado a muchos. Pues no es lo mismo investigar que educar.

Investigar para la creación de nuevos saberes profesionales y formar profesionales son dos funciones distintas, aunque puede estar relacionadas. En realidad el docente para enseñar debe investigar textos escritos de diversos formatos. Pero aquí la investigación es fundamentalmente para sistematizar el conocimiento profesional ya elaborado y para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, a asimilarlos. No es una investigación para la recreación o creación. Y son también actitudes, capacidades y competencias diferentes requeridas para enseñar y para investigar. No siempre una misma persona posee ambas

funciones en sí misma. Quien se dedica a la enseñanza no siempre tiene el tiempo, la energía, la disposición, las aptitudes, las competencias para crear nuevos conocimientos. Es más, la creación del conocimiento requiere el retiro y el silencio. Los grandes pensadores han estado muy concentrados en sus temas para admitir interrupciones; han sido hombres de mentes abstraídas y hábitos idiosincráticos y han evitado la sala de conferencias y el foro público (González Cuevas, Oscar M., 1997, p. 55).

A este tipo de investigación llamamos investigación formativa. Esta tiene como propósito desarrollar en un estudiante en proceso de profesionalización a nivel de pregrado los procesos de cómo se asimila y cómo se puede asimilar y recrear de manera racional un nuevo conocimiento relevante para sus contextos personales. Busca capacitar al estudiante para asimilar los conocimientos, utilizar los saberes y desarrollar competencias para seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional (Miyahira, 2009, pp. 119 - 122).

Pedagógicamente la investigación formativa se orienta por los siguientes principios:

- a. El aprendizaje es el resultado de procesos de reconstrucción del conocimiento por parte del alumnado, asumiendo un rol activo para el autoaprendizaje y la gestión del saber.
- b. Por parte del maestro, se requiere una forma de relacionarse con los estudiantes como orientador y guía experto, respetando los diferentes puntos de vista que surgen del trabajo, tratando de favorecer el aprendizaje autónomo.
- c. El problema de investigación, entendido como un núcleo temático complejo de indagación necesariamente articulado con otros, permite múltiples aproximaciones (interdisciplinariedad), el diálogo de saberes sobre el objeto de enseñanza para su comprensión integral (Sabariego, Ruiz y Sánchez 2013).

d. En la investigación formativa operan conjunta y colaborativamente el estudiante y el profesor, más si se orienta por el método del aprendizaje basado en problemas o por el método de aprendizaje basado en proyectos (Vilà Baños, Ruth; Rubio Hurtado, M. José y Berlanga Silvente, Vanesa, 2014, p. 244).

e. La investigación formativa debe estar conformada por estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencia para realizar tareas según su nivel, capacidades y competencias y recibir formación y capacitación durante todo el proceso investigativo (De Alba, 2003, p. 126).

f. La investigación formativa debe transmitir las creencias, actitudes, estilos cognoscitivos y las competencias intrapsíquicas de los actores investigativos, buscando que los estudiantes constituyan significados profundos de proyecto de vida en relación con su participación y compromiso con el mundo del conocimiento (Lara Rodríguez, Gustavo, 2006, p. 162).

La investigación formativa se desenvuelve en el contexto de la actividad docente. Como dice Guerrero (2007, pp. 190 – 192), la investigación es un medio en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su propósito es asimilar información académica existente y favorecer el desarrollo de la competencia investigativa en las diversas disciplinas. En principio, el rol del profesor es diseñar y orientar pedagógicamente el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes promedios, sin grandes dotes para la investigación, pero con la suficiente actitud para aprender a investigar. En una clase cualquiera el problema es el inicio del proceso didáctico. Incluso pueden ser problemas no bien estructurados o poco precisos, precisamente para adiestrar en la definición y correcta enunciación del problema. Pero también el profesor puede estructurar correctamente la incógnita, buscando en todo momento la participación y el interés de los estudiantes. A partir del problema presentado, el estudiante

busca, indaga, revisa, compara, evalúa, lee, observa la realidad, interpreta, presenta posibles soluciones. Desde esta estrategia es factible fomentar competencias investigativas, aun cuando no se implementen y desarrollen proyectos de investigación completos. Otras metodologías a utilizar son el aprendizaje basado en problemas, el seminario, el estudio de casos, el método de proyectos, la elaboración del ensayo teórico, el portafolio digital, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje, la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por los docentes o investigadores de los centros de investigación (Restrepo Gómez, Bernardo, 2003, pp. 197, 198).

Esta primera forma de la investigación formativa busca enseñar los procesos para la construcción de conocimientos no admitidos como nuevos y válidos por la comunidad académica de una disciplina; sin embargo, guarda perfecta analogía con la investigación en sentido estricto, pero sin producir nuevo conocimiento. A esto llamamos investigación exploratoria. En esta se identifican situaciones problemáticas, necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para estructurar o refinar proyectos de investigación cuantitativos, siempre y cuando estos no hayan sido todavía temas de investigación por otros investigadores. Se realiza a través de un sondeo en artículos, documentos, investigaciones terminadas, videos y otros para plantear problemas relevantes, pertinentes o sopesar explicaciones tentativas a los mismos (Restrepo Gómez, Bernardo, 2003, p. 198).

La investigación formativa produce conocimiento personal, subjetivamente nuevo para el estudiante y se recomienda que se oriente al saber hacer profesional; asimismo brinda la oportunidad para el desarrollo de las capacidades y competencias fundamentales. De allí su impacto en el proceso de hacerse profesional.

Gracias a este enfoque de la investigación formativa, la formación universitaria crea una comunidad crítica al propio proceso formativo

y al propio proceso científico de generación de conocimiento. Pero también permite tentar por caminos más allá de los disciplinares. Es la oportunidad para tentar por el desarrollo multidisciplinar, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Desde el plano de las competencias y actitudes a desarrollar en los estudiantes, a través de la investigación formativa, el estudiante aprende a interiorizar los procesos lógicos cartesianos y de la complejidad; a desarrollar las operaciones mentales de análisis, síntesis, sistematización, generalización y concreción; en el aprendizaje de la comprensión lectora a niveles de criticidad; en el uso inteligente de estrategias gráfico – verbales; el desarrollo de las competencias informáticas para decodificar y encodificar información; a la identificación de problemas fundamentales y de importancia que ameritan resolverlo; el desarrollo del pensamiento crítico; actitudes positivas para ser estudiante universitario con la suficiente autonomía para el aprendizaje y el pensamiento propio; el estudiante toma conciencia sobre sí mismo y sobre la realidad humana, social.

En este contexto, "la investigación formativa se constituye en un espacio en el cual se interreflexiona, se aprende, se reconstruye y construye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales" (Figueroa de Katra, Lyle; Jaramillo Ramírez, Víctor y Partido Calva, Marisela, 2002).

La investigación textual está orientada a la asimilación de la información. Y esto requiere proceso de gestión de este saber en la institución universitaria. Incluso respecto a la gestión de este saber la propia universidad enfrenta retos y problemas que le es difícil superar:

a. Para gestionar el conocimiento contemporáneo es necesario abordar sus tres nuevas características: su crecimiento acelerado, su mayor complejidad y la tendencia a su rápida obsolescencia. Estas vuelven cada vez más difícil su procesamiento y la guía del profesor.

Por otro lado, estas características nos llevan a un pregunta crucial: ¿está cambiando la ciencia a un ritmo que es real o las propias intertextualidades y prestaciones de la época postmoderna nos llevan al espejismo de la información? (Álvarez, L.; Ponce, D. y Hernández, Mario, 2017, p. 47).

b. La universidad actual administra el conocimiento según los parámetros del taylorismo. Es una gestión centrada en la especialización y en el rendimiento individualizado, con una mirada cartesiana. No ve la necesidad de la cooperación en equipo, el trabajo transdisciplinar, la interdisciplinariedad, la comprensión de la organización como un sistema abierto y la complejidad de una realidad cambiante.

c. La gestión del conocimiento se hace según estándares externos de productividad y eficiencia, los cuales no siempre se corresponden con un genuino interés por el saber y bajo el interés de una verdadera formación integral del estudiante.

d. Organizativamente la universidad administra la información de manera fragmentada en micro-organizaciones, lo cual genera una dispersión del esfuerzo de sus docentes y gestores. Esta forma de organización impide un trabajo colaborativo y de apoyo mutuo. Así, existen facultades de humanidades y facultades de ciencias sin relación, más bien con tendencia a la mutua acusación y la oposición.

Como vemos, la investigación en la universidad latinoamericana, incluso la investigación del escalón más elemental, no es siempre un asunto de fácil desempeño. Y esto es por factores de tipo cultural, administrativo, por las políticas de inversión y financiamiento económico en ciencia y tecnología, por las situaciones internas de las instituciones universitarias (política curricular, programas de formación para investigadores, procesos pedagógicos y didácticos). Esto es, la investigación requiere de un contexto cultural para

surgir y liderar. Lo que existe de manera penosa es una investigación de apariencia, solo para graduarse a nivel de pregrado e incluso a nivel de posgrado. La investigación ha devenido en un requisito para adquirir el diploma y no ameritan ser citadas por ser poco serias o superficiales. Estas últimas investigaciones por lo general no trascienden los muros o gavetas donde quedan clausuradas para siempre, impidiendo concretar el ciclo de la ciencia, generando gastos y creando una falsa imagen de desarrollo (Álvarez, L.; Ponce, D. y Hernández, Mario, 2017, p. 44).

En sociedades con poca tradición científica, querer convertir la investigación en el centro de la vida universitaria resulta un infructuoso utopismo; ¿qué sociedad latinoamericana tiene tradición de premios nobel en ciencia? No tenemos creación científica importante; nuestros premios nobel son un puntito en el universo de creadores. Y no es solo por la poca o nula inversión en ciencia por parte de los estados. Asimismo, en sociedades como las latinoamericanas con poco científicos de verdad en la universidad, ¿quién enseñará la investigación?; en sociedades cuya necesidad acuciante e inmediata es la formación de buenos profesionales, ¿para qué desgastar recursos y esfuerzos en propósitos más allá de sus reales posibilidades?

Por el lado de la ciencia en las universidades latinoamericanas, es sabido que esta no ha desarrollado. Llegó tarde, según Mario Bunge, y se desarrolló lentamente. Más aún, en la mayoría de los países hispánicos la ciencia ha decaído durante las décadas del ochenta y noventa, particularmente bajo las dictaduras militares. Los premios Nobel en ciencias son demasiado pocos para tan vasta comunidad hispánica. Más aún, dichos premios se limitaron a las ciencias biológicas, no tuvieron paralelos en matemática, en física, en química, en las ciencias de la tierra, en sicología, en sociología, en economía o en historia. Sin embargo, estos premios muestran que es posible hacer investigación científica de vanguardia en países comparativamente atrasados, lejos de las naciones dirigentes y en medio de la indiferencia general

o aun de la hostilidad oficial. El talento científico puede florecer incluso en los países más atrasados.

