



Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular

Dalia Carreño Dueñas
José Arturo Restrepo Restrepo, O. P.
Eduardo González Gil, O. P.
Miguel Moreno Lugo
Carlos Alberto Cárdenas Sierra
Norhy Esther Torregrosa
Jorge Eliécer Martínez Posada
Daniela Alejandra Valencia González
Esteban José Ahumada Quiroga

Dalia Carreño Dueñas
Editora académica



Aplicación del método
del ver, juzgar y actuar
al fundamento teórico
y a la práctica del
sistema modular

Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular

Dalia Carreño Dueñas

José Arturo Restrepo Restrepo, O.P.

Eduardo González Gil, O.P.

Miguel Moreno Lugo

Carlos Alberto Cárdenas Sierra

Norhy Esther Torregrosa

Jorge Eliécer Martínez Posada

Daniela Alejandra Valencia González

Esteban José Ahumada Quiroga

AUTORES

Dalia Carreño Dueñas

EDITORA ACADÉMICA



Carreño Dueñas, Dalia
Aplicación del método del ver, juzgar y actuar al fundamento teórico y a la práctica del sistema modular/ Editora académica: Dalia Carreño Dueñas, [y otros ocho autores]; Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

211 páginas; gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas, glosario e índices conceptual y de autores

ISBN: 978-958-782-335-6

E-ISBN: 978-958-782-336-3

1. Educación universitaria 2. Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 3. Educación -- Planeación 4. Pedagogía -- Evaluación 5. Humanismo -- Enseñanza 6. Currículo Educación Colombia I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 378.007

CO-BoUST



© Dalia Carreño Dueñas, José Arturo Restrepo Restrepo, Eduardo González Gil, Miguel Moreno Lugo, Carlos Alberto Cárdenas Sierra, Norhy Esther Torregrosa, Jorge Eliécer Martínez Posada, Daniela Alejandra Valencia González y Esteban José Ahumada Quiroga, autores, 2020

© Dalia Carreño Dueñas, editora académica, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Angie Xiomara Bernal Salazar

Diagramación y montaje de cubierta: Martha Cadena

Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-335-6

E-ISBN: 978-958-782-336-3

Primera edición, 2020

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

PRESENTACIÓN

EL VER: FUNDAMENTO TEÓRICO DEL SISTEMA

José Arturo Restrepo Restrepo, O. P.

Dalia Carreño Dueñas

Introducción

Conocimiento y educación superior en la dialéctica de la sociedad contemporánea

La institucionalidad universitaria y su estatuto epistémico

La institucionalidad educativa entre premoderna y moderna

Nuevas relaciones y funcionalidades. El conocimiento y sus aplicaciones

La sociedad promueve un pensamiento independiente

Conclusión

Referencias

EL ACTO PEDAGÓGICO PRUDENCIAL:

UNA REFLEXIÓN DESDE EL

PENSAMIENTO DE TOMÁS DE AQUINO

Eduardo González Gil, O. P.

Miguel Moreno Lugo

Introducción

Los hábitos como perfeccionadores en Tomás de Aquino

Una glosa a la prudencia universitaria

Magisterio

Conclusiones

Referencias

EL SISTEMA MODULAR EN LA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Carlos Alberto Cárdenas Sierra

Introducción

Antecedentes históricos
Paradigma epistemológico del currículo
Terminología modular y currículo
Conclusiones
Referencias

EL ACTUAR: PRÁCTICA DEL SISTEMA MODULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Dalia Carreño Dueñas
Norhy Esther Torregrosa Jiménez
Jorge Eliécer Martínez Posada
Daniela Alejandra Valencia González
Esteban José Ahumada Quiroga

Introducción
Metodología prudencial
Población y muestra
Fases
Instrumentos
Resultados
Análisis de resultados
Análisis de los grupos focales
Conclusiones

GLOSARIO

SOBRE LOS AUTORES

ÍNDICE CONCEPTUAL

Lista de tablas

TABLA 1. Definición del concepto de hábito

TABLA 1. Estudiantes participantes según instrumento

TABLA 2. Categorías y subcategorías de análisis
del sistema modular

Lista de figuras

FIGURA 1. Las virtudes cardinales según Tomás de Aquino

FIGURA 1. Género de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 2. Estrato socioeconómico de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 3. Características del humanismo tomista según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 4. Concepto tomista de hombre según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 5. Definición del sistema modular de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 6. Objeto del derecho según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 7. Escuelas de derecho que predominan en la Facultad según los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

