

# Cuestiones de la integridad académica y de la ética universitaria en la sociedad contemporánea

Fabián Adolfo Beethoven Zuleta Ruiz

(Colombia, 1957-v.)

Historiador, Especialista en Semiótica y Hermenéutica del Arte, Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Lógicas Contemporáneas de la Filosofía de la Universidad París 8, Saint-Denis, Francia, y Doctor en Etnología y Antropología Social de la Escuela de Estudios en Ciencias Sociales EHESS de París, Francia. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de numerosos artículos y ensayos, como coautor y autor de varios libros.



## Resumen

**E**ste ensayo fue escrito por invitación de la profesora Carmen Alicia Cardozo de Martínez, Profesora Titular y Especial del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, quien conformó un grupo de trabajo apoyado por la Vicerrectoría de Investigación para estructurar el Sistema de Integridad y Probidad de la Universidad Nacional de Colombia en el proceso de construcción en el año 2022. La propuesta impulsada en su época se planteaba generar un modelo de integridad científica centrado en los valores ciudadanos.

## Palabras clave

Educación, ética, Universidad Nacional de Colombia

Las preguntas: ¿De dónde venimos?, ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde es posible ir? y ¿hacia dónde queremos ir?, expuestas para organizar la discusión en la comunidad universitaria en torno a las tendencias y problemáticas en el campo de la ética y de la integridad académica, propone por extensión otras preguntas, diremos que complementarias y prácticas, sobre el ser organizacional, que en la época llamada moderna se edificó con la preceptiva de la economía liberal inspirada en sus figuras imaginarias, de una racionalidad práctica distanciada parcialmente del escolasticismo imperante en el siglo XIX cuando surgió el “republicanismo” criollo.

Estas preguntas de segundo orden interrogan el ser de las ciencias: el hábitat común a lo que llamamos viviente, a lo inerte y lo efímero en su eternal aparición, en su continuidad y presencia que, siendo dadas al hombre como contexto existencial, culminan en objetos de intervención e instrumentación. A tal respecto Merleau-Ponty pone en presente continuo la cuestión del habitar asumida como representación por el espacio científico. ¿Qué significa habitar? Pregunta reposicionada y referenciada por otro término que lo sustituye: el territorio, donde ocurre la disputa humana por el control y la instrumentación de los hábitats en su compleja configuración natural.

Es entonces en el territorio en el que las versiones humanizadas del hábitat parcializan la vida y el planeta, y también fracturan la muerte configurándola en el *leitmotiv* de la creatividad y la innovación mental humana. Todo parece sintetizado en la frase lapidaria: “La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas” (Merleau-Ponty, 1964, p. 5).

El nuevo culto de la racionalidad comercial e industrial, aplicada a la gestión y administración de los asuntos públicos, fue proclive a un prospecto de universidad imaginada en las ciencias experimentales contra vientos de fuego, establecida en 1867.

La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia quebranta la visión unitaria del Estado católico,

y al trascender las ideologías en pugna produjo un ser institucional plural fuertemente implicado en la pulsión argumental y retórica de ciencias aún no conformadas.

Aunque fervientes en el cultivo de ambientes inspirados en los idearios y utopías de la materialidad epistemológica de los neopositivismos en ciernes todavía no constituidos, su pulsión colonizadora quiso transferir al contexto espacial geográfico y territorial los conocimientos donde incubaron conceptos lugareños de sociedad y de cultura.

Del conocimiento escolarizado derivaron o se afianzaron los esquematismos criollos de división y repartición de la geografía mediante agrupaciones cantonales, municipales y departamentales de jurisdicción y dominio territorial e institucional, y fijaron pautas al diseño e implantación de una geografía escolar en la cual los campus o centros universitarios establecieron las reglas y los reglamentos de los prospectos formativos en profesiones y disciplinas.

Es de resaltar que los campus universitarios modernos surgen en las décadas de 1930-1940, cuando el país y unas cuantas regiones comenzaron a urbanizarse y las nacientes industrias y comercios demandaron nuevos perfiles profesionales, tecnológicos y técnicos. Para este momento, las instituciones educativas de la formación básica y media, que en las tres últimas décadas del siglo XIX sentaron las bases del Estado-nación y edificaron un programa híbrido de formación ciudadana, entraron en declive porque se volvieron paisaje.