El atraso en nuestros países tiene como una de sus razones la ausencia de investigaciones originales, investigaciones que solucionen sus propios problemas. El hecho más triste es la inversión de recursos para comprar armamento, para mantener imponentes ejércitos de represión y para enriquecer a unos cuantos funcionarios públicos. Asimismo, en algunos de nuestros países gran parte del presupuesto va a parar a manos de individuos carentes de una sólida formación como investigadores, aunque a menudo son laboriosos y entusiastas. Los pocos que detentan doctorados suelen ir a parar a las oficinas administrativas antes que al laboratorio o al taller. De modo tal que hay recursos, si bien escasos, pero están mal administrados.

Al respecto, se han identificado como tres las causas del atraso de la ciencia en las naciones latinoamericanas: la escasez de medios o su mala administración, la inestabilidad política y la prepotencia burocrática. Pero las causas fundamentales están en el subdesarrollo económico, la dependencia respecto de las naciones centrales y la ideología religiosa católica que nos legó España (Hernández Hernández, Mario y Urrutia Guevara, Jeannette, 2016, pp. 87 – 90). Asimismo, en la gran mayoría de las universidades latinoamericanas no se brindan el apoyo suficiente para la conformación de un sistema de apoyo básico a la investigación científica: un servicio de respaldo legal, una infraestructura mínima de información científico-técnica, la difusión de los resultados de la actividad científica, el apoyo y asesoría para la gestión de proyectos, una infraestructura informática adecuada (Tristá, 2001, pp. 52-54). Igualmente, hay grande desigualdad en lo que respecta a los recursos financieros, instrumentales y técnicos invertidos para las investigaciones; tampoco hay igualdad en las oportunidades para la divulgación y aplicación de los resultados de los trabajos; no se cuenta con un sistema epistemológico para la investigación

original, lo cual acarrea dependencia investigativa de los países económica y militarmente poderosos, para asegurar la pertenencia a la academia mundial; como países periféricos a la larga o a la corta aceptamos restringir las investigaciones a problemas, cuestiones, temas, métodos y técnicas definidos en los países centrales hegemónicos y la marcha por detrás de las llamadas investigaciones de excelencia en el mundo en los llamados rankings mundiales.

Tampoco tenemos acceso en las universidades a las redes que utilizan el ciberespacio como medio de comunicación. La emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos: una infraestructura adecuada a las nuevas necesidades, competencias informáticas para codificar y decodificar información, manejo de los protocolos para crear información científica de calidad, dominio de las nuevas formas de hacer investigación, etc. Para estas necesidades el profesorado universitario no está preparado.

Para Ortega y Gasset, y para nosotros, la investigación debe ser un asunto adjunto a la universidad, pero al mismo tiempo un medio para alimentar la cultura general y la formación de la profesión. Pero, ¿serán los profesores universitarios los creadores de la ciencia? No. ¿Serán el conjunto de los estudiantes universitarios los creadores del saber científico? Tampoco. Sobre el caso particular de los docentes, al interno de la mayoría de las universidades latinoamericanas se observa una gestión del personal docente bajo orientaciones fundamentalmente rentista. Ni el dominio de la disciplina, ni el manejo diestro de los procesos de asimilación del conocimiento ni un desarrollo epistemológico básico son exigencias para reclutar al profesorado. Con un profesorado poco eficiente no es extraño concebir a la enseñanza universitaria como la transmisión rápida de conocimientos, consignando a los alumnos a la lectura de manuales de fácil lectura y con el uso de materiales adquiridos de páginas poco serias de

Internet. Menos todavía se podría exigir a los tales la intervención en procesos de investigación serias, la elaboración de proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica, participar en diferentes equipos de investigación nacionales o internacionales, planificar colaborativamente en temas y estrategias de investigación, asesorar investigaciones, aplicar modelos teóricos planteados, elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones, promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación, etc (Mas Torelló, Óscar, 2011, p. 201).

La ciencia debe ser creación de los profesionales mejor dotados, de inteligencia superior, de las actitudes y disposición para la creación y la disciplina, formados por la universidad. Pero no de todos los formados por la universidad. Pero los científicos se forman en seminarios, cursos, institutos de investigación, posgrados adjuntos a la universidad. La universidad solo aporta con la formación de profesionales. Los científicos se forman con programas y actividades adjuntas a la universidad (Ortega y Gasset, 1930, pp. 31 – 37).

Sin embargo, hay también argumentos válidos para considerar a la investigación como una de las funciones de la universidad. Entre ellas están las relacionadas con el aprendizaje de los procesos investigativos, los cuales son difíciles de aprender por sí solos o fuera de la tutoría de un experto. Asimismo, "el entrenamiento avanzado, el conocimiento especializado y el descubrimiento científico, son ahora esenciales para resolver muchos de los problemas más urgentes de la civilización: enfermedades, medio ambiente, progreso económico, supervivencia del ser humano... y las universidades modernas tienen las capacidades para contribuir a la solución de estos problemas" (González Cuevas, Oscar M., 1997, p. 56). Sin embargo, otras instituciones especializadas pueden también producir saber especializado y, posiblemente, con mejores frutos, pues su gestión y fines se centran en la producción del conocimiento. Y estas instituciones pueden

ser adjuntas a la universidad, pero no su centro de gravitación administrativa.

Lo cierto es que no todos los maestros universitarios están en la posibilidad de realizar docencia e investigación al mismo tiempo. En realidad, quienes pueden hacerlo resultan ser una minoría poco común. Y estos son argumentos incuestionables. Por lo demás, el encargo de docencia e investigación se sujeta a procesos de gestión necesarios: la selección de un profesorado con las aptitudes y competencias necesarias y darles las condiciones que requieren para este desarrollo; dotar del presupuesto necesario y gestionar recursos adicionales a los incluidos en los presupuestos universitarios (González Cuevas, Oscar M., 1997, p. 58). Y esto no es fácil en América Latina.

El respaldo a la función investigativa de la universidad no solo ha sido dada por académicos de manera independiente, sino también de manera corporativa. Así, en la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (lesalc, 2008), se instó a configurar un escenario para articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, al brindar a la sociedad una educación con calidad, pertinencia y con alianzas estratégicas con el gobierno, el sector productivo, las organizaciones de la sociedad civil basada en la investigación científica. Esto es, se busca ligar la responsabilidad de la universidad con la productividad económica, el desarrollo empresarial y la creación de riqueza para usufructo de la sociedad. Desde estas exigencias la investigación es una forma del servicio directo a la sociedad, es una contribución a la creación del bienestar social y al incremento del valor agregado a la producción empresarial. En esta lógica "incluso las naciones más pobres requieren de la capacidad de investigación, o acceso a los resultados de investigación para progresar; pudiendo alegarse que el apoyo al principio de la universidad de investigación en estos contextos es más urgente que nunca antes" (Kearney, 2009, p. 12).

En una visión corporativa acerca de la función investigativa de la universidad, la Unesco asume a la investigación como fin principal, sobre todo por su gran repercusión social (Tünnerman, 2010, pp. 31-46). Y no solo por el incremento de la riqueza y la mejora de las oportunidades de ingreso a nivel del país, sino también porque, en medio de una cultura de defensa del medio ambiente, "el conocimiento generado por la investigación es la base del desarrollo social sostenible" (Kearney, 2009, p. 10). La sociedad moderna es ahora consciente que no se puede crecer económicamente comprometiendo la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. Y esto significa crear condiciones de productividad que permitan el desarrollo sin afectar de manera irreversible al medio ambiente.

Pero esta visión corporativa también tiene sus voces discrepantes: la investigación en la universidad no es solo para el incremento de la eficiencia y la productividad por sí misma, pues el desarrollo de la ciencia no asegura el uso social del saber en beneficio de todos. Desde lo social, la investigación es un medio para mejorar las condiciones de vida de la población. Desde lo ideológico se trata de contrarrestar las tendencias deshumanizantes de muchas ideologías, particularmente del neoliberalismo. En este marco, si bien la ciencia y la tecnología han estado orientadas en la universidad a la reproducción del modelo capitalista, a través de la creación de una fuerza de trabajo profesional y la mercantilización de la investigación universitaria, ahora, desde una mirada crítica, la investigación es también un vehículo para construir una sociedad con otros valores, prácticas y objetivos (Ramírez, R., 2012, p. 18). Y esto es más bien considerar a la investigación en la conformación de estudiantes con una visión humanista respecto a su rol social como profesionales. Esta visión de René Ramírez trata de amalgamar de manera poco clara la misión investigativa atribuida a la universidad con una finalidad humanista, pero nada dice respecto a la importancia del pensum para responder al cómo se va a formar de manera humanista. Parecería que su punto de vista es que las ciencias de por sí

conforman una visión humanista, desligada de lo que nosotros históricamente llamamos formación general.

Para quienes defienden a la investigación como una función fundamental de la universidad, no es solo la sociedad la gran beneficiaria de la investigación científica. Esta permitiría crear condiciones para sí misma, pues los destinatarios inmediatos de los conocimientos científicos es la propia comunidad académica que se enriquece como tal y se renueva intelectualmente de manera recursiva (Baffa, A. et. al., 2014). Sin el perfeccionamiento y la creación permanente del saber es dudosa la necesidad de una comunidad de académicos. Pero no solo se produce una sumatoria en espiral del saber teórico especializado, sino también del propio saber epistemológico acerca de cómo crear el conocimiento y de la gestión de la creación del conocimiento a través de trabajos multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. Sin embargo, si bien en el plano lógico es posible esta relación recursiva no se discuten claramente cómo ocurriría este proceso en la formación de maestros y discípulos y en los procesos de la formación. En realidad, profesores y estudiantes universitarios se enriquecen con la investigación científica, pero no por hacerla ellos, sino por utilizar la información sobre los resultados de la misma. La universidad depende de la investigación como institución transmisora del saber, pero no por ello se conforma necesariamente como creadora del saber científico. De esto son ejemplos claros la gran mayoría de las universidades latinoamericanas.

A manera de síntesis, quienes ven la centralidad de la investigación científica en la universidad, aducen los siguientes merecimientos y aportes:

- a. El gran valor estratégico en todos los niveles de la educación de un país, pues su contribución a la mejora de la calidad es de gran impacto.
- b. La posibilidad de construir sociedades del conocimiento inclusivas y diversas a partir del desarrollo científico.
- c. El impacto de la innovación y la creatividad en la productividad.
- d. La formación de cuadros docentes y de investigación calificados, talentosos y comprometidos.
- e. La creación de relaciones interinstitucionales para nutrir la creación y fortalecimiento de las capacidades de conocimiento nacionales de los países, asegurándose así fuentes más diversas de buen personal académico en los campos de la investigación y producción de conocimiento, a escala regional y global.
- f. La posibilidad de organizarse de manera más flexible para promover la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad, para mantener un balance adecuado entre investigación básica y aplicada, así como para enfrentar el reto de mantener vínculos efectivos entre el conocimiento global y los problemas locales (Tünnerman, 2010, pp. 31 – 46).
- g. Mejorar la formación de los profesionales mediante la elevación de la preparación científica de los profesores y la participación directa de todos los estudiantes.
- h. Formar los profesores e investigadores, como soporte docente e investigativo del postgrado académico.
- i. Preservar y desarrollar la cultura a la vez que promoverla y difundirla.
- j. Crear nuevos conocimientos, con elevada calidad y relevancia (Fuentes González, Homero, 2000).