FIGURA 8. Motivación para elegir el programa de Derecho de los estudiantes participantes en la entrevista semiestructurada

Presentación

Este trabajo de investigación es resultado de la colaboración y la cohesión entre investigadores de los grupos Socio-Humanística del Derecho, Raimundo de Peñafort y Aletheia de la Universidad Santo Tomás (USTA), articulados en torno a la pregunta por el estado de la cuestión del sistema modular, de su estatuto teórico, de su método y de su aplicación, toda vez que este se conforma en la impronta de formación de los profesionales del derecho.

Para responder esta pregunta se empleó el método prudencial de ver, juzgar y actuar, propio del sistema modular, que por su riqueza facilita las labores de análisis y crítica. Los investigadores desarrollaron *el ver* en varios momentos, en una primera etapa, se dio al ubicar la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, pues el derecho, como parte de la ciencia social y como saber situado, está inmerso en los conflictos epistemológicos del presente.

Una vez establecido el ver, se procedió *al juzgar*, que exige partir de los valores propios del sistema, tales como la pedagogía prudencial, el humanismo tomista y las apuestas pedagógicas del currículo modular de la Facultad de Derecho.

Luego de los momentos del ver y el juzgar se procedió *al actuar*, que consistió en indagar entre los estudiantes de

la Facultad de Derecho acerca de los sentidos y comprensiones de la formación humanista tomista del sistema modular, para identificar cómo y de qué maneras han logrado asumirla como propia.

La población de estudiantes que participó en la etapa del actuar estuvo conformada por 196 alumnos de los 913 que integran la Facultad de Derecho de la Sede Principal Bogotá. La muestra fue de carácter intencional, se seleccionó un número plural de estudiantes de segundo, quinto, sexto, noveno y décimo semestre, que respondieron al criterio de haber cursado más de un módulo del sistema. Los instrumentos empleados fueron una encuesta semiestructurada, grupos focales y un taller.

Lo novedoso de esta indagación consiste en realizar una práctica investigativa aplicando el método prudencial, para dar cuenta de los sentidos y comprensiones del sistema modular en la Facultad de Derecho, que comparten como comunidad de aprendizaje profesores y estudiantes. Además, este proceso da cuenta del presente de la formación de los juristas tomasinos, quienes tienen el compromiso de transformación ética y creativa del mundo del derecho, de su teoría y de su práctica.

La estructura de este libro se basa en el método prudencial, organizado en tres acápite. En el primero, que consiste en el *ver*, José Arturo Restrepo Restrepo y Dalia Carreño Dueñas parten de la realidad que se manifiesta en la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, cuestionan la institucionalidad universitaria y los desafíos a los que se enfrenta al formar a las generaciones del presente, caracterizadas por un pensamiento independiente.

El segundo acápite, enfocado en el *juzgar*, es decir, en los valores desde los cuales se juzga la realidad, está conformado por dos contribuciones. En la primera, fray

Eduardo González Gil, O. P. y Miguel Moreno profundizan en el sentido y los alcances del acto pedagógico prudencial, el hábito de la prudencia y la concreción de estos en la comunidad universitaria. En la segunda contribución de esta parte, Carlos Alberto Cárdenas analiza los valores tomistas en perspectiva del ser y la formación del jurista de la USTA, y la manera como en su operatividad hacen posible el compromiso con un derecho justo, facilitador de la paz social, la igualdad y la solidaridad.

La tercera parte del libro corresponde al ejercicio del *actuar*, en esta, Dalia Carreño Dueñas, Norhy Torregrosa, Jorge Eliécer Martínez, Daniela Alejandra Valencia González y Esteban José Ahumada Quiroga aplican instrumentos mixtos para hallar los sentidos y comprensiones sobre la forma en que los estudiantes han asumido el sistema modular humanista tomista, siguiendo la metodología prudencial cualitativa, la hermenéutica del actuar. El texto analiza cómo los estudiantes tomasinos han incorporado en su formación como juristas los valores fundantes de la persona, la dignidad y la justicia para transformar la conflictiva sociedad actual.

