

UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN EN TIEMPOS DE ENCRUCIJADA /¹

Alberto Martínez Boom /²

Partamos del supuesto de que nos fue dada la escritura de la historia de la formación a través de las épocas. Semejante opción por lo invariante conectaría, con cierta facilidad, las opiniones de autores clásicos con los desarrollos conceptuales de medievales y modernos al exponer ideas y prácticas acerca de aquella antigua metáfora del viaje. Lo cierto es que proliferan trabajos que conectan formación con paideia, humanismo y bildung, como expresión de ideas generales que describen un discurso que es tanto continuo como transhistórico /³. En principio me separo de esta obstinación.

El concepto de formación es nodal para comprender la tradición educativa alemana y su incorporación metodológica y estratégica fue posible a una lectura que este idealismo filosófico hizo de la herencia griega. No está por demás advertir que nuestra propia historia cultural e institucional no corresponde, fácilmente, con ninguna de estas dos experiencias y que la posibilidad de conectar formación y universidad pasa por preocupaciones y prácticas de mayor bricolage. Sólo por efectos explicativos voy a intentar una breve genealogía de la formación como concepto, y aclaro que acudo al concepto porque es precisamente éste el que nos distancia de lo trivial, nos aleja de lo coloquial, su uso implica elaboración, rigurosidad y tal vez lo más importante, el concepto precisa, diferencia y articula /⁴.

¹ Conferencia preparada para el Foro “El sentido formativo de la universidad en el mundo contemporáneo” organizado por la Universidad del Valle. Cali, junio 24 de 2011.

² Profesor e Investigador Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. E-mail: almarboom@yahoo.com, web personal: www.albertomartinezboom.net

³ Ver al respecto trabajos de Humberto Quiceno Castrillón, “*Paideia, bildung y el arte del amor. La educación de un joven*” (2009); Leomar Niño Guillen, “*Techne y praxis. Notas para pensar en la paideia de la era técnica*” (2009) y “*Otras miradas acerca de la formación humana*” (2003); Félix González, “*El magisterio: Una mirada sobre el tránsito de la paideia al idealismo*” (2009); Miguel de la Torre Gamboa, “*Paideia, bildung y competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito: la buena educación*” (2008) y otros trabajos afines.

⁴ Deleuze decía que el concepto es un centro de vibraciones, no se corresponde con la realidad, pero permite que oigamos con ella. Los conceptos se definen por su capacidad de resonancia.

De esta manera podría insinuar un desplazamiento en el título del foro: “el sentido formativo de la universidad” que pasaría de preguntar por el sentido hacia la interrogación de su valor. El problema de indagar por el sentido de la universidad es que se confunde fácilmente con prácticas como consensuar una misión y unos objetivos externos, y en ese terreno ya no tendríamos dificultad. Pienso, por el contrario, que debatir la cuestión de la formación como un valor de la universidad, supone la valoración de la universidad como un lugar capaz de desplegar fuerzas y potencias auténticamente creativas.

1. Genealogía de la formación

La genealogía al trabajar con lo gris y con su minucia supone un análisis menos convencional de los acontecimientos. Al interrogar las bases sobre las que ha sido construida la historia se dirige río arriba hasta el momento de configuración de una práctica para luego actualizar su diferencia con una cultura y con el presente. Más que la cuestión del origen interesa mejor el valor y el sentido de lo que se objetiva. Para decirlo en palabras de Deleuze, la inversión crítica del pensamiento genealógico es total, opera como una crítica de los valores (la valoración del propio valor, su creación, su fuerza) y el valor de hacer esta crítica. En el fondo es propio del análisis genealógico el elemento diferencial del valor, su campo relacional y estratégico.