Hacia 1950, los bachilleres y normalistas, que jugaron un papel relevante como instrumento de expansión territorial impulsado por las sociedades cívicas, gremiales y de los gobiernos, construyeron vecindades aleatoriamente relacionadas con modelos formales e informales de gestión de la economía y la cultura local —en la escala de las pequeñas y medianas empresas, comercios, sociedades, clubes—, pero poco a poco fueron desvaneciéndose en su rango de representar lo más culto de la sociedad. Las empresas e instituciones

sociales comenzaron a mudar sus procesos de gestión y gobierno, a los cuales acoplaron profesionales formados por las universidades.

La brecha cultural entre las instituciones de saber y la fractura o discontinuidad de los procesos entre la educación básica y la universitaria ha sido cuantificada, pero muy poco comprendida en el tejido de relaciones históricas truncadas por el gesto ideológico de los relevos institucionales, aparejado a jerarquizaciones de prestigio: simbólico o social. La cuestión de la escolaridad naturalizada en las desigualdades y los bloqueos comunicativos expresados en los distanciamientos entre un maestro de escuela o de colegio y el profesor universitario; o entre el técnico del SENA<sup>1</sup> y el ingeniero, produjo un esquema jerárquico inspirado en la contabilidad y el mercado, de donde nace un modelo de educación pública privada.

La segregación o separación de funciones tomadas como rasero para determinar grados jerárquicos de subordinación de menor a mayor competencia científica, o de precedencia en un orden de rangos, dista del principio heterárquico de las inteligencias. La jerarquía usada para clasificar más que categorizar las relaciones de compromiso y responsabilidad intelectual provoca un contrasentido entre la imagen de mayoría de edad reclamada por la autonomía de los saberes y las ciencias para juzgarse a sí mismas; y la imagen de subordinación a los órdenes políticos del establecimiento estatal que obliga al sistema educativo en su conjunto a relaciones de competición económica y financiera.

La dificultad para compatibilizar los principios de autonomía y de dependencia jerárquica produce una suerte de rivalidades de prestigio y poder, incrementando la separación espacial y territorial entre los modos y las modalidades de ejercicio de la autoridad con las instancias más horizontales de organización de las ciencias y los saberes.

<sup>1</sup> Servicio Nacional de Aprendizaje.

Si *El conflicto de las facultades*, escrito por el filósofo Kant, produjo para una Europa remozada de fanatismos una liberación intelectual, era de estimar con la apertura de los campus universitarios el apogeo de acciones sensibilizadas con la flexibilización de las ideologías, polarizadas en múltiples bandos. Sin embargo, en una Colombia embolada en la radicalidad de conflictos variopintos, encaminar los agrietamientos de debates afinados en “principios imperecederos” hacia parcelaciones de los saberes hizo de las interpretaciones, en la naciente Universidad, una suerte de “discurso unificado” donde la inmadurez intelectual, matizada de dogmatismos e inhibiciones teóricas, hace carrera de resistencia a las convergencias para construir visiones transversales de la democracia.

Uno de sus efectos, y quizás también de sus causalidades, es la fractura de procesos entre los sistemas educativos públicos y privados. Otra consecuencia es que el efecto dominó creado por el distanciamiento espacial de las disciplinas y las profesiones universitarias proyecta en el diseño disfuncional del Estado un modelo parcelado para planear e implementar decisiones.

Esta tendencia o modelo de pensar y representar el mundo la caracterizó Merleau-Ponty como tentativa de vagabundeo, incorporada en el mundo universitario como un estilo epistemológico.

Nunca como hoy la ciencia ha sido tan sensible a los modos intelectuales. Cuando un modelo ha tenido éxito en un cierto orden de problemas, lo ensaya por doquier. Nuestra embriología y nuestra biología están en este momento atestadas de gradientes, que no podemos distinguir exactamente de aquello que los clásicos llamaban orden o totalidad, pero la cuestión no se plantea, no debe plantearse (Merleau-Ponty, 1964, p. 10).

La sectorización de las profesiones en el organigrama de las instituciones se plasma en la desagregación de funciones reguladas por las jurisdicciones territoriales con esquemas fragmentados de autoridad y gobierno en escala nacional, departamental, municipal y otros dispositivos descentralizados.

En la fragmentación de las instituciones en Colombia subyace entonces una antigua pugna ideológica de lo privado y de lo público, en la cual ciertamente orbitan intereses e interpretaciones epistemológicas subordinadas a una oferta de servicios en la cual tiene primacía el mercado de la contratación especializada que administra los saberes, las profesiones y los oficios.