DALIA CARREÑO DUEÑAS
Editora académica

El ver: fundamento teórico del sistema^[*]

JOSÉ ARTURO RESTREPO RESTREPO, O. P.
DALIA CARREÑO DUEÑAS

Introducción

El respaldo teórico con el que cuenta el sistema modular se ha ido construyendo a lo largo de más cuarenta años, a partir de respuestas renovadas a los retos educativos y sociales de cada momento. Es necesario advertir las relaciones entre la educación superior y el conocimiento dentro de un contexto pragmático, profesionalizante del presente, y un discurso ético humanista que debe incorporarse como imperativo en la formación académica de personas que contribuyan con la construcción social, más allá de su carácter de profesionales y técnicos del derecho.

En este capítulo se emplea el método prudencial del *ver* como la primera etapa que permite reconocer la realidad en la que está inmerso el sistema modular, lo que facilita la labor de análisis y crítica de este. Asimismo, se contextualiza la problemática de la relación entre conocimiento y educación superior, pues el derecho como parte de la ciencia social, y como saber situado, está involucrado en los conflictos epistemológicos del presente.

Aquellos elementos tradicionalmente relacionados con la idea de universidad, tales como la creencia en una educación general, una cultura común, una institución regida primordialmente por académicos y sensible a definiciones plurales de inteligencia, dan cuenta actualmente de una educación superior pensada para una sociedad que ya no existe (Newman, 1942). Dichos elementos han sido transformados en parte por las racionalidades tecnológicas, que generan *por sí mismas* el saber, bajo el imperativo de lo útil, según el cual la educación superior es comprendida como un bien cultural, estatal y social, dirigido a la producción de bienes netamente económicos. Sus funciones ahora están en función del desarrollo de bienes patrimoniales (en lectura marxista), en este sentido, se puede afirmar que las instituciones de educación superior (IES) pasaron de ser fuerzas de producción importantes, a ser parte del mantenimiento de las relaciones de producción.

Por lo anterior, uno de los criterios posmodernos más relevantes sobre educación superior se desprende de la intersección entre conocimiento, educación superior y sociedad (Barnett, 2001), esta se da en una relación no lineal sino triangular y además dialéctica, donde cada elemento de la triada entra en alguna clase de relación, conservando cierto grado de autonomía con correspondencias y resistencias, semejanzas y diferencias. Sin embargo, este debate refleja mundos e intereses limitados, a saber, el de los académicos, el del trabajo empresarial y el de la sociedad de mercado (MacIntyre, 1994, p. 45).

Conocimiento y educación superior en la dialéctica de la sociedad contemporánea

Las definiciones o tendencias cambiantes que tiene la sociedad contemporánea sobre el conocimiento y su aplicación se anidan en la educación superior, dado que esta actualmente hace parte de la *industria del conocimiento*, no en cuanto fábrica del saber como tal, sino en cuanto que integra el engranaje de las distintas fuerzas que involucran a la sociedad actual en su lógica de funcionamiento. La universidad del siglo XXI promueve en su ejercicio competencias, pensamiento estratégico y transferibilidad, lo que quiere decir que promueve, en el marco de su institucionalidad, profesionales con habilidades para utilizar los conocimientos de modos determinados, tal como los necesita la sociedad. Las formas de conocimiento y las didácticas que se consideran válidas experimentan cambios en su concepción y planteamiento, pues formas del pensamiento que se consideraban genuinas e inamovibles actualmente no son tenidas en cuenta; en cambio, se da lugar a nuevas y provisionales epistemologías, didácticas, estratégicas, entre otras.

La educación posmoderna, como hecho social, tiene la exigencia de aportar formas novedosas en su concepción y ejercicio, lo que implica adecuarse a un terreno más amplio, salir de aquellas áreas establecidas por las comunidades académicas e ir a un escenario más social, donde pueda responder a los intereses que esa misma sociedad establece desde la política estatal, la empresa y el mercado. Por su parte, el Estado, en la región latinoamericana, canaliza su trabajo en objetivos con unas características distintas a otros desarrollos públicos. Las tendencias que se pueden identificar oscilan entre la industrialización, la teoría de la dependencia y sobre todo el desarrollismo. Cada enfoque sucede al otro sin desaparecer en sentido estricto, sino que algunos aspectos se traslapan en formas novedosas. La consecuencia directa de esta manera de proceder es que

dichos Estados enfrentan problemas estructurales de poder y de capacidad, por las fuertes presiones de carácter económico transnacional. Un Estado presionado por la clase económica pierde capacidad para atender las necesidades de los sectores sociales y tiende cada vez más a privatizar servicios como la educación, la salud, las comunicaciones, entre otros, que afectan directamente a las comunidades.