En realidad todas estas atribuciones son ciertas, pero ello no avala la consideración para convertir a la investigación científica en una función universitaria. A esto y a mucho más contribuye la investigación científica como una institución adjunta a la universidad. Los institutos de investigación, la formación de posgrado, los proyectos privados y estatales de investigación pueden hacer mejor labor al respecto.

Pese al reconocimiento de la relevancia de la investigación universitaria para el desarrollo social se contraponen el hecho real destacado por algunos autores de la "situación de predominio en las universidades de la docencia en relación con la investigación –incluso la ausencia de verdadera investigación– se presenta también en países desarrollados, como en el caso de Estados Unidos; no así en los países europeos" (López, 2008, p. 70). Esto es, la investigación aparece en los documentos oficiales, en los discursos, pero en la práctica misma la investigación es relegada o, cuando se le da la importancia debida, los trabajos de investigación no resultan ser del nivel esperado. En esto se presentan universidades "tradicionales de investigación", cuyo proceso y resultado es verdaderamente intrascendentes, frente a un nuevo tipo de "nuevas universidades de investigación" emprendedoras, orientadas a la innovación. Y esto es así por cómo conciben e implementan la actividad investigativa (Brint, 2005, p. 38).

6. La extensión o vinculación no debe ser parte de los fines o las misiones de la universidad

Respecto a la función de extensión o vinculación, esta procede de la herencia de la Reforma de Córdoba. Y esta ha sido una aspiración que no se ha coronado exitosamente. La mayoría de universidades se han limitado a brindar cursos, realizar presentaciones artísticas o realizar obras caritativas sin que eso sea de ninguna manera una verdadera vinculación con la solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades del medio social.

Para Bernardo A. Houssay (1941, p. 04), la extensión o función social de la universidad permite relacionar las otras dos funciones:

La función social de la Universidad es, pues, múltiple. Debe crear y difundir los conocimientos cada vez más completos que se alcancen por la investigación. Debe preparar buenos profesionales que apliquen experta y razonadamente, técnicas y métodos útiles a la sociedad presente y futura, y que sean capaces

de seguir atentamente el adelanto de sus profesiones durante toda la vida. Y, sobre todo y ante todo, debe formar a los hombres más sobresalientes de la sociedad, por su cultura general y su preparación, que se distingan por su manera más acertada de hallar, plantear y resolver los problemas, por su aptitud de comprender y su capacidad de obrar, por su amor y respeto por todo lo que es bello y elevado, y por su ferviente anhelo de contribuir al bienestar de sus conciudadanos. Debe formar hombres capaces de pensamiento y de acción inteligente, decididos y realizadores, pero no impulsivos o intuitivos, evitando el peligro de que con la idea de formar hombres prácticos se formen individuos de horizontes limitados. No hay que olvidar que los que ahondan la verdad pura hallan más cosas aplicadas que los llamados hombres prácticos.

Visto así, esta función permitiría no solo el sentido de las otras funciones, sino también el logro de la formación integral. En realidad, si se asume las tres funciones, estas serían interdependientes entre sí.

Sin embargo, otros han visto en la investigación la función fundamental de la vida universitaria y han realizado sendos ejercicios racionales para probar la centralidad del mismo. En ese sentido, gracias a la investigación la universidad puede hacer extensión, en tanto servicio a la sociedad; la misma enseñanza adquiere sentido como formación profesional gracias al acto investigativo, incluso la investigación se convierte si no en un método, en un medio para desarrollar competencias requeridas en el mundo del trabajo.

Ante estas funciones de importancia corporativa, ¿cómo se organizan los maestros y alumnos para alcanzar concretar la realización de los principios?, ¿cómo logran los gestores del claustro universitario cumplir las exigencias de la sociedad?, ¿cómo la gestión universitaria alcanza realizar las metas de formación profesional en un contexto socioeconómico neoliberal deshumanizante?, ¿se puede conformar una institución universitaria que desarrolle de manera integral a los estudiantes?

Hasta aquí la respuesta a estos problemas se da a partir de una pregunta radical: ¿qué significa ser profesional? Un profesional es una persona con una vocación arraigada en una determinada área del saber universitario, formada integralmente, en el dominio teórico profundo y en el uso de los procedimientos técnicos para servir de manera competente en la solución de problemas y la satisfacción de necesidades de su entorno sociocultural. El profesional asimila, acumula y recrea la teoría creada por la humanidad para actuar en su desempeño; aprende de su propia experiencia en el campo laboral, sistematizando los procedimientos y reelaborando los conceptos de acuerdo a los coyunturas de su entorno; desarrolla de manera permanente sus capacidades cognitivas y prácticas dentro del área de su función; conforma una actitud adecuada para servir de manera abnegada a su comunidad; utiliza los recursos producto de su trabajo de manera adecuada para realizarse y lograr su propia felicidad.

Por ello, para nosotros la extensión es consustancial al proceso de la formación profesional. Un profesional para ser formado debe responder a las necesidades y problemas propios de su sociedad inmediata. Son esos problemas los que le dan el sentido y los propósitos en la sociedad. Precisamente en la solución y satisfacción de problemas y necesidades el profesional muestra sus competencias y desarrolla sus capacidades. Sin ese vínculo entre realidad y formación no es posible formar profesionales. Esta relación entre profesión y extensión, sin embargo, no hace necesario hablar de una función. En realidad la extensión es consustancial a la propia profesión.

7. Democracia y meritocracia en la universidad

Respecto a la democracia en la universidad, esta históricamente no es una institución eminentemente política; a diferencia de un parlamento o de un partido. Lo que define a la universidad no es la política ni los compromisos que en ella se den. La universidad se define por ser una institución comprometida con el conocimiento.

Cuando la actividad principal de las universidades es la política y no la académica, la amenaza inmediata es la autonomía universitaria. La universidad es, esencialmente, una comunidad académica y cultural y es eso, y nada más, lo que da su razón de ser. Lo que preserva el carácter académico y cultural de la universidad es su autonomía. La universidad ha de ser libre y la libertad de las universidades ha de ser esencialmente la libertad científica, académica e intelectual.

Políticamente la democracia surge por la necesidad de tomar decisiones en conjunto ante las discrepancias inevitables de los grupos humanos. Es una forma de dirimir sin conflictos mayores. Esta toma de decisiones se basa en el conteo de la mayoría (en el fondo una forma de dar por terminado cuantitativamente una controversia que, cualitativamente, podría no tener un fin). Es también parte del juego político democrático la limitación del poder. La democracia moderna no es solamente la forma de gobierno que acoge las decisiones de las mayorías, sino la que reconoce la necesidad de limitar el poder, evitar su concentración y la alternación de los gobiernos. Para este propósito la democracia reconoce la limitación de poderes, del Poder Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial y la independencia entre ellos. Otra manera de limitar el poder es el principio de alternancia en los gobernantes. Pero la democracia no es solamente un procedimiento para la resolución temporal de los conflictos que surgen de las pretensiones de poder y para limitar su ejercicio, sino también es un mecanismo representativo. También la democracia es el respeto a las minorías como elemento muy significativo; es un procedimiento político para subsanar los conflictos de interés y las disputas por el poder, está íntimamente ligada a una concepción pluralista y liberal del mundo social.

Para el caso particular de la universidad, son otros los poderes y los mecanismos para ejercer la limitación de poderes, la alternancia de los gobernantes y la representatividad. Pero de igual manera que en la democracia de un país se presentan: la asamblea universitaria, el concejo

universitario, las facultades, el concejo de facultad, las unidades académicas, la decanatura, etc.

Para los efectos de la academia la democracia en la universidad adquiere otro sentido: las discrepancias deben ser resueltas a través de la deliberación racional, la calidad académica y la ética y no por procedimientos representativos. Y en esto que gane quien tiene la meritocracia de la inteligencia y la razón más justa (Hoyos, Luis Eduardo, 2008, pp. 5 – 45).

Para el caso particular de la universidad nosotros a la democracia lo consideramos como un valor fundamental en los procesos para gestionar las actividades académicas. Pero en el claustro la democracia no se dirige tan solo por el voto de la mayoría. La democracia se da en el momento de la elección, pero no en la selección de las personas representativas. Esto es, son dos momentos; pero, el decisivo es la selección. Los grados, títulos, publicaciones, investigaciones, niveles de profesionalismo demostrado, la dedicación a la enseñanza, el desarrollo humano son el tamiz para seleccionar a quienes representen al claustro. La selección es meritocrática, por la aristocracia del talento y no alguna forma de justicia democrática o igualitaria:

La meritocracia consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las recompensas sociales y económicas de acuerdo a las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio... Sin embargo, la meritocracia no tiene como fin la eliminación de las jerarquías sociales, sino instaurar un nuevo modo de acceder a ellas (Puyol González, Ángel, 2007, p. 170).

Esto es, la selección busca que los grupos organizados según intereses egoístas busquen hacerse del poder en la dirección de la academia para protegerse y depredar los bienes comunes ostentando cargos y medios que no ameritan, solo por haber ganado las elecciones de manera

amañada, luego de prometerse mutuamente el reparto de prebendas y beneficios de la institución universitaria. En la universidad latinoamericana son grupos de interés quienes se organizan para hacerse del poder y para utilizarlo para el logro de sus aspiraciones. Esta dimensión política en la universidad implica la formación de coaliciones cambiantes que producen procesos generalmente desordenados, donde las reglas y normas dependen del libre juego de las fuerzas del mercado político interno (Acosta, A., 2002, p. 2).

Ambas formas no se condicionan, se complementan. Si la democracia busca la representatividad por libre elección; la meritocracia busca a los mejores para representar a la academia. Y en la academia se escogen siempre a los más inteligentes, disciplinados, cultos y éticos para abanderar las mejoras en la universidad.

Sin embargo, la meritocracia depende de brindar las mejores oportunidades para el desarrollo de los miembros del claustro, se basa en una gestión universitaria de calidad, en crear las mejores oportunidades para todos los miembros del claustro. Por eso afirmamos categóricamente que la meritocracia, a su vez, se fundamenta en una verdadera democracia en la gestión. Se trata de generar las oportunidades para quienes deseen ingresar en el desarrollo de la profesión en sus niveles de más alta calificación. De allí la importancia de la más idónea selección, pues de ello pende la mejor elección. Esto es así pese a la determinación del origen social de quienes estudian, pues en el fondo gravita la procedencia socioeconómica de los padres (con ello el capital cultural de estas familias) y la inversión económica realizada en el desarrollo individual (Puyol González, Ángel, 2007, p. 172). Sin embargo, cuestionado esta correlación, se da el caso alentador de los países nórdicos, quienes cuentan con un estado del bienestar fuerte y con una mayor igualdad social: hay menos pobres y una herencia socioeconómica menor que en los países supuestamente más meritocráticos (p. 173).

En realidad, la meritocracia requiere de un apuntalamiento externo a ella, de la democracia, en

los sistemas de ayuda para facilitar el ascenso por la disposición, el esfuerzo para ganar el mérito. La sociedad es un entramado social de influjos y reflujos inesperados y no es posible considerar al mérito como el único medio para equiparar las profundas diferencias de la sociedad. El mérito existe, pero no siempre depende del esfuerzo y el trabajo individual, sino de factores propios de la sociedad o de quien debe evaluar y medir el mérito. La idea de un criterio del mérito objetivo y no sesgado con respecto a valores, prejuicios y atributos personales es sencillamente imposible (p. 175).