La imagen general que las instituciones del saber en Colombia proyectan en la estructura de gestión empresarial, es la de reproducir normas científicas o tecnológicas a procesos productivos, financieros o comerciales con criterios de eficiencia y racionalidad. La incorporación de programas de innovación o de transformación de procesos y de normas preestablecidas es un rasgo reciente. Pese a lo novedoso, el método apropiado de muchas de las innovaciones tiene un tono hartamente publicitario, y sus resultados son esporádicos y poco sistemáticos, ya que el modelo organizacional primario de reproducción y transferencia de los saberes perdura en los ambientes confesionales del aula, del pupitre personal, del tablero y el atril del docente o de un emprendimiento generalmente orientado al mercado.

No hay todavía en los ciclos básicos de la educación secundaria y media ni en el de la educación superior técnica, tecnológica y profesional superior un enfoque que hilvane una formación ciudadana desde el momento del preescolar al doctorado. Las llamadas cadenas de producción de conocimiento, plagadas de atajos y cabos sueltos, carecen aún de mecanismos colaborativos y engranajes que comuniquen los procesos de formación y las escalas heterárquicas del conocimiento en sus modalidades afectivas de aproximación al saber.

En la reforma de las instituciones de saber, la divisoria de la formación técnica y de las preguntas por la técnica ha privilegiado la separación de los procesos y sus implicaciones con las escalas de complejidad. El modelo lancasteriano del siglo XIX, por ejemplo, con el ideal de formar hombres prácticos, no pudo evolucionar en la vida institucional como promesa

intelectual y política. Habrá que preguntar si el fracaso de sus intenciones puede explicarse en buena medida por el compulsivo reclamo moral de la retórica de los discursos, que reclama de los actos litúrgicos de la sociedad y sus púlpitos la primacía de la regla sobre la acción, aplazando así el acto social de la cultura de crear normas en los propios procesos prácticos de construcción del entendimiento. La cultura de reproducción imitativa de normas en la planeación de las acciones lleva a un gesto pasivo y finalista de programación del compromiso moral y de sus responsabilidades.

La cuestión de la integridad académica y de los factores del cambio que la inhiben o potencian plantea entonces problemáticas que desplazan y comprometen el mundo interior de la universidad con un contexto territorial ampliado, configurado por la “organización” del sistema de educación en Colombia, que bien entendida exige un replanteamiento del “funcionamiento” de la institucionalidad que sea capaz de superar el criterio comparativo de los paradigmas internacionales mejor posicionados en Alemania, Finlandia o Japón.

Con el ánimo de que este ejercicio evaluativo encamine un proceso de análisis decisional más integral de las diversas componentes de la institucionalidad educativa y de sus diversos campos de acción, es procedente hacer unas observaciones, concebidas más con el ánimo de diseñar una política pública que de juntar voluntades e intereses o, en su otro extremo, de invalidar iniciativas para reformarnos.

### **El vínculo de las ciencias, las tecnologías y las artes**

En el debate cultural contemporáneo, la complejidad de la organización educativa invoca otras interpretaciones y vocaciones de la técnica y la tecnología, más identificadas con la idea-sustrato de la fisiología y la sensibilidad de los objetos, indicando una ruta distinta a la consabida fórmula del instrumento como representación de las necesidades primarias de las industrias, pues con William Ospina (2009) convoca a no olvidar “que en cada instrumento existe ya la pauta

de un sonido, que hay maderos que contienen canoas y maderos que contienen guitarras”.<sup>2</sup> Interpretado de modo sintético, el instrumento para Ospina no es una simple representación de un objeto o de un útil, es realmente una memoria, una cultura.

En cuanto a la invocación filosófica, la idea heideggeriana de “tener la técnica en nuestras manos” (Heidegger, citado en MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015), de querer dominarla; propone otra interpretación, a saber: que la reestructuración técnica de la sociedad moderna fecunda en el deseo nihilista del poder y en la degradación ontológica del hombre por la cosificación del Ser. Es en tal sentido que la pregunta por la técnica y la decisión de dominio reflejada en la copiosa regulación de sus usos sitúa en un primer plano la amenaza de la exteriorización de los dominios de las técnicas en un campo expandido e idealizado de los dispositivos escapados del dominio del hombre, es decir, de dominios donde las técnicas parecen actuar de modo autónomo. Se trata, indudablemente, de un argumento muy lejano al razonamiento instrumental, pues ante la autonomía de lo técnico, constituida en hecho social y por consecuencia en objeto de derecho, el requerimiento de la ética hará coro con un llamado a la restauración de lo sagrado, por ser este el principio donde nace y se forja la mayor tecnología humana en su estado natural: la lengua. Y este es un tema del cual ni por asomo nos ocupamos.