La educación posmoderna se enfrenta a la comprensión del mundo en el cual está inscrita, de ahí que indagar por el horizonte de sentido que enmarca este mundo es una exigencia y un reto ineludible. Touraine (1997) caracteriza las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta dos aspectos: la disociación creciente del universo instrumental y el universo simbólico de la economía y de las culturas. Además, considera el poder difuso en la orientación de un orden social que se moviliza en una sola dirección, hacia la circulación de capitales, bienes de servicio e información, lo que a su vez genera un vacío político y social. Según Touraine, ante esto, que no siempre es consciente, se pueden dar respuestas encaminadas a una regresión como reacción, pues el resultado se concibe como una fragmentación social con muchos excluidos, con nuevas élites de poder apropiadas del intercambio global y un sinnúmero de marginales que navegan entre la atomización social y el refugio en tradiciones locales, regionales, étnicas o religiosas extremistas.

Martin Heidegger hablaba de un *mundo desencantado*, en el mismo sentido, Toledo (2003) califica este escenario como una dislocación, pues la realidad aparece como algo externo al ser humano. El mundo laboral, mercantil y comercial alejado de la naturaleza y la vida humana, centrado en la linealidad racional del progreso y el desarrollo, basado en un modo de producción de tipo

industrial, es mecánico y tecnológico, de carácter repetitivo y monótono (Toledo, 2003, p. 34).

Con la globalización como fenómeno marco de la educación superior se han venido acentuando otras categorizaciones, autónomas en algunos de sus aspectos, que han coincidido con la época y el espíritu que las impulsa. Entre otras, se encuentran: la industria del conocimiento (McLuhan, 1985), la sociedad poscapitalista (Drucker, 1993), la aldea global (McLuhan, 1994), la sociedad postindustrial (Touraine, 1997) —emparentada con la sociedad de la información (Masuda, 1984)—, la sociedad red (Castells, 1996), la sociedad del conocimiento (Stehr, 2013) o sociedad del saber (Unesco, 2003), la inteligencia colectiva y las sociedades basadas en el conocimiento (Lévy, 2004).

La institucionalidad educativa, sobre todo en la educación superior, ha llegado a ocupar un lugar clave en las nuevas dinámicas de lo social, sin que este haya sido su objetivo. El motivo es la constante demanda por la producción de conocimientos pertinentes para las dinámicas sociales como factor fundamental. Esto conlleva cierto nivel de tensión al interior de las comunidades cognitivas al tener que ocuparse, aplicar o calificar ciertos tipos de conocimientos que antes no estaban en el radar de la universidad. Las comunidades académicas movilizan el conocimiento a través de la disertación, la convalidación y la contrastación al interior de las mismas disciplinas, pero el conocimiento que requieren y consumen la sociedad, la empresa y el mercado en ocasiones está cifrado en la información, la velocidad y la provisionalidad.

De ahí la tensión entre la sociedad moderna y la posmoderna, esta última enfrentada a concepciones de conocimiento y razonamiento que se identifican más con el conocimiento estratégico, que como proceso moderno. En

consecuencia, las categorías clásicas de conocimiento resultan inapropiadas para los requerimientos del pensar estratégico más orientado a la transferibilidad y al resultado. No se puede desconocer que la práctica educativa, al verse introducida en una corriente de lo social más dinámica, se compromete con tendencias específicas, que conllevan la pregunta por las ideas de universidad, centralidad en la persona, en el conocer y cómo esta puede salvaguardar su ámbito formativo, siguiendo a Gadamer (1995), lo que para algunos es su cualidad original (Martínez, 2002) más que la productividad misma.