Sin embargo, la universidad no es una isla; está sometida al influjo de la politiquería, de los intereses de grupo, de los apetitos de quienes gobierna, de los gobiernos que refrendan las odiosas diferencias sociales, económicas y políticas. Por eso resulta difícil orientarse por esa correlación positiva entre democracia y meritocracia. En realidad, en América Latina prima la democracia basada en el interés de grupos. La selección por el mérito es rara, aunque alentadora a veces.

8. La autonomía y responsabilidad universitaria

Para nosotros, las funciones de la universidad son esencialmente dos: la formación profesional de los expertos requeridos por la sociedad y la formación integral del individuo a través de la cultura general y profesional. La extensión y la investigación deben ser adjuntas a la universidad, no su centro fundamental.

Respecto a la autonomía universitaria, la universidad es por naturaleza la conciencia crítica de la sociedad. La libertad de pensamiento, expresada en la libertad de cátedra, resulta determinante para una verdadera democracia universitaria. Y no hay autonomía sin responsabilidad. Esta es una noción normativa muy característica de la modernidad y que debe también ser característica de la universidad moderna. La responsabilidad, en el caso de la universidad, es, por su parte, establecida por la obligación que tiene ella de contribuir al desarrollo cultural y profesional de la sociedad.

La verdadera autonomía universitaria no solo está en relación con agentes institucionales externos a la universidad, sino también en relación consigo misma. La autonomía universitaria es un principio rector de la vida universitaria misma; es un principio intelectual, espiritual por cuanto es una comunidad académica y científica. Esto nos lleva a precisar los principios acerca de qué entendemos por autonomía: 1. la autonomía consiste en la independencia de factores de poder e influencia externa, como los gobiernos; la universidad autónoma debe regir su propio destino y administrarse a sí misma; 2. la autonomía universitaria debe ser entendida en relación interna con la responsabilidad; 3. la autonomía es un principio intelectual, espiritual que consiste en la preservación de la libertad académica y científica y en la pluralidad.

Estos principios de la autonomía tienen las siguientes implicancias en la gestión de cualquier universidad:

- a. Da el derecho a cada universidad a elegir y destituir a sus autoridades en el modo cómo lo normen sus estatutos.
- b. Normar el ingreso, promoción y retiro del personal académico y administrativo y los medios para evaluar el desempeño de cada uno de ellos.
- c. Confeccionar con total independencia el modelo educativo y pedagógico institucional y, a partir del mismo, elaborar los planes y programas de estudio de las carreras profesionales.
- d. Desarrollar proceso de enseñanza – aprendizaje según las necesidades y problemas a confrontar como institución formadora de profesionales.
- e. Utilizar sus recursos financieros y demás de acuerdo a sus propias decisiones estratégicas.
- f. Expedir, de acuerdo a su propia normatividad, los títulos y certificados correspondientes (Ornelas Delgado, Jaime, 2008, p. 32).

g. La universidad posee acción libre de injerencia legislativa y judicial, necesaria para desarrollar un contenido académico que asegure un espacio independiente del conocimiento, la capacidad creativa y la investigación científica (Hoyos, Luis Eduardo, 2008, p. 29).

h. Dentro de estos principios de autonomía, se ha de garantizar el carácter no confesional de la universidad, y eso significa, el carácter plural no solo de las opiniones políticas, sino también de las religiosas, estéticas, de diferentes formas de expresión cultural, etc. Ninguna de estas actividades, sin embargo, deben subordinar a su misión académica, científica y cultural, no pueden obstruir, estorbar, bloquear.

Esta idea de la autonomía universitaria sufre hoy por hoy los embates del neoliberalismo, quien desconoce la razón social de la universidad y la sustituye por la razón económica. Bajo este criterio, esta ideología impregnada en los poderes estatales intenta convertir en sentido común la consideración de que la medida del éxito de toda organización, como la de cualquier persona, es la máxima ganancia, el enriquecimiento o la distinción personal. Por eso, en estos momentos, la lucha por la autonomía de la universidad implica la lucha contra la lógica mercantil de la vida y la degradación de los valores humanos.

El neoliberalismo ha calado con este discurso entre la población porque la autonomía ha sido mal entendida, particularmente en América Latina, al establecer una relación negativa con los agentes institucionales externos a la universidad. Dentro de esta lógica la tendencia es no aceptar la regulación de la calidad de su servicio por alguna entidad estatal; tampoco se acepta la mediación externa ante el desgobierno y el uso abusivo de los bienes y potestades de la universidad al servicio de pequeños grupos que se sirven de esta institución; la falta de responsabilidad en el uso de la autonomía, el incumplimiento en su obligación de contribuir al desarrollo cultural, intelectual y científico de la sociedad (Hoyos, Luis Eduardo, 2008, pp. 26 – 28).

La autonomía universitaria no es la extraterritorialidad del campus respecto al país en donde se encuentra dicha institución. Esto es, la autonomía no puede entenderse como una universidad dentro de otro mayor. Indudablemente la universidad debe regirse por las leyes del Estado del cual es parte. Concebir a la autonomía como ilimitada es incurrir en una falacia metafísica. La idea de la autonomía se refiere al quehacer esencial de esta comunidad: la ciencia, la filosofía, el arte, la tecnología. Las universidades no son comunidades políticas ni comunidades económicas. A estos aspectos no se refiere la autonomía. Pero esto no quiere esto decir que en las universidades no se pueda hacer política o que las universidades no puedan vender sus servicios.

Pero, vender servicios no debe ser entendido como que la universidad deba estar abocada al autofinanciamiento. La libertad académica se garantiza si la universidad no se convierte en territorio de la competencia económica o si no se vuelve un mercado persa de ofrecimientos de programas educativos de alto o mediano costo. La autonomía de la universidad cuesta dinero; por eso está soportada por un financiamiento externo (Hoyos, Luis Eduardo, 2008, pp. 40 – 42).

9. La formación integral del ser humano en la universidad

El ser humano es un ser multidimensional (biológico, afectivo, racional, espiritual y sociocultural), lo cual le caracteriza como una especie sui géneris en el Cosmos y le potencializa para ser desarrollado integralmente de manera individual y socializada. Asimismo, posee una voluntad propia para autodeterminarse.

Respecto a la multidimensionalidad, una dimensión es la abstracción de una faceta de cualquier ser humano como totalidad. Cada una de estas dimensiones puede ser abstraída de la totalidad del ser humano por poseer características propias, pero al mismo tiempo está integrada y es dependiente de las otras. Cada una puede ser individualizada para el análisis, pero no están

nunca separadas, por el contrario, están más bien dialécticamente unidas, influyéndose mutuamente con las otras dimensiones.

Cada dimensión es fundamental para identificar a algún sujeto denominado humano. La ausencia de una dimensión cambia la esencia del ser humano y le convierte en otro. La dimensión espiritual hace al hombre ser tal y no otro, como un animal o una planta, por ejemplo; las peculiaridades de su ser biológico bípedo, con un desarrollo neuronal único, la estructura de su mano y otros le hacen distinto, pero no podría estar ausente para convertirle en un ser humano como tal.

Las dimensiones humanas son en sí mismas una complejidad, volviendo a este individuo una especie única y hasta incognoscible. Por eso, como muestra de esa complejidad, para conocerse a sí mismo el ser humano ha inventado una multiplicidad de ciencias para explicarse a sí mismo, de otro modo no podría tener un acercamiento a su ser.

Por estas razones, la formación humana que intenta la universidad no puede dejar de lado el desarrollo de estas múltiples dimensiones en los procesos educativos. Solo así se puede aspirar a una formación integral. Tampoco se debe dejar de lado el sentido que cada dimensión está conformada por otras dimensiones menores o subdimensiones. La dimensión cognitiva, por ejemplo, está conformada por la memoria, la inferencia, las operaciones mentales. En buena cuenta, el ser humano es un ser de múltiples subdimensiones integradas (Guevara, Ervando, 2012, pp. 36,37).

El hombre como ser multidimensional se halla bajo la influencia permanente de las mismas. Sin embargo, estas dimensiones no actúan de manera caótica ni al azar.

La multidimensionalidad humana, particularmente en el plano formativo, se orienta bajo los siguientes principios:

- a. El desarrollo de una dimensión no implica el desarrollo de las otras dimensiones, como lo evidencian la existencia de personas muy

talentosas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional. No basta la inteligencia académica para constituirse en un ser humano pleno. La exaltación de la razón como esencia única del ser humano ha llevado a muchos individuos de los claustros académicos y profesionales a sentirse desligados de la especie, diferenciados por una soberbia ciega y deshumanizante. Es el caso del médico que ve al paciente como un animal cualquiera, cuando en su espiritualidad y socialización él mismo se ha deshumanizado.

- b. Pese al carácter relativamente autónomo de las dimensiones humanas, entre ellas existe interdependencia. Así, por ejemplo, detrás de cada pensamiento hay valores y acciones; detrás de la inteligencia está la espiritualidad y así por el estilo.

- c. Todas las dimensiones están influenciadas por los contextos históricos y culturales en la cual los individuos estamos inmersos. El hombre es él y su medio histórico – social (Zubiría Samper, Julián de, 2006, pp. 196).

- d. Las dimensiones bien pueden desarrollarse por el influjo de su realidad social inmediata y espontánea, por el influjo de un maestro desarrollado como ser humano, por la propia decisión voluntaria de un sujeto que busca autoconformarse, autodeterminarse como un ser pleno y multidimensional o por el influjo de estas tres posibilidades.

Respecto al último principio, en lo referido a la voluntad propia de cada miembro de la especie para formarse a sí mismo, a la posibilidad de cada quien para autodeterminarse podemos resumirla en la siguiente frase de José Ortega y Gasset: "Yo soy yo y mi circunstancia". Esto es, la voluntad individual puede verse condicionada por los contextos sociohistóricos.

En el marco del pensamiento de este filósofo, el "yo" refiere al individuo vital, único y diferenciado por el pleno significado del término "yo", no es otro y otro no podrá ser "él". Pero ese "yo" existe

por la propia diferenciación de su ser, por cuanto la presencia de "otros" le hace saber de sus particularidades y estos otros también, por su influjo, le permiten ser distinto, diferente dentro de la especie. Es decir, existe una necesidad dialéctica entre el "yo" y los "otros". Si bien un individuo es tal como un "yo", los otros existen en una especie de sumatoria de otros "yo". El "yo" existe por la presencia de los otros "yo".

Pero esa posibilidad humana de la diferenciación a través del "yo", de la individualización, puede verse avasallada por una cultura globalizadora, masificante, homogenizante, norteamericanizante como la actual. Así, esta masificación se manifiesta en diversas expresiones: vestir a la moda es en realidad uniformizarse bajo la ilusión de ser distintos; hablar de un tema noticioso común como una evidencia de estar "informado" (cuando en el fondo repetimos el libreto de los medios de comunicación "masiva"); poseer una ideología igual al de otros (para no sentirse segregado, discriminado, retrógrada). El "yo" no es posible de diferenciar fácilmente en una sociedad así. De allí la idea de Ortega y Gasset: "... Delante de una sola persona podemos saber si es masa o no. Masa es todo aquel que no se valora a sí mismo – en bien o en mal – por razones especiales, sino que se siente «como todo el mundo» y, sin embargo, no se angustia, se siente al saber, al sentirse idéntico a los demás" (Ortega y Gasset, José, 2010, p. 26). De allí la importancia de una educación que permita al individuo reconocerse como un ser multidimensional para superar la masificación de una cultura de la globalización, de la norteamericanización, de la uniformización. Recuperar el uso de la voluntad individual para autodeterminarse es una tarea fundamental para al sujeto de la época actual, un encargo al magisterio, a la didáctica, a la pedagogía.