En cuanto a la literatura, la citación de Gabriel García Márquez destaca tres ideas: la de la educación como órgano maestro del cambio social; la integración de las ciencias y las artes a la canasta familiar y la invocación del poeta, para que estas dos hermanas enemigas no continúen siendo amadas por separado. Es de subrayar, desde este solitario lugar del pensador, que la educación es un órgano social y no propiamente una función instrumental de la sociedad; que no es posible pensar la transformación de las ciencias y las artes si ellas

<sup>2</sup>Texto leído en la clausura de Metas 2021, de la Organización de Estados Iberoamericanos.

no hacen parte de un compromiso que trascienda la economía y las empresas; y que, muy probablemente, los defectos que achacamos a las hermanas enemigas es que casi nunca han contado con el amor de la madre patria.

### **El vacío de una pregunta estructural sobre la conexión del currículo y las cuestiones de la técnica, la tecnología y la ciencia**

El debate propuesto por el MEN y el Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior (2015) en torno a la educación terciaria, que la universidad ha soslayado, informa de una metodología basada en variados ejercicios de diálogo, de indagación y análisis desarrollados en los últimos años, donde se privilegia la participación de entidades, gremios, asociaciones del sector educativo y productivo, y donde la divisa es “la necesidad de proponer una organización y señalar nuevos rumbos a la educación y la formación posmedia” (MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015, p. 7).

Sin embargo, la palabra organización parece privilegiar un interés funcional más que sistémico, debido a que la estructura piramidal, jerarquizada y disfuncional del Ministerio mismo no aparece como inquietud y menos como el factor que nuclea las contradicciones de la organización. Tampoco es planteada como un problema la sectorización de la política pública, tanto en lo que concierne a la política del financiamiento como a los procesos de planeación donde las relaciones y los vínculos con los territorios están igualmente cifrados con valores económicos o de ejercicio de la autoridad centralizada.

El peligro de remarcar una visión funcional del cambio institucional consiste en el reduccionismo de las variables que son tomadas en cuenta para evaluar la conveniencia de un rumbo que se da por sentado, por inevitable e imperativo, basándose en el equívoco y la creencia metodológica propia de las interpretaciones

funcionalistas para las cuales imaginar un deseo es suficiente para que se cumpla y sea real. Olvidándose que los paradigmas indicados como ejemplos (es el caso de Alemania o Australia) han tomado su tiempo para desarrollar trayectorias precisas en la acumulación y evolución de sus conocimientos, de sus capacidades y de sus potencialidades, y han logrado interrelacionar sus procesos de administración y de gestión con los procesos de producción y cambio en los saberes, las ciencias y las tecnologías, mediante una serie de combinaciones de aprendizaje e investigación articuladas a estructuras variables que, como el currículo, disponen de un tejido flexible para la “apropiabilidad” y la “acumulabilidad” de conocimientos.

Es suficiente con detallar un solo aspecto extraño a nuestro medio como el protagonismo de las regiones y de los territorios municipales en el liderazgo y diseño de las políticas educativas.

La gran ventaja del currículo en el rediseño de procesos consiste en que su carácter variable permite apropiarse y difundir, con grados de oportunidad, la aparición de nuevos paradigmas en los conocimientos.

Pero el currículo en el diseño estructural de la organización educativa es realmente una tecnología en la medida que actúa como un procedimiento de valoración, apropiación y difusión de procesos de conocimiento integrados a apuestas (llámense utopías, propósitos o deseos) de decisión ontológica y de alcances que movilizan consecuencias políticas de nación, de país, de geografías y de culturas.

El gran problema en la tradición organizativa de la educación en Colombia es que el currículo ha sido interpretado como un recipiente o como una malla de clasificación hegemónica por autoridades centralizadas, y con este sentido ordinario se ha suprimido un factor esencial y primario de todo desarrollo tecnológico, el de la diferenciación, que en los contextos internacionales citados ofrece un marco plural y “ambivalente” de opciones y un abanico de las

diferentes posibilidades para pensar, hacer, investigar e innovar.

La anulación de la ambivalencia en los procesos de conocimiento imagina un sistema perfecto y coherente de acciones, dando por sentado que los factores que intervienen (hombres, normas, ideas, recursos e instituciones) procuran de buena gana seguir un destino señalado y disponen de una capacidad para neutralizar el ruido, la divergencia y el deseo.