En este contexto posmoderno, es un reto recuperar la práctica social de la educación, como una orientación abierta a las demandas de la sociedad, las disciplinas y la capacidad de conocer y transformar la realidad, sin dejar de lado una concepción ajustada al ser personal (Barnett, 2001). Lo anterior implica que tal visión no se restrinja por intereses o fuerzas coyunturales, que contenga una idea del conocimiento que no sea meramente instrumental y que busque llevar a las personas a situaciones no predeterminadas, porque serán ellas, en el ejercicio de su libre albedrío, ajustado a la razón, quienes se las imaginen.

Es necesario advertir que tal como se definen en la actualidad los límites de lo educativo en la universidad, referidos a la relación entre sociedad, conocimiento e institución, no son los únicos referentes para comprender el universo de lo educativo. Para Ottone y Hopenhayn (2000) existe otra forma de abordaje o lectura de la situación actual de la educación superior, que toma como punto focal no la relación dialéctica de los factores mencionados, sino el componente cultural. De esta manera, se dirige una crítica a las reformas educativas en Latinoamérica, por desatender el sentido dinámico de la cultura como horizonte de lo educativo y se señala la simultaneidad sistemática como

esa tendencia a suponer que todos los educandos son esencialmente iguales, como si tuvieran las mismas posibilidades de aprender y fuera posible encontrar la misma utilidad a los contenidos para promover una mayor igualdad de oportunidades. Según Hopenhayn:

Tópicos como multiculturalismo, sociedad del conocimiento, cultura mediática, globalización cultural, crisis de los metarrelatos o del orden simbólico, pueden ser mencionados en la retórica de la política pública, pero no van mucho más allá de las innovaciones generales. Más aún, cuando en el campo educacional se habla de cultura todavía se la entiende muchas veces de manera restringida, como ilustración en artes y refinamiento estético y aún costumbre moral, y no como visiones de mundo, producciones simbólicas cotidianas o dinámicas de comunicación. (2002, p. 298)

Las actuales reformas educativas, y sobre todo la pragmática de la educación superior, han abandonado la idea de multiculturalismo en aras del funcionalismo educativo, la pertinencia social y económica, el control en los contenidos y las formas de gestión, con menoscabo de los ámbitos socioculturales en los que se inserta, aspecto que la teoría crítica de la educación ha señalado reiteradamente (Freire, 1993).

El denominado informe GUNI (Global University Network for Innovation, 2009) explora las claves de la educación superior en el siglo XXI, desde la mirada multifocal de autores y nacionalidades, con el propósito de ubicar aquello que considera “buenas prácticas”, entre las que se encuentran aspectos económicos y mecanismos de acreditación existentes, para garantizar la calidad, los retos y las funciones emergentes en la educación superior, en relación con su contribución al desarrollo humano y social. El informe de la Unesco, *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales* (Dos Santos, 2011), admite que las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-nación y por las tendencias globales del

sistema mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la universidad son generadas por las instituciones educativas dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican.

Al convenir en este abordaje descriptivo de la educación superior actual, con la dialéctica entre sociedad, conocimiento e institucionalidad, se asume que esta no es estática, sino que cambia, en cuanto a su modo y forma, y además que no es ni ha sido ahistórica. Entre los factores que hacen posible la idea de educación superior se encuentra el de permanecer en el tiempo fiel a aquello que le animó en su concreción, así como la modalidad a través de la cual el saber que transmite y el que produce puedan implantarse en el espíritu del tiempo y, de esta manera, el destino de los saberes, por su renovación, contribuye a estructurar y a reestructurar continuamente la producción de conocimiento y su transmisión, en paralelo a su funcionamiento y preocupación por la respectiva inserción y pertinencia de los saberes dentro de la propia época (Renaut, 2008).

La institucionalidad universitaria y su estatuto epistémico

La denominada *paideia* griega, como prototipo e ideal educativo para la civilidad y la virtud de Occidente, contribuyó a que la institucionalidad universitaria tomara su forma en el siglo XIII en las corporaciones de alumnos y maestros, bajo la tutela eclesiástica y de las nacientes órdenes religiosas. Si bien puede seguir su motivo inspirador, este paradigma no representa a todas las épocas, menos a la contemporánea. Tampoco lo hacen las ideas expresadas por Agustín en su obra *De Magistro* (1951), ni los cuestionamientos modernos de una sociedad

laica que acerca la práctica educativa a un saber teórico con carácter científico como lo propuso Kant (2003).