Otro componente de la frase de Ortega es la "circunstancia". Por "circunstancia" se entiende textualmente lo que está alrededor del individuo, su "*circum-stancia*", lo que le circunda. Un individuo es un organismo vivo y un organismo vivo tiene su

medio ambiente y depende de él para sus procesos vitales. El hombre no podría vivir fuera de esa circunstancia, la necesita; su vida sin ella no sería posible. También su circunstancia es la sociedad y la cultura de la cual él es miembro. Este contexto natural, social, cultural, económico, político es la circunstancia de cualquier ser humano. Y entonces, ¿cómo puede el ser humano autodeterminarse?, ¿en qué momento hace uso de su voluntad para ser él mismo y no otro en cuanto él es dependiente de sus circunstancias? He aquí la cuestión.

Posiblemente si el hombre fuese un ser biológicamente unidimensional estaría propenso a constituirse en un sujeto inevitablemente determinado. Si solo fuese un ser estrictamente biológico, el medio natural en el cual vive sería la razón de su existencia. Pero no es así. Incluso en los seres más nimios esta dependencia es imposible; una ameba, por ejemplo, pese a ser un organismo esencialmente biológico, nunca será exactamente igual a otra y ante un mismo fenómeno no siempre sus reacciones son idénticas. Para el caso particular del hombre las diferencias son todavía más sustanciales. Un hombre cualquiera tiene una inteligencia para concebir y mirar al mundo diferente a todos los otros miembros de su especie; una realidad jamás será vista con el mismo espejo. También tiene un espíritu para mirar la vida y a los demás de manera diferente, en base a él concibe a su propia existencia trascendente. La autodeterminación adquiere nuevamente sentido cuando concebimos al humano como un ser multidimensional. Precisamente por esta particularidad los procesos educativos no determinan jamás al ser humano. Un Estado autoritario utiliza la educación para "dominar" a los congéneres, pero jamás lo logra, pues los individuos se superponen y más bien buscan revolucionar el estado de la situación para liberarse ellos como seres humanos y a los otros de su especie. Es el caso de Simón Bolívar, educado entre la prosapia de criollos, con las condiciones de un medio lleno de confort, pero al comprender el efecto nefasto del dominio y la injusticia en el ser humano se

libera a sí mismo y busca liberar a los demás, hacer justicia, lograr la libertad.

Pero, ¿cuáles son las dimensiones que conforman al ser humano? ¿Cuáles de estas dimensiones es posible de educar escolarmente? ¿Cómo desarrollar estas dimensiones? Para responder a estas cuestiones diversos teóricos han reflexionado acerca de las dimensiones del ser humano en abstracto.

9.1. La dimensión biológica del individuo

El ser humano es un ser biológico. Esto es, está conformado por un conjunto de sistemas orgánicos que le hacen un ser vivo con todas sus complejidades. Esta vitalidad le da oportunidad para estar en el mundo, para relacionarse con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo. A partir de su existencia biológica podemos ubicarlo con sus otras dimensiones: afectiva, cognitiva, espiritual y socio-cultural. Quiéralo o no, un individuo está limitado en sus múltiples dimensiones por su condición física. Su cuerpo es la línea que le separa y le relaciona con la realidad diversa.

Es la biología del hombre la cual le permite cualquier tipo de aprendizaje externo o interno. Pero su relación con el mundo se hace también a partir de su voluntad, de sus decisiones, tendencias, gustos o disgustos, fenómenos de raíces psíquicas, afectivas y espirituales. La relación del hombre con el medio no es puramente biológica; él es un ser biológico, pero también es volitivo, afectivo y espiritual.

9.2. La dimensión socio-cultural del individuo

Según un criterio general, el ser humano es un ser social y colectivo. Esto es, forma parte de asociaciones, grupos diversos de personas con las cuales interactúa para alcanzar sus propias metas y satisfacer sus necesidades más sentidas. La importancia de la socialización es tanta que muchos señalan la imposibilidad de la pervivencia del ser humano fuera de cualquier grupo social.

Y no hay individuo separado de la sociedad. Como sujeto forma parte de una asociación con

otros individuos, con los cuales comparte la dimensión social y las condiciones de esa sociedad en la cual él cohabita. Pero, pese a esta condición, posee sus propias particularidades, la cual le dan su individualidad. El individuo toma conciencia de estas particularidades suyas al compararse con los demás, al verse diferente.

Desde nuestro punto de vista, la socialización es más bien una necesidad. El ser humano tiende más bien a la individualidad, busca su propio beneficio, trata de alcanzar sus metas particulares, tiende al egoísmo y a la codicia. Es la sociedad quien le enseña a vivir en grupo, le inculca a través de los valores el sentido de la cooperación, la solidaridad, la tolerancia. La sociedad debe inventar valores para ayudar a las personas a convivir de manera armónica con el grupo social. Pero también la sociedad ha inventado castigos para "obligar" a la convivencia en grupo.

9.2.1. La interdependencia individuo-sociedad

La naturaleza del hombre no es solo formar parte de la sociedad; su naturaleza es más bien velar por sí mismo. Miles y miles de sucesos de la vida humana así lo confirman. Al definir al hombre como "un ser social" estamos ignorando la verdadera naturaleza humana. El hombre por esencia es un ser individual y social al mismo tiempo.

El individuo y la sociedad deben aprender a convivir el uno con la otra. Es decir, debemos dar al individuo un lugar fundamental para la creación, la competitividad, la diferenciación; pero, debemos dar a la sociedad el sentido del contexto para el desarrollo y logro del individuo, bajo el sentido de la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo. El individuo es parte esencial de la sociedad; la sociedad es parte consustancial de todo individuo. Esto es, si bien cada persona puede ser superior a otra dadas sus capacidades y su esfuerzo, el individuo debe reconocer su responsabilidad con la sociedad. Debe apreciar cuánto le ha dado la sociedad y cuánto debe devolverle para el desarrollo de otros individuos.

La sociedad no debe evitar el desarrollo del individuo, más bien debe crear un contexto para reconocer su valía, su importancia para el grupo. Este equilibrio será posible gracias a la generación de valores que no antepongan un sentido del otro, sino más bien los amalgame de manera armónica. Los valores tradicionales han opuesto el uno del otro. Por eso debemos ir pensando en valores que eliminen esta oposición históricamente negativa.

9.2.2. La cultura y la sociedad en la formación del individuo

Es la cultura del grupo social quien enseña cómo aprender y cómo utilizar el aprendizaje en el bien colectivo y en el suyo propio. Son los adultos quienes sirven de modelo a los menores acerca de cómo procesar la información y el aprendizaje de las destrezas y competencias. Es la sociedad la inventora de la escuela como una institución que de manera sistemática se encarga de la trasmisión de los procesos cognitivos, los saberes teóricos, los valores y tradiciones, la axiología, el uso de los artefactos, la realización de las técnicas de producción, la cultura de un grupo social.

Gracias al contexto cultural es posible potenciar el desarrollo de los sujetos. Si bien la biología del sujeto le da el sustrato para su aprendizaje, es el fundamento para cualquier nivel de desarrollo, a partir de él se hace posible el aprendizaje, son la cultura y sus condiciones artificiales creadas la cuales permiten superar las limitaciones biológicas. Aún más, el desarrollo biológico bien puede ser acelerado por estimulación cultural. Este paso del desarrollo real, de naturaleza más bien evolutiva, a un desarrollo mayor, potencial es el que Vygotsky llamaba *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988, p.133).

9.2.3. Las estructuras cognitivas transmitidas por la cultura

Las estructuras cognitivas son algoritmos transmitidos culturalmente para orientar a la inteligencia en un acto cognitivo. Son esquemas

enseñados por el grupo social en el cual vivimos para señalarnos cómo proceder cognitivamente para realizar un proceso cognitivo.

Estas estructuras han surgido desde la praxis misma del pensamiento humano y por estudio sistemático a partir de los trabajos de los filósofos que se preguntaron con insistencia: ¿cómo piensa el cerebro humano? Uno de ellos, precisamente, fue Aristóteles. En *El organon* (Aristóteles, 1981) su intención fue responderse esta pregunta. Como fruto de su investigación surge el descubrimiento de la inferencia mediata, el sistema de argumentación y de análisis de los argumentos.

Siglos después es Descartes quien muestra la misma preocupación. Por puro proceso reflexivo llega a establecer los pasos fundamentales para hacer verdadero un conocimiento: el primero, no admitir jamás cosa alguna como verdadera sin haber conocido con evidencia que así era; el segundo, en dividir cada una de las dificultades a examinarse, en tantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución; el tercero, en conducir con orden los pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente; y el último, en hacer en todo recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada (Descartes, Renato, s.a.).

Esta propuesta metodológica cartesiana para examinar el conocimiento permaneció incólume durante siglos y todavía permanece influyente en la ciencia y la filosofía. La duda ante las afirmaciones, fue extremada en el positivismo, pues lo verdadero sería solo lo cuantificable, lo experimentable; el análisis exhaustivo del todo en sus partes, la desagregación minuciosa del todo que a la larga impide conocer el todo en su propia dinámica natural; la marcha de lo concreto hacia lo abstracto, de lo sensorial hacia la reflexión impidiendo marchar desde lo abstracto hacia lo

concreto; la intención compulsiva por ordenar la naturaleza en contra de su propia esencia: el desorden, el caos; la confianza excesiva en la razón como único medio para conocer la realidad.

El racionalismo cartesiano probó su valor en siglos de vigencia. El conocimiento occidental y la escuela occidental se rigieron por estos postulados. Ahora nos parecen insuficientes, aunque siguen siendo válidos. Durante siglos han permanecido en las escuelas, reproduciéndose en la enseñanza sistemática o de manera espontánea a través de la interacción de los estudiantes con las personas llamadas "educadas", en la transmisión de la enseñanza por los maestros o en la interacción espontánea a través del discurso oral o el escrito.

9.2.4. Interculturalidad y desarrollo social

En América Latina, comunidad multicultural, plurilingüe y conflictiva por esencia, el problema de la diversidad cultural siempre ha tocado a sus puertas, dolorosamente y con violencia. Estas diferencias son sentidas como crisis y antagonismos inmemoriales entre las etnias. Las dominantes, han impuesto su orden y su cosmovisión a través de la fuerza de las armas a veces o por mecanismos culturales diversos, como la tecnología de la informática, de la comunicación masiva o la ciencia occidental cambiante y dinámica hasta lo sorprendente ahora. Estas dificultades precisamente se evidencian de manera inequívoca en la educación, sobre todo en la educación de bases culturales occidentalizada, costeña y urbanista que se le impone al mundo andino, al estudiante andino. Es el reflejo de una etnia sobre otra.