Esta imagen de un escenario tecnológico neutral, muy común en la idea que pone a desembocar la eficacia del conocimiento en la empresa, desvirtúa y omite la precariedad de la empresa para asumir responsabilidades de liderazgo en la investigación y aportar recursos a la innovación de la productividad, pues en el balance presentado desde otras instancias del Estado, la tendencia a la baja de las empresas colombianas en la innovación contrasta con la propensión muy evidenciable en sus organizaciones de promover e incentivar la copia y la imitación, pues en su esencia la reivindicación que se ha hecho de la tecnología desde la esfera funcional tiene una marcada tendencia a valorar el uso y los rendimientos monetarios de los sistemas técnicos, y subestimar el papel que la tradición tecnológica en los países y las culturas imitadas atribuyen a los valores sociales en el diseño, donde, entre otras cuestiones, la tecnología no es asumida como un destino, sino como un escenario del disenso argumentado y de confrontación de tendencias, no exento de los defectos inherentes al modelo empresarial colonial cifrado en conductas deformadoras de la competitividad.

A este respecto, la noción de sistema adoptado por la institucionalidad ministerial abre un debate sobre el vínculo de pares relacionales como los de productividad y aprendizaje, tecnología y sociedad, regiones de conocimiento y regiones geográficas, que, en nuestro medio cultural, a pesar de la pluralidad, son simplificados a través de giros dialécticos del siguiente tenor:

de entrada, se concibe que la ET sea un sistema y, como tal, sus elementos tienen razón de ser en tanto guardan relación dinámica entre sí. En tal sentido, ninguno de sus componentes tiene significado por sí mismo y, más bien, la falta de atención a uno de ellos trae, como consecuencia, indiferencia sobre el conjunto; del mismo modo, una concepción sistémica revela que la alteración de uno de sus componentes afecta la totalidad (MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015, p. 7).

Aparte de que no es adecuado pensar que “de entrada” una cosa es lo que uno se imagina, y de que en un sistema la reciprocidad y el engranaje comprenden no solo relaciones dinámicas en sentido progresivo, como también relaciones aleatorias que animan la sana competencia, puede afirmarse que el mérito de la idea de sistema expuesta, y que asumimos como la contribución a un trabajo de reflexión y proyección de escenarios, es la de postular un punto de partida de crítica e interpretación de nuestras instituciones, lo cual puede ser muy útil como referente metodológico para motivar el cambio.

Para contribuir, entonces, al ejercicio de crítica y revisión de las instituciones, vale aceptar que ellas se comportan como sistemas operativos inteligentes. Pero el hecho de que se les defina como aparatos funcionales explica su inhabilidad y deformación sistémica. Y esto aclara por qué muchas instituciones se comportan como sistemas aislados donde ni la materia ni la energía pueden entrar y salir, es decir, actúan como cajas vacías sin significado propio; y luego, cuando ese vacío interior se altera por motivos generalmente normativos, crean un efecto dominó que transforma las cajas en sistemas cerrados, es decir, en un mecanismo que intercambia energía, pero no materia. De esta manera se entiende por qué los planes educativos institucionales de los colegios o los planes de desarrollo de las universidades actúan en el territorio, pero no lo incorporan tecnológicamente en su dinamismo. Otro tanto puede decirse del aula.

Para el físico Ilya Prigogine (1993), una ciudad es un sistema abierto que “actúa a modo de centro hacia el que confluyen alimentos, combustibles, materiales de construcción, etc., y que, por otro lado, expide productos acabados y residuos” (p. 228).

Tal vez el ejemplo no sea el más preciso, pero está indicando por lo menos una cuestión central de la reforma institucional, y es que las nuevas tecnologías incorporaron en la nebulosa educativa una información que fracturó el carácter aislado, insular y cerrado de su organización, y que en su conflicto contemporáneo plantea serias dificultades para interpretarla como totalidad, ya que las ciudades donde están ancladas enfrentan un conflicto estructural similar, la de no haber sido diseñadas como ciudades.

### **El problema de la investigación y sus vínculos con las técnicas, las tecnologías y las ciencias. ¿Podemos superar el endogenismo del sistema?**

Uno de los inconvenientes que plantea la interpretación institucional en el enfoque de sistema es que “endogeniza” los procesos y las acciones del conocimiento configurándolos como factores dependientes de una función económica.