Esta crisis de paradigmas generó en la posmodernidad una movilidad de los actores educativos, que dio lugar a un *sujeto docente de la ciencia*, que superaba al maestro observador de la práctica, más parecido a un doctrinero. Así, tanto los sujetos de aprendizaje como los conocimientos son analizados como objeto desde una visión pragmatista, funcional, social e interdisciplinaria (Durkheim, 1975). De esta manera, se busca consolidar un profesional tutor de la práctica educativa y una tecnología curricular para la resolución de necesidades, para transformar la realidad, en otras palabras, una pedagogía problémica para intervenir los contextos (Dewey, 1975).

Entonces, contrario al propósito humboltiano para la universidad, basado en el espíritu idealista alemán, las filosofías que habían acompañado y guiado las expresiones de esta reconfiguración de la idea de universidad ya no podían iluminar lo suficiente los retos contemporáneos (Renaut, 2008). Mientras que la educación se centraba en la observación de un proceso humano de crecimiento, que se dinamizaba por la práctica del maestro, las propuestas del idealismo se enfocaban en considerar la educación como una idea, como un concepto. Kant propone abstraer lo real y crear el concepto, los trascendentales. El hombre no se determina por los constitutivos de su ser, sino por los conceptos ideales de libertad, moral, cuerpo y espíritu, es un sujeto empírico, solo fenomenológico, una idea que ha trascendido. El concepto habla de lo real en forma abstracta, es ciencia que se limita a un espacio y a un tiempo. Las categorías reclamadas en la pedagogía de Kant (2003) refieren a alcanzar la mayoría de edad y después Rousseau pensó al ciudadano ideal, de estas nociones actualmente, en una sociedad desacralizada y laicista,

prevalece la figura del ciudadano libre e igualitario. El pensar antecede al conocer, la idea a la realidad.

La posmodernidad trae un nuevo orden epistemológico que impacta también a la acción pedagógica, en una epistemología del conocer estratégico que se puede controlar. Indudablemente, esta situación también conlleva una de las épocas más interesantes, aunque inciertas y complejas para las IES. De una parte, la globalización implica múltiples posibilidades de apertura, movilidad, cualificación y visibilidad, por otra, conlleva desafíos y problemas serios en relación con el futuro (Dos Santos, 2011).

Así, una práctica educativa sustenta un determinado estatuto epistemológico, cada modelo tiene su propio sujeto específico que permite reconfigurar el saber de la educación, así como los actores y contenidos. A cada concepción de práctica educativa corresponden determinado conocimiento y sujeto. Se da un desplazamiento donde el saber, a modo de arte, se identifica como ejercicio de dominio, el fenómeno se interpreta como hecho o producto. Alvira (1980) afirma que el teorizador es un fabricante, pues el saber se instrumentaliza, la teoría epistémica deja de ser práctica, para pasar a ser técnica, y esta última reduce el operar humano al producir.

La idea de universidad actual dista de la originada en el siglo XIII, pues de una práctica como proceso humano de crecimiento ha llegado a ser un concepto abstracto de una idea pura. La universidad, que según Kant (2003) se deduciría *a priori* de las exigencias atemporales de la razón, en la perspectiva de Humboldt debería formar para el saber de *alto nivel*, es decir, un saber que sobrepase al común o primario con el propósito de alcanzar una enseñanza de lo superior. Esta función ha de ser lo constitutivo del espacio

universitario. El énfasis radica en la función de formar para el saber frente al formar para el saber mismo. Es decir, de un lado el saber transmitido y el saber producido, como exigencias de un auténtico servicio al saber, no solo transmisión y asimilación sino también construcción y mejoramiento (Renaut, 2008). Aquel ideal medieval de construir un *cursus* continuo y progresivo de estudios que condujera de la escuela catedralicia a la alta enseñanza, era cuestionado de base, por identificarse más con el dogma y la tradición que formaba al estudiante según un supuesto saber ya constituido, que paralizaba frecuentemente su desarrollo y cerraba a la universidad a los saberes nuevos que, como tal, se fueron dando en contra y fuera de ella (Renaut, 2008).