Pero, en estos últimos años, los modelos sociales y culturales que vivenciamos ya no dependen solo de la etnia dominante de ahora, sino que otras de corte europeo y norteamericano se han impuesto a través de la lógica de la globalización, mal entendida como norteamericanización, de aculturación a la metrópoli dominante. En ella

lo local y nacional aparece como inoportuno y atrasado. Los sistemas económicos, sociales, culturales y políticos, aun en contra de su propia esencia y dinámica (como es el caso del Perú) deben copiar y reproducir lo que la metrópoli señala como conveniente, a riesgo de morir aplastados por el descomunal poderío, sino de la fuerza militar, de una cultural con mayores posibilidades para sobreponerse a las otras.

La propuesta de una educación intercultural recoge la experiencia de la ciencia y la epistemología que se ha llevado a cabo en América Latina, recoge lo mejor de la ciencia y la epistemología del mundo occidental. Nuestra escuela busca incluir a la diversidad cultural de nuestros países, amalgamarlas y recrearlas con el mundo occidental.

9.3. La dimensión cognitiva del individuo

9.3.1. La inteligencia y las inteligencias múltiples

Desde un punto de vista general, la inteligencia es una totalidad compleja de aptitudes, procesos y productos de diversos tipos, ligada a la experiencia social, cultural e individual de cada persona y fundada en la estructura biológica que le da sustento efectivo.

La inteligencia caracteriza al individuo en su conjunto, en sus diversas dimensiones humanas: la biológica, la afectividad, la racionalidad, la socialización, la culturización y la espiritualidad. Es, pues, el talento una totalidad, tanto como es compleja en sí misma. La complejidad significa que está constituida por una multiplicidad de aptitudes, las cuales sin ser independientes son cualitativamente diferentes (Salvat, 1993, p. 24).

La intensidad de la inteligencia depende de las denominadas operaciones mentales. Estos son niveles de la inteligencia, de cómo funciona la inteligencia en relación con la realidad a diversos grados de complejidad, permitiéndonos reflejar en la conciencia del aprendiz los nexos y relaciones habidas en esa misma realidad.

Las operaciones mentales se apoyan en las inferencias o los métodos para pensar, los cuales han sido creados a lo largo de siglos por las culturas. La inferencia, el razonamiento lógico o los métodos de la inteligencia son procesos mentales que seguimos de acuerdo a ciertas reglas para elaborar conclusiones nuevas a partir de información dada previamente. La presencia de estos esquemas de procesamiento mental nos evidencia la intervención de la cultura y su influencia en el funcionamiento y desarrollo de la inteligencia.

Por otra parte, Howard Gardner habla de tipos de inteligencia. En realidad todos somos poseedores de varias inteligencias, pero no se manifiestan todas ellas con la misma intensidad en todas las personas. Estas inteligencias se identifican mediante un conjunto de criterios que incluyen la representación en zonas específicas del cerebro, la capacidad de emplear sistemas simbólicos y la existencia de poblaciones especiales, como los prodigios y los savants, que suelen exhibir unas inteligencias extraordinarias, pero en total asilamiento (Gardner, Howard, 1997, p. 96). Para Gardner la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, sino también es adquirida culturalmente. Pero no solo ello, también es cierto que cada persona está más o menos adaptada a unas inteligencias que a otras e incluso a unos subconjuntos que a otros dentro de una misma inteligencia. De acuerdo a ello colegimos: no existen las inteligencias superiores e inferiores, cada sujeto sencillamente es diferente a otro.

9.3.2. Los estilos de inteligencia

Así como existen tipos de inteligencia, existen también los estilos de inteligencia. Los estilos de inteligencia en el aprendizaje son el conjunto de características cognitivas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; es decir, las distintas maneras en que un individuo puede

aprender. Un estilo es una manera característica de pensar, de procesar la información. No es un tipo de inteligencia, es una tendencia de cómo operar la información de manera inteligente. Las personas pueden ser prácticamente idénticas en cuanto a sus aptitudes inteligentes y aun así tener estilos muy distintos. El estilo es el modo de cómo hacemos uso de la inteligencia, no es la inteligencia en sí.

9.3.3. La inteligencia y la metacognición

La metacognición son aquellas habilidades cognitivas necesarias y útiles para la adquisición, el empleo y el control del reconocimiento de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y de regular el uso eficaz de los propios recursos cognitivos.

En ese sentido, la manera más obvia por la cual los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre cómo actuar y aprender en el área en la cual son expertos. Existen también, sin embargo, otras diferencias importantes. Los expertos no solo saben más, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo aprendido, tienen mejor organización y más accesibilidad sobre su saber y saben mejor cómo aprender más todavía. Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido (Flabell, Jhon, 1985, pp. 156 – 161; Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, 1999, pp. 127 – 130).

9.3.4. Las estrategias para el aprendizaje

Durante el proceso del aprendizaje el sujeto hace uso de las estrategias para ayudarse en el procesamiento de la información. Las estrategias son un conjunto de procedimientos (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas.

En palabras de Gagné: "Son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recordación y pensamiento" (Gagné, Robert, 1979, pp. 38).

9.4. La dimensión afectiva en el aprendizaje

La afectividad es una experiencia subjetiva producida por determinadas contingencias del contexto. Ocurren para adaptarse al medio a través de las emociones, los sentimientos y las pasiones.

Se caracterizan por pertenecer al presente inmediato de la persona, por su intensidad y por estar relacionados directamente con objetos y acontecimientos que le dieron origen, pero algunas veces se desplaza su significado a los hechos y circunstancias que rodean a lo que originalmente despierta la afectividad o la representa. La afectividad está conformada por las emociones, sentimientos y pasiones. Están arraigadas biológicamente en nuestra naturaleza y forman parte del ser humano.

La afectividad es consustancial al proceso dinámico del aprendizaje. El conjunto de sentimientos, emociones y pasiones experimentados internamente por un sujeto al relacionarse con el mundo exterior es correlativo a los procesos cognitivos, se desarrollan juntos en función de un mismo fenómeno de conjunto. El aprendizaje no es una experiencia biológica desligada de las peculiaridades afectivas de los sujetos. Más bien, están integrados de manera dinámica y horizontal. Se influyen mutuamente. No hay desarrollo cognitivo sin desarrollo afectivo y a la inversa (Piaget, Jean, 1985; Piaget, Jean e Inhelder, Barbel, 1984).

9.5. La dimensión espiritual en el aprendizaje

En referencia a la *dimensión espiritual*, el hombre es un ser de la naturaleza, pero, al mismo tiempo, la trasciende. Trascender significa ir más allá de la biología, de la naturaleza y buscar desde nuestro interior una experiencia más allá de los sentidos. Una de las formas de experimentar la

espiritualidad es el reconocimiento de la presencia de un ser allende nuestra propia materialidad física, de nuestras limitaciones corporales; el saber de la presencia de ese ser aun sin oírle o verle por el solo ejercicio de la fe que da una certeza incuestionable a quien lo vivencia; la búsqueda de la eternidad a través de esa deidad a quien nos aferramos para liberarnos de las ataduras de la muerte.

Otra forma de espiritualidad son las buenas obras a favor del prójimo, la abnegación y hasta el sacrificio de la vida por el servicio a los demás, sin esperar más que una sonrisa. El acto de brindar una enseñanza por parte del maestro, ver el crecimiento moral y espiritual del alumno es un goce interno que solo el espíritu puede entender. También la espiritualidad se manifiesta ante el goce íntimo frente a un cuadro, ante una pieza musical o una obra literaria, ante el dominio de un conocimiento alcanzado después de largas horas de desvelos y sacrificios, ante la comprensión de los logros increíbles de la ciencia, la filosofía o la tecnología. Así, pues, la espiritualidad se da en cuatro dimensiones: la religión, el servicio al prójimo, el conocimiento (científico, filosóficos, tecnológico) y el arte. De estas cuatro, sin embargo, quizá la de mayor significancia para el hombre ha sido históricamente la religión.

Incluso Howard Gardner nos habla de una inteligencia espiritual, fruto de su investigación sobre las manifestaciones del cerebro humano. Se ha referido a la inteligencia espiritual como inteligencia existencial o trascendente. Según Gardner esta inteligencia es *"la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, así como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte"* (Gardner, Howard, 2001, pp. 69). El hombre no solo busca experiencias sensoriales. Busca experiencias cósmicas imposibles de percibir por los sentidos; tiene preguntas cruciales sobre estas

cuestiones que históricamente ha querido resolver: ¿quién nos creó?, ¿de dónde vinimos?, ¿existe Dios?, ¿qué hay más allá de la muerte?, ¿existe el cielo y el infierno?, etc. La ciencia no ha asumido estas preguntas para responderlas por el esfuerzo unilateral, y poco inteligente, de construir un sistema de conocimientos solo racional y sensorial.

10. La formación multidimensional o integral del ser humano o la persona

La formación integral es desarrollar educativamente al estudiante como un ser humano multidimensional, con voluntad para autodeterminarse y perfectible.

En lo referido a la formación, definimos a esta como el acto educativo por el cual un sujeto estudiante participa por voluntad propia en un proceso para ir de un nivel de desarrollo determinado a otro nivel de desarrollo más elevado, gracias a sus motivaciones internas, la participación de un maestro y de los gestores de las instituciones educativas. Esto es así por cuanto el ser humano es un ser perfectible por naturaleza, marchando de manera indefinida del ser al deber ser (Orozco Silva, Luis Enrique, 2016, pp. 175 – 177).

El hombre es un ser cambiante, como cualquier ser natural, transita de una situación a otra novedosa, de un modo dado a otro nuevo. Pero este cambio en su caso es racional, voluntario, hasta planificado; su cambio no es instintivo, como ocurre con los animales y plantas. Su cambio es radicalmente voluntario, marcha hacia el logro de algún fin. Para el caso de la educación escolarizada, los fines de este cambio al cual el estudiante se somete voluntariamente responden a las necesidades sociales, individuales y a las situaciones sociohistóricas de su entorno.

El hombre es consciente de su presente y aspira en el futuro ser mejor, elige quien quiere ser, o permite con su voluntad y confianza que otro elija. Por eso, cuando él llega a ser, en realidad ese nuevo ser él previamente lo ha dispuesto. Aquel individuo nuevo ha debido necesariamente estar presente

en su conciencia, en sus aspiraciones, antes de ser una realidad. Y en esto consiste su identidad; en esa tensión entre el ser que es y el ser que él quiere ser y logra conformarlo. Como vemos, la formación es en el fondo un proceso de crecimiento, de perfeccionamiento continuo del individuo (Gibu, Ricardo, 2011, p. 93).

Dentro de esta lógica, el término “formación” procede de la palabra “formar”, y:

Según el contenido de la palabra, formar significa dar forma a una materia, y por lo mismo, crear una imagen o una hechura. Cuando hablamos de “hechura” entendemos que se trata de algo formado, plasmado. Cuando hablamos de “imagen”, entendemos que se trata de una reproducción de una imagen originaria (Stein, Edith, 2003, p. 108).