El endogenismo en la investigación concibe su proceso intelectual como “cadena de valor”, aparte de que crea una confusión sobre su significado porque la fracciona y la sectoriza, suprime el principio sistémico que da integralidad a sus experiencias, el de unificar (que no homologar) sus diversas formas de conocimiento y cohesionar sus resultados en un direccionamiento tecnológico, que podemos sintetizar como un acto de construir y diseñar estructuras que en grados variables de complejidad resuelve preguntas de la actividad humana.

Bajo estas consideraciones, es bien complicado establecer qué es aplicado y qué es teórico en las actividades humanas regladas por los procesos y productos de las ciencias, las tecnologías y las técnicas.

Porque el sentido de lo práctico y de lo empírico es propio de todo sistema investigativo e igualmente lo es el sentido reflexivo, analítico e interpretativo de legos, expertos y sabios. La diferencia de grado la pone la teoría en las ciencias y las tecnologías, porque logran cohesionar una estructura de memoria paralela al medio natural de procesamiento de información: el cerebro.

Si bien no se pretende invalidar que las diferencias de grado traducen modos distintos de investigar, puede resultar más conveniente pensar las encrucijadas “curriculares” de estas diferencias, pues la alocución funcional de sistema tiende a sobrevalorar el esquema de los niveles, entendidos como

el eslabón articulador del Sistema Educativo [...] concebido de diversas maneras y con diversas denominaciones: educación terciaria, educación superior (en sentido amplio), educación possecundaria, educación vocacional, educación secundaria superior, educación pre-profesional, entre otras denominaciones. Sin embargo, este nivel educativo se orienta, en todos los países y en las regiones abordadas, a fortalecer el crecimiento y el desarrollo de las naciones en el contexto de la globalización y la revolución tecnológica-científica que enmarca la realidad social y económica (MEN, 2016, p. 34).

Reivindicar el currículo como eslabón articulador ayudaría a generar experiencias piloto y experimentos de puesta a prueba de la educación terciaria.

El conocimiento de las pautas con las cuales obramos las instituciones implicadas en el planteamiento de la educación terciaria requiere de estudios prácticos muy experimentales para evaluar todos los lados y los ángulos de una interrelación conveniente entre universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, con un modelo de organización del aprendizaje basado en la investigación, donde uno de los principios orientadores sea el conocimiento de las premisas que engranan la acumulación de tecnología al desarrollo de la productividad concebida en su más amplia acepción, y donde el capital aporte infraestructura, logística y sobre todo disposición de sus capacidades humanas.

En este tipo de experimentos, los factores institucionales cooperan en el diseño y desarrollo de un modelo posible, y evitan reducir el rol de las instituciones al de juntar sus defectos o interferir en el reacomodamiento y la adaptación tecnológica de procesos evidentemente complejos.

Un modelo de tal magnitud podría proyectarse desde el comienzo como el principio de ciudades tecnológicas, donde las actividades de investigación obran de modo abierto y corrigen la insularidad institucional.

Por esta razón, no sería muy adecuado pensar en una suerte de “función sustantiva”, sugerida en los términos de “mayor dedicación de tiempo de trabajo académico ‘de un tercio a la mitad de la semana de trabajo’ y la concepción de una instancia institucional ‘orientada hacia la investigación’ como eje orientador de la enseñanza” (MEN, 2015, p. 35).

La sugerencia en el debate en la Universidad Nacional de Colombia es que la investigación permee todo el proceso y realinee todas sus actividades y acciones en forma de trayectorias de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I), pues con estas, más que con las funciones,

1) se posibilita la transversalidad de saberes, en tanto convergen y se intersectan los saberes tanto disciplinares como complementarios; 2) se potencia la interdisciplinariedad, ya que se abre el diálogo entre saberes en función de la solución de problemas reales con participación de diversos intereses y pretensiones investigativas; 3) se logra integralidad en virtud de las lecturas que surgen del ejercicio colaborativo (men, 2015, p. 35).

### **Descentralización territorial**

El nacimiento de la Universidad Nacional de Colombia coincide con un momento en el que las regiones, organizadas como Estados, aclimatan las pasiones y los conflictos en un sistema federal llamado los Estados Unidos de Colombia.

El modelo de institución pública descentralizada de la Universidad Nacional, con los avatares del tiempo de la nación y del país, ha tenido que lidiar con el conflicto de las mentalidades escindidas por un sentimiento nacional presionado por las identidades o intereses de cuño regional, y comprender las incertidumbres de la dupla economía-política, anclada en la disputa de los partidos políticos, las corporaciones y los gremios.