Una mirada histórica más completa puede mostrar que esto no sucedió en todos los casos y que incluso en la *universitas magistrorum atque scholarium* medieval, pese a la dogmática tradición eclesiástica romana, se dio un proyecto de formación para el saber, que también era formación para el saber mismo. La educación de élites parece haber sido, contrario a la masificación actual, otra de las características marcadas de la universidad del pasado, pues lo superior implicaba la adquisición de un saber de modo más amplio y total al de la media de la población, de tal forma que aquellos en la sociedad, en la economía, en la política o en la administración estuvieran más cualificados para tales funciones. Así, formar para el saber mismo era una tarea que continuaba solo para quienes tenían acceso a las investigaciones más sabias.

Un lento pero decisivo proceso de laicización abrió opciones que decidieron en el tiempo el destino de aquella institucionalidad para un saber de lo superior. El saber debía ser cada vez más productivo y su aplicación era evaluada por la utilidad práctica, en este sentido, disciplinas como

teología, filosofía y derecho se juzgaban demasiado teóricas, al ocuparse exclusivamente de conocimientos específicos, mientras que programas como arquitectura, ingeniería, algunas prácticas médicas y la explotación de la tierra, entre otras, se fueron consolidando como escuelas especializadas y profesionales orientadas a la práctica y a las técnicas útiles (Renaut, 2008). Este proceso dio lugar a una reorganización de la enseñanza superior con criterios diferentes a la universidad misma, que abrió así el espacio a las especialidades profesionales. El fenómeno antes descrito tuvo diferentes manifestaciones según el espíritu modernizante asumido por cada país y región, pero como tal no se hizo esperar la reacción contra la tendencia de la utilidad propagada por las escuelas profesionalizante y especializada, como lo hicieron Kant con el conflicto de las facultades y sobre todo Humboldt con la Universidad de Berlín.

Las escuelas especializadas pretendían excluir de su práctica educativa la búsqueda del saber por el saber. Humboldt, en cambio, determinó que una disociación entre investigación útil e investigación pura implicaba una amputación a la esencia misma de la universidad, pues no se puede concebir una investigación ni la ciencia misma como una teoría separada del horizonte práctico y a su vez una práctica separada del horizonte y sustento reflexivo y teórico. Así se confía a la universidad la esfera del saber puro, la investigación de la verdad, pero incluyendo la perspectiva práctica. El modelo humboldtiano consideraba que un saber así concebido es altamente formativo. Por lo tanto, ya que la educación para el saber tenía la intención de coincidir con la formación del saber, tal enseñanza universitaria favorecería en una doble vía aquel ideal del *Bildung*.

Esto implicaría una connotación bastante distintiva de la universidad, puesto que, a diferencia de las escuelas especializadas, esta perseguía la adquisición del saber propiamente teórico, no pragmático, y estaba capacitada también para tener la exclusividad de la más auténtica formación práctica, aquella del hombre en cuanto tal. El idealismo propugna la combinación de enseñanza e investigación, autonomía y coacción política y social, formación por la ciencia, división de facultades, institucionalización por una facultad particular —que según Kant ha de ser la filosofía— y la reflexión crítica como agente de unidad y de libertad de la universidad.

Salvando lo que este modelo podría tener de utópico, la inspiración y la confianza humboldtianas en la formación desde el espíritu de la ciencia, además de la pretendida unidad de pensamiento, ha sido inspirador para la creación o redefinición de un espíritu moderno de universidad. La *universitas scientiarum* que propiamente había comenzado con el idealismo alemán en su versión kantiana (Kant, 2003) aportó una serie de contribuciones filosóficas a la cuestión de la universidad, que tuvieron fuerte influencia a través de diferentes manifestaciones, como aquella que algunos denominan napoleónica o de la excelencia en la formación profesional, una tradición anglosajona o newmaniana de educación general o liberal de los graduados y aquella de ascendencia humboldtiana para el desarrollo de la investigación y de la formación investigadora (Borrero, 2008). La historia ulterior, resaltada por la crítica insistente y multiforme de un pensamiento contemporáneo fuertemente confrontador del espíritu de la racionalidad, mostró las falencias del proyecto moderno de totalización de los saberes, hasta que finalmente logró la fragmentación de las racionalidades múltiples por la evolución de las disciplinas técnicas y de las competencias tecnológicas.