Esto es, para “formar” debemos tener una visión anticipada de lo que queremos formar. De ese modo, el sujeto formado debe corresponder a una imagen previa, deseable, a un fin. Para el logro de ese fin, de esa imagen, el sujeto parte ya de una forma, de un ser ya establecido. No es un ser amorfo, sin forma alguna. Su forma es el ser previo, al cual el sujeto desea superar.

Este proceso de formación en los humanos es diferente al de los seres vivos en general. Las plantas y los animales siguen un proceso de cambio permanente, un proceso de formación, pero, a diferencia de los animales, están determinados por fuerzas intrínsecas, por principios internos de su propia naturaleza, por la sensorialidad ante el medio externo. Por el contrario, el cambio, la formación en el ser humano parte de su propia voluntad, de su libre determinación, de su mundo interno, de su dimensión espiritual.

El principio formativo propiamente humano es de naturaleza espiritual. Gracias a él, el hombre es capaz de trascender el propio cuerpo, de autoposeerse, de gobernarse, de autoformarse, de distinguirse de la naturaleza y de crearse un mundo propio. Así, el “alma espiritual” actúa

en un doble plano: en el físico como principio rector del crecimiento y el desarrollo del cuerpo (entelequia), y en el espiritual, en cuanto procura lo necesario para la realización de su vida específicamente humana. Se trata de un proceso formativo unitario realizado en estas dos dimensiones, un proceso guiado por un diseño o un "arquetipo" que apunta a su configuración plena en la vida humana. Si la formación en el plano corporal corresponde a la ordenación y estructuración del cuerpo humano a través de un principio rector, en el plano espiritual tal formación apunta a la realización del hombre verdadero, a su crecimiento pleno y auténtico. Este segundo aspecto de la formación humana nos introduce al ámbito de la libertad. Gracias a la libertad la persona es capaz de tenerse a sí misma, de disponer de sí en un orden superior al de los animales en cuanto es capaz de crear y autodeterminarse a partir de la verdad y del bien. La realización de la persona pasa a través de la libertad, y el ejercicio de esta última pasa a través de la aprehensión de la verdad y el bien, los cuales se constituyen en la materia propiamente espiritual, en el "alimento" del alma. Solo es posible alimentarse de estas realidades a través de "órganos" propicios para este contenido: los sentidos, la afectividad y el intelecto. De tal modo, todas las facultades receptivas del espíritu reciben su significado y configuración últimos de la libertad (Gibu, Ricardo, 2011, p. 95).

De este modo, el educador no puede dejar de considerar lo determinante que es la voluntad de quien educa. Educar es respetar esa autodeterminación, pero es darle al estudiante las herramientas conceptuales, de pensamiento y criticidad para que logre elegir aquello que le haga crecer humanamente. Formar es ayudar a crecer como ser humano, perfeccionarlo, diferenciarlo de cualquier ser de la naturaleza. Y esto solo es posible con una riqueza espiritual plena.

Una educación integral, dentro de la perspectiva de Morin, es abordar cada una de estas dimensiones educativamente para el proceso

de la hominización, para convertir un ser natural, psicológico y sociológico en un ser humano pleno (Morin, Edgar, et. al., 2002, p. 41). La importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana, porque ella nos muestra como la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición.

Para Morin, pese a esta multidimensionalidad, por la cual somos parte del cosmos, de la naturaleza, de la vida, los seres humanos nos sentimos sobrepuestos a la naturaleza. Por la humanidad misma, por nuestra cultura, por nuestra mente, por nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, nos alejan de la naturaleza, haciéndonos olvidar la dimensión biofísica. Asimismo, el hecho mismo de considerar racional y científicamente el universo nos separa también de él. Por eso la educación debe centrarse en hacernos notar nuestro lado biofísico, nuestra dependencia de la naturaleza. Una educación integral es ayudar a determinar nuestra verdadera esencia. Nos hemos desarrollado más allá del mundo físico y viviente. Es en este más allá que opera el pleno desplegamiento de la humanidad (Morin, Edgar, 1999, p. 25).

Finalmente, otro autor dedicado a reflexionar sobre las competencias y la multidimensionalidad humana es Sergio Tobón. Para este autor las dimensiones son ocho: cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual. Al evaluar su clasificación observamos la presencia de la dimensión lúdica, la cual consideramos poco significativa para caracterizar al ser humano, pues este busca el placer como un modo de realizarse, pero no necesariamente a través del juego, lo cual lo convierte en un asunto de segundo orden, pues más bien la dimensión espiritual es la que la subsume ante el sentido estético del goce. Asimismo, al plantear a la comunicación como una dimensión no lo liga a la dimensión social, dentro de la cual se encuentra tácitamente considerada. Por último, cuando describe a la dimensión espiritual

esta no es suficientemente clara, pues manifiesta que consiste en relacionarse con el todo, sin decirnos exactamente qué o quién es el todo; asimismo, establece lo espiritual con la ubicación del ser humano con ese "todo" (Tobón, Sergio, 2007, pp. 53, 54). Esta caracterización de Tobón se diluye y queda en el vacío (Hernández Hernández, Mario, et al, 2017, pp.54 – 166).

11. Condiciones del maestro universitario para la formación integral de los estudiantes

Pero, ¿cómo educar para el desarrollo multidimensional en la universidad? Las funciones de formación profesional, extensión e investigación atribuidas a la universidad desde antaño son el centro de la discusión cuando tratamos de la formación humana integral. Si vemos el asunto de manera recursiva, el desarrollo de las competencias investigativas contribuye al desarrollo de la formación profesional; al tanto, la formación de ambas funciones se complementa íntimamente con la posibilidad de servir a la comunidad para la cual el estudiante se forma profesionalmente. A su vez, la formación en la extensión universitaria permite el desarrollo de las competencias investigativas al confrontar el pensamiento científico con la realidad dinámica y cambiante en la comunidad en donde nos desenvolvemos; por el lado de la formación profesional, ayuda a identificar vacíos y errores a los cuales deben suplirse (Ruiz Lugo, Lourdes, p.11).

¿Podrá un maestro universitario desarrollar de manera integral al estudiante? Nuestra respuesta contundente es sí. Pero, ¿cuál es la condición fundamental para desarrollar de manera integral a la persona? Esta condición es: el proceso formativo debe estar orientado por un maestro desarrollado de manera integral. No hay otra manera. Pero, si la condición fundamental para ingresar al claustro universitario es un maestro con altos méritos de especialización y no su propio desarrollo integral, ¿cómo podrá formar de manera integral al estudiante? He allí la disyuntiva para lograr la aspiración de la formación integral. Incluso la

motivación para ser un maestro universitario es de común la aspiración para el desarrollo profesional y el estatus de ser considerado un maestro universitario (Angulo, Belkys, et. al., 2007, p. 16).

Pero cuando un profesor universitario está formado de manera integral, asume un papel de modelo en la formación integral. Se convierte en un referente profesional. Se presenta como modelo a seguir, tanto en el plano personal como profesional.

Un rol del profesor interesado en la formación integral es el de tutor. En esta circunstancia da soporte emocional a sus estudiantes cuando lo requieren, brinda orientación en lo académico y en los aspectos personales que preocupan al estudiante y llega a afectarle en su desempeño académico; asimismo, cumple con una función de formación en valores y realiza una labor de acompañamiento al estudiante cuando le necesita.

El desarrollo académico del docente, el dominio profundo de su profesión, la experiencia acumulada como especialista y de los métodos para contribuir al incremento del saber especializado son los primeros indicios del desarrollo integral del docente universitario. Un profesional sin la formación profesional suficiente resulta ser una buena persona, pero sin las condiciones para desempeñarse como un profesor universitario. Pero sola esta condición, ya lo dijimos, es también insuficiente.

Otro factor es la preparación didáctica. Un maestro sin las competencias comunicativas para formar estudiantes no crea empatía, no compromete, no logra la sintonía para satisfacer las necesidades de desarrollo profesional. Un maestro oscuro en su enseñanza crea distancias humanas por la ausencia de diálogo, por su dificultad con la palabra y su aislamiento.

La vocación es aquella realización lograda por una persona al realizar una actividad profesional determinada. Surge espontáneamente desde sus afectos y espiritualidad. Para una persona cuya actividad está ligada a su vocación encuentra

felicidad al realizar cualquier actividad; experimenta placer por la tarea misma y no por el salario recibido; ante cualquier tarea difícil o nueva se anima a especular, siente una seguridad instintiva porque se siente capaz de superarla y es, más bien, un motivo de su realización. Un maestro universitario con vocación se realiza a través de su quehacer, expande su quehacer con creatividad, compromiso, curiosidad y profundo amor a su quehacer. Este ser humano expresa felicidad en su diario trabajo y logra crear en el estudiante un afecto estrecho con la profesión, con la vida y con la propia existencia. Logra educar los afectos en los estudiantes.

El currículo orientado a la formación integral del estudiante es un documento fundamental para articular los esfuerzos de los maestros. Un maestro convencido de la importancia de la formación profesional, pero con un currículo sesgado por la profesionalización termina desorientado, inhibido y poco podrá hacer ante las condiciones impuestas por la gestión (Angulo, Belkys, et. al., 2007, pp. 20 – 23).

Pero también el profesorado requiere un sistema de gestión a través del cual la formación continua sea una constante. Ser maestro universitario demanda formación continua a lo largo de todo su desempeño (Mendivil Zúñiga, Tulio Nel, 2010, p. 74).

12. Limitaciones culturales para la formación integral en la universidad

- a. Instrucción, no formación. Cualquier miembro de la universidad podría afirmar que en sus claustros fundamentalmente de imparte instrucción, conocimientos estructurados sobre una materia o área de conocimiento (Garúa Ramos, José Manuel, 1991, p. 324).
- b. Enseñanza teórica desvirtuada, manifestada en la transmisión descontextualizada de las humanidades o en el enfoque positivista en la enseñanza de las ciencias.
- c. No se le da la importancia debida a la formación didáctica, pues se piensa que solo basta el conocimiento profesional para ser exitoso en la enseñanza – aprendizaje.
- d. Formación del docente memorista, teorista, acrítica.
- e. Ciencias versus humanidades. Se ha difundido en los medios universitarios la oposición entre la formación en una u otra, entre estudiar una y no la otra; entre lo aparentemente sencillo (las humanidades) y las ciencias duras (las más complejas); entre la razón de la ciencia y la irracionalidad de las humanidades.
- f. La autoimagen de la universidad como una institución elitista creada para la formación de los profesionales, para cumplir los proyectos de vida individuales de una vida cómoda gracias a una profesión (Orozco Silva, Luis Enrique, pp. 164 – 167).
- g. Falta interés cultural en el alumno por defecto del propio sistema de formación. La universidad marcha a la saga de la injerencia de los nuevos educadores electrónicos y las nuevas exigencias lógicas al pensamiento humano, distintas a la del texto escrito, de la concentración en un solo objeto de estudio, de las memorias externas.
- h. "Buenos profesionales sin fondo humano. Las universidades actuales están estructuradas de tal forma que los alumnos acaban siendo médicos, biólogos, veterinarios, abogados, arquitectos, psicólogos, pedagogos..., pero nadie les ha enseñado a ser hombres. Esta situación puede resultar dramática, porque nos encontramos con técnicos o científicos especializados o sumamente especializados, que no saben quiénes son como hombres, cuál es el sentido de su vida, su origen y su destino final, cuál debe ser su comportamiento frente a los problemas profesionales, sociales que se les plantean. Economistas capaces de crear riqueza, pero que carecen de sentido de justicia social; médicos que curan, pero que se olvidan de que el paciente es ante todo persona; arquitectos que levantan casas, pero que ignoran los auténticos valores de la familia que las va a habitar; abogados a los

que no les importa verdaderamente la justicia; políticos sin sentido ético y que no sirven a los demás, sino a ellos mismos; pedagogos sin vocación de ayuda; periodistas que prefieren la noticia sensacionalista a una verdad más gris y realista" (Garúa Ramos, José Manuel, 1991, p. 325).