Entre la suerte de las sendas perdidas del conflicto y de encrucijadas de difícil solución, el centro de pensamiento de la nación ha mantenido activo el proyecto de país, por más que las guerras hayan debilitado sus fuerzas y la nación haya quedado casi exangüe. La fortaleza del proyecto universitario consiste en que el mapa de las instituciones públicas ha edificado una economía propia basada en el principio connatural de la racionalidad y de la crítica científica. Desde estos ámbitos gestaron nuevas profesiones y empresas hibridadas en el espíritu práctico y transformador de las ciencias y las tecnologías.

Entender este solo principio permite evaluar la evolución y el cambio de las geografías urbanas, lentamente modernizadas con las instituciones de la salud y con las ingenierías de la industria, de las finanzas y el comercio. La variedad de instituciones sociales, culturales y educativas públicas y privadas que retoñaron en los jardines de la universidad deja a la reflexión las ventajas que para la vida de la nación produjo la ecuación simple de la ciencia aunada a la profesión; y las artes al trabajo educativo-cultural, diferenciada de las fórmulas que reducen el capital y la riqueza científica a un código, despojado de su vitalidad, parasitado en su función: el dinero.

Que, dicho sea de paso, ha sido fuente de preocupación para las ciencias en los sentidos menos mundanos de sus aplicaciones, especialmente en la animación de los valores del trabajo productivo traducido por la teología a la economía de las almas heredada del pasado colonial, y en las versiones contemporáneas el *bitcoin* aherroja las transacciones tecnológicas en los modos gregarios

de la nube, donde el experto informático resguarda las fronteras borrosas de los intercambios especulativos virtuales del comercio y protege en los confines de algún exoplaneta los metales preciosos secuestrados a la Tierra.

Un estilo propio de apropiación e integración de las ciencias en la geografía de las regiones hizo que germinara un método del contacto y la experimentación con problemáticas y mentalidades de sociedades y culturas particulares del extenso país. Para los fundadores de la *alma mater*, el carácter nacional de la Universidad estaba en el método, que fue entendido como una escuela, es decir, como un orden lógico de enseñanza, un modo de dar organización a las ciencias y a sus aplicaciones. En los *Anales* de septiembre de 1868 destacaban que la escuela del método tuvo que hacer desandar a muchos alumnos el camino recorrido en los estudios elementales, porque “yendo al fondo de su saber, solo se ha encontrado un cúmulo de nociones teóricas mal pensadas i peor dijo, que ningún punto de apoyo efectivo les ofrecen para vencer las dificultades de los estudios superiores” (Universidad Nacional de Colombia, 1868, p. 5).

Comprender la imbricación de lo nacional con lo territorial es un trabajo que exige un nuevo liderazgo de la Universidad Nacional para construir en su seno nuevas combinatorias y nuevos modelos de intercambio, experimentación y desarrollo de los conocimientos, diferenciados de lo que en el momento moderno intentó configurarse como principio republicano de la ciencia y la tecnología, concebidas entonces como un mecanismo lineal y deductivo relacional de las producciones científicas con las profesiones y de estas con las demandas sociales y empresariales organizadas igualmente como modelos lineales y previsibles.

Por contraste con este pasado moderno, el esquematismo o modelo de generación de conocimientos contemporáneo combina las tendencias científicas con procesos y espacios variables no lineales, más inductivos y problematizadores que divulgativos o transmisores,

distanciándose así de los sistemas modernos de enseñanza impartidos en pequeños, medianos o grandes auditorios, que en el lenguaje de Heinz von Foerster operan como máquinas triviales, sintéticamente determinadas, y que son analíticamente determinables.

### **Modelo o perspectiva heterárquica de organización de la universidad futura**

Las nuevas máquinas de conocimiento son, según Von Foerster (1996), no triviales, es decir, son sintéticamente determinadas, dependientes de la historia, analíticamente indeterminables, analíticamente impredecibles.

Desde este ángulo del cambio tecnológico es que puede interpretarse el malestar global en la parálisis o el parasitismo que afrontan las instituciones y las organizaciones de la actualidad; porque la extensión de los lenguajes computacionales en los mundos domésticos y en las actividades que regulan el funcionamiento de las empresas, las instituciones, el mercado, las finanzas y la comunicación de masas, ha generado una crisis sin precedentes caracterizada por la masificación de la información, el rápido consumo de la misma y la destrivialización de los lenguajes y las comunicaciones, de un modo tal que los tiempos y las velocidades de las organizaciones modernas, sus jerarquías y estructuras administrativas son ralentizadas, pues no están adaptadas sino superpuestas a los valores que introducen las tecnologías computacionales, que por algún capricho empresarial lo hemos comprendido con los términos de la velocidad, cuando realmente proponen la lentitud.

El campo computacional propone flexibilidad y adaptación, limitado control, conocimiento en el sistema y “aprender a ser lo que realmente somos: no hacedores y caudillos, sino catalizadores y cultivadores de un sistema autoorganizador en un contexto en evolución” (Von Foerster, 1996, p. 139).

El malentendido de la crisis y del cambio tecnológico, por su parte, ha creado pábulo a las reacciones

inmediatistas de quienes creen que las máquinas, por ellas mismas, pueden resolver los problemas de mentalidad y cultura organizacional, y por esta vía imaginan un mundo liberado por la virtualización de los medios.

Pero en la práctica se evidencia que la virtualización no ha modificado las costumbres ni los estilos modernos, porque en los procesos y principios de autoorganización del contexto socio-administrativo la informatización, en el sentido estrictamente instrumental, no garantiza que las organizaciones de conocimiento se destrivialicen, sino todo lo contrario, maniatan los procesos, ya que “las únicas cosas que evolucionan por sí mismas en una organización son el desorden, la fricción y el mal rendimiento” (Druker citado en Von Foerster, 1996, p. 138).

Los esfuerzos por volver eficientes las organizaciones sucumben cuando son motivados por el instrumentalismo y cuando no comprometen la revisión de los modelos mentales afianzados por las creencias, no importa que tan epistemológicas sean sus justificaciones. Para el caso de las instituciones públicas, la permanencia mental de los antiguos enfoques organizativos, operativos y productivos de las epistemologías modernas mantienen aún el hábito de la administración como un servicio, creándose una diferenciación y un paralelismo entre quien administra y el administrado, siendo que en las nuevas epistemologías “el administrador es en sí mismo un elemento del sistema que está administrado” (Von Foerster, 1996, p. 139).

Cuando existe una compatibilidad entre el administrador y el sistema administrado cada individuo se asume como actor de la organización y no simplemente como operador de un sistema. Por esta razón, la separación del organizador de la organización conduce a un mundo donde el mandamiento y la ordenación del otro crea desviaciones éticas tanto en el sentido impositivo del “tú debes” como en el de la responsabilidad y el compromiso del “yo debo”.

Los conflictos éticos entre los lenguajes imperativos y la pasiva negligencia de quienes teniendo una responsabilidad no la asumen por obediencia, tienen así una causalidad en las dificultades autoimpuestas por la comunidad universitaria para administrar un sistema lógico de valores múltiples, en procesos que siendo íntimamente colaborativos, como los son de hecho las funciones misionales, culminan disociados por un alegato administrativo premoderno.

En el ámbito académico, el modelo administrativo que otorga primacía a las profesiones y a los encuadramientos administrativos produce una alienación de grupos de expertos en las disciplinas, y en estos encuadramientos cerrados la formación profesional evapora otros alcances y resultados requeridos por una profesionalización heterónoma y heterárquica, capaz de formar intérpretes de un “principio del mando potencial, por el cual la información constituye el principio de la autoridad” (Warren McCulloch citado en Foerster, 1996, p. 146).

En suma, la profesionalización moderna, entendida en el lenguaje de Van Foerster, equivale a la pérdida de su capacidad terapéutica, operativa y creativa de las disciplinas. Se dice terapéutica en el sentido que toda comprensión de un problema, y toda estrategia conceptual, son en su sentido original “un método analítico, un curso de acción cognitivo que podría servir de guía para lograr esclarecimiento, comprensión y nuevas perspectivas para generar ayuda para aquellos que la buscan” (Warren McCulloch citado por Van Foerster, 1996, p. 94).

## Referencias

- Heidegger, M. (1944). *La pregunta por la técnica*. Ediciones del Serbal.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu*. Gallimard.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior (2015). *Bases para la construcción de los lineamientos de Política Pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET)*. <https://es.slideshare.net/slideshow/bases-politica-pblica-para-el-sistema-nacional-de-educacion-terciaria/54982377#2>.
- Ospina, W. (4 de septiembre de 2009). La educación. *El Espectador*.
- Prigogine, I. (1993). *Tan solo una ilusión*. Gedisa.
- Universidad Nacional de Colombia (1868). Qué es la Universidad Nacional. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 1(1), 3-7. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12108>.
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.