13. Conclusiones

- 13.1. Entendemos por universidad a una comunidad libre, democrática y meritocrática de maestros y discípulos, dedicada al cumplimiento de sus funciones de profesionalización y formación integral, las cuales posibilitan la plena realización del ser humano como tal; adjunta a la misma se halla la investigación
- 13.2. La libertad de cátedra es una condición para que florezca la universidad. En ella caben todas las ideas y tendencias en un clima de tolerancia. La libertad de la universidad se funda en un espíritu crítico sobre las bases del saber, la perfecta racionalidad y las actitudes necesarias para ejercerla.
- 13.3. La función principal de la universidad es la "enseñanza", la trasmisión de un saber. Y por saber no es solo el saber especializado, sino el saber "universal", intelectual. El conocimiento tiene un fin externo a él mismo. Un primer fin es el desarrollo del individuo, al ayudarlo a explicar el mundo y a su propio ser; otro fin es el desarrollo de la criticidad y la creatividad; un siguiente fin es el desarrollo del propio conocimiento para lograr los otros fines; otro fin es el desarrollo de una ciencia y tecnología orientada a mejorar la calidad de vida de la población, pero como propósito adjunto. Respecto al desarrollo del individuo para nosotros los conocimientos a impartirse deben ser: Comunicación para desarrollar el estudiante la capacidad para leer y escribir en forma clara y efectiva el saber académico; la Filosofía para el desarrollo el pensamiento crítico, el entendimiento del universo, de la sociedad y de nosotros mismos; la Historia para comprender al ser humano en su devenir y en sus distintas manifestaciones culturales; la Axiología para meditar sobre los problemas éticos y morales; Historia, Física, Sociología, Biología para ubicarse frente al mundo de manera comprensiva, para ser un hombre de su tiempo; el saber especializado según áreas, en sus fundamentos filosóficos y científicos; los sistemas procedimentales para solucionar problemas y satisfacer necesidades profesionales y la práctica sistematizada para el desempeño profesional.
- 13.4. En la universidad la investigación debe ser adjunta, desarrollada en centros especializados y en el posgrado. Sin embargo, esta investigación debe alimentar permanentemente el proceso de formación profesional. La investigación que se enseña en la universidad debe ser la formativa para instrumentalizar el proceso de formación continua, desarrollar la criticidad y las capacidades del estudiante.
- 13.5. La extensión o vinculación es consustancial a la formación profesional. De hecho, un profesional es quien soluciona problemas y satisface las necesidades propias de su sociedad. La sociedad se desarrolla y logra su realización a partir del servicio abnegado de un profesional competente.
- 13.6. La universidad para lograr desempeñar sus funciones debe hacerlo en un plano meritocrático y democrático. El primero permite seleccionar a los mejores y el segundo crea las condiciones de una gestión de calidad para lograr el pleno desarrollo de todo aquel que desee alcanzar niveles de excelencia. Meritocracia y democracia se integran para lograr el desarrollo de las personas al interno de su claustro.
- 13.7. Respecto a la autonomía universitaria, la universidad es por naturaleza la conciencia crítica de la sociedad. La libertad de

pensamiento, expresada en la libertad de cátedra, resulta determinante para una verdadera democracia universitaria. Y no hay autonomía sin responsabilidad. Esta es una noción normativa muy característica de la modernidad y que debe también ser característica de la universidad moderna. La responsabilidad, en el caso de la universidad, es, por su parte, establecida por la obligación que tiene ella de contribuir al desarrollo cultural y profesional de la sociedad.

- 13.8. Para nosotros las funciones de la universidad son esencialmente dos: la formación profesional de los expertos requeridos por la sociedad y la formación integral del individuo a través de la cultura general y profesional. La extensión y la investigación deben ser adjuntas a la universidad, no su centro fundamental.
- 13.9. El ser humano es un ser multidimensional (biológico, afectivo, racional, espiritual y sociocultural), lo cual le caracteriza como una especie sui géneris en el cosmos y le potencializa para ser desarrollado integralmente de manera individual y socializada. Asimismo, posee una voluntad propia para autodeterminarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Silva, Adian (2002). Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión. En: *Tiempo Universitario*. Venezuela: Universidad de Carabobo. 7 de octubre.
- Álvarez, Lizbeth; Ponce, Dionisio y Hernández, Mario (2017). *La Gestión Didáctica para la formación de administradores*. Trujillo: EDUNT.
- Angulo, Belkys; Haydée González, Luz; Santamaría, Claudia y Pedro, Sarmiento (2007). Formación integral de los estudiantes: percepción de los profesores de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. En: *Colombia Médica*. Vol. 38 N° 4 (Supl 2).
- Aristóteles (1981). *El organon o tratados de lógica*. Argentina: Porrúa S.A.
- Baffa, A., Donizete, P., Barsi, M. R., Guillarón, J. J., Hernández, A. C. (2014). Actividad de investigación científica en ambiente universitario: un estudio de sus contribuciones para estudiantes de la enseñanza media. En: *Latin America Journal Physic Education*. Vol. 8, No. 1, marzo. New York.
- Brint, S. (2005). *Creating de future: new directions in american research universities*. *Minerva*, Vol. 43, pp. 23-50. En: [http://www.higher-ed.2000.ucr.edu/Publications/Brint%20\(2005\).pdf](http://www.higher-ed.2000.ucr.edu/Publications/Brint%20(2005).pdf)
- Cerrón Palomino, Jaime y Aguirre, Roberto (2000). *Historia y filosofía de la educación peruana y universal*. 2° edición. Lima: Juan Gutenberg.
- De Alba, Alicia (2003). Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales. En: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Núm. 11. México: COMIE.
- Descartes, Renato (s.a.). *El discurso del método*. Lima: Universo S.A.

- Figueroa de Katra, Lyle; Jaramillo Ramírez, Víctor y Partido Calva, Marisela (2002). Investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación (FTYCE). En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1034-F.pdf
- Flabell, Jhon (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor Distribuciones S.A., Madrid, 1985.
- Fuentes González, Homero (2000). *Didáctica de la educación superior*. Santa Fe de Bogotá: Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran, Universidad de Oriente Escuela Superior Profesional.
- Gagné, Robert (1979). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana. 3° reimpresión.
- Gardner, Howard (1997). *Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garúa Ramos, José Manuel (1991). La formación integral: objetivo de la universidad. Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad. En: *Revista Complutense de Educación*. Vol. 2 (2). Madrid: Editorial Universitaria Complutense.
- Gibu, Ricardo (2011). El papel de la afectividad en la formación humanista. En: Romano Rodríguez, Carmen y Fernández Pérez, Jorge A. (Coordinadores). *Filosofía y educación. Perspectivas y Propuestas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Cuevas, Oscar M. (1997). El concepto de universidad. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. 26, N° 02 (102). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. pp. 49 – 78.
- Guerrero, M.E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología* 2007; 10(2). Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- Guevara, Ervando (2012). Objeto de estudio de la Pedagogía como ciencia. En *Amauta; Revista Académica*. Trujillo: Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación – Universidad Nacional de Trujillo. Año 01, N° 01.
- Hernández Hernández, Mario y Gómez Armijos, Corona (2017). *Epistemología de la enseñanza – aprendizaje*. Quito: Uniandes.
- Hernández Hernández, Mario y Urrutia Guevara, Jeannette (2016). *Didáctica transdisciplinar en la universidad. Competencias, métodos, técnicas y estrategias*. Trujillo: Edunt.
- Houssay, Bernardo A. (1941). *Función social de la universidad*. Mendoza: Best Hermanos.
- Hoyos, Luis Eduardo (2008). *Democracia y universidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Iesalc (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Iesalc – Unesco.
- Kearney, M-L. (2009). Higher education, research and innovation: charting the course of the changing dynamics of the knowledge society. En: Meek, V.; Teichler, U.; Kearney, M-L. (Eds.). *Higher education, research and innovations: changing dynamics*. International Centre for Higher Education Research Kassel, University of Kassel. En: <http://www.unesco.org/education/researchforum>
- Lara Rodríguez, Gustavo (2006). Investigación formativa. Una visión integral para profesiones de la salud. En: *Revista Ciencia y Salud*. Bogotá. N° 04, octubre de 2006.

- Mas Torelló, Óscar (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15, 3.
- Mendivil Zúñiga, Tulio Nel (2010). La cuestionada calidad de la formación integral del profesional del Caribe colombiano. En: *Revista Dimensión Empresarial*. Vol. 8 No. 2. Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Morin, Edgard (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, Edgard; Ciurana, Emilio y Motta, Raúl (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España: Unesco – Universidad de Valladolid.
- Newman, Jhon (1959). *The Idea of a University*. Nueva York: Image Books.
- Newman, Jhon (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa.
- Ornelas Delgado, Jaime (2008). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. En: Sader, Emir; Aboites, Hugo; Gentili, Pablo. *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Orozco Silva, Luis Enrique (2016). La formación integral. Mito y realidad. En: *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana*. Número 10 (07). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ortega y Gasset, José (1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, José (2010). *La rebelión de las masas*. México: La Guillotina.
- Piaget, Jean (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Origen / Planeta.
- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel (1984). *Psicología del niño*. 12ª edición. Madrid: Morata S.A.
- Puyol González, Ángel (2007). Filosofía del mérito. En: *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*. Volumen XII, Filosofía del mérito. España: Universidad de Málaga.
- Ramírez Gallegos, René (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Introducción. Ecuador: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. En: *Nómadas*. Núm. 18, mayo. Colombia. Universidad Central.
- Ruiz Lugo, Lourdes. Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. EN: *Revista Universidad de Sonora*. México: Universidad de Sonora. www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf. Recuperado el 19 de enero de 2017.
- Salvat (1993). *Herencia, medio y educación*. Barcelona: Salvat Editores S.A.
- Stein, Edith (2003). Sobre el concepto de formación. En: *Obras completas. Tomo IV. Escritos Antropológicos y pedagógicos*. Madrid: Monte Carmelo). p. 180.
- Tobón, Sergio (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tristá, B. (2001). *Administración universitaria*.

Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana. Tarija: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho.

- Tünnerman, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la Unesco y su impacto en la educación superior de América Latina. EN: *Revista Universidades*, Vol. LX, No. 47. México: Unión de Universidades de América Latina y El Caribe.
- Vilà Baños, Ruth; Rubio Hurtado, M. José y Berlanga Silvente, Vanesa (2014). La investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el grado de Pedagogía. En: *Innovación Educativa*, N.º 24. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Vygostky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori S.A.
- Zubiría Samper, Julián de (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía dialogante*. 2da edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.