Entiendo que cada cultura ha encontrado formas de transmisión de su acumulado cultural de una generación a otra, lo que llama la atención de los griegos fue que fueron los primeros en convertir su ideal de cultura en un principio formativo. La formación antigua, recogida en el término *paideia*, fue un discurso que hizo de los ideales griegos: el gobierno de sí, la participación en los asuntos cívicos, la persuasión en el *ágora*, las proezas gimnásticas, el sentimiento agonista de la vida y podría seguir enumerando características, una experiencia que dotaba al ciudadano de la polis de una específica sabiduría práctica.

La paideia no era para los griegos un aspecto externo de la vida. A Werner Jaeger le costó más de mil cien páginas la exposición del carácter específico y singular de esta formación del hombre griego y su desarrollo histórico, incluso advierte que sin la idea griega de paideia no hubiera existido la antigüedad como unidad histórica ni el mundo de la cultura occidental que fue resultado de su influencia.

La paideia como experiencia posible de excelencia y de aspiración griega a valores superiores expresa “en lo que refiere al problema de la educación, la clara conciencia de los principios naturales de la vida humana y de las leyes inmanentes que rigen sus fuerzas corporales y espirituales (...) Poner estos conocimientos como fuerza formadora, al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador” (Jaeger, 1957: 10-11), aun conmueve constatar que es ahí donde nace la filosofía.

Por supuesto que ya no podemos ser griegos. Lo interesante de la historia y en esto acudo al significado que le daba Heródoto es que sirve para explorar mundos extraños, singulares y misteriosos. La formación del hombre griego, la formación de un alto tipo de hombre supuso un alto concepto de valor que es muy lejano a nuestro tiempo, aunque si podríamos colocarnos en disposición de actualizar algunas de sus lecciones superlativas, en especial, aquella que interroga por el valor de la formación.

Sorprende que nuestra “inteligencia” haya convertido la aspiración a la formación en objetivos de formación, en prácticas de aprendizaje, en competencias de profesionalización, en administración de un simulacro cuyo valor no es oponible a los de la paideia. Equiparar aquel concepto de formación con lo que hace hoy la universidad, como práctica, es sólo constatar que la seguimos llamando formación por simple pereza del lenguaje cuando en realidad describen aspiraciones casi que antagónicas.

Algo similar ocurre con la acepción convencional del concepto cultura que entre nosotros es realmente trivial, de hecho entendemos por cultura la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan un pueblo, es decir, un simple concepto antropológico descriptivo que no apunta a “un alto concepto de valor, un ideal consciente” (Jaeger, 1957: 6). Sin embargo y a pesar de sopesar estar evidencias la universidad no podría soslayar pensar el problema de la formación. Es la universidad la llamada a mantener una actitud viva ante lo superior, ante la excelencia, incluso si se quiere ante la formación de la élite, que en lo absoluto hace referencia a categorías sociales, sino como pathos que señala una ruta de pensamiento que se ubica más allá de las lógicas de la calidad, de la competencia y de la acreditación. La formación sería como lo trágico en el pensamiento universitario.

Podríamos incluso acordar el supuesto de ver a la universidad como un lugar dedicado al pensamiento. Ese privilegio supone un valor que actualiza la pregunta por la formación, ya no en términos de paideia sino en la deriva crítica que pone en cuestión aquella experiencia de formación convertida en requisito legal, en ruta curricularizada, en asignación presupuestal, en trámite gubernativo, en estándar de evaluación comparada, es decir, que enfrenta su funcionalidad al interior de discursos que hegemonizan la calidad. Formación no es equiparable a calidad, su debate no pasa por considerar cual de los dos es sustantivo y cual adjetivo. Si hoy interrogamos el valor de la universidad su decantación exige una postura afirmativa que conecte universidad con formación y por supuesto universidad con pensamiento.

El esfuerzo de relacionar y de diferenciar una conceptualización de la formación actual de la experiencia griega de la paideia implica tanto una crítica al comienzo como una deducción argumentativa que podría expresarse en estos términos: la pedagogía en occidente no comienza con la paideia. Hacer explícita esta variación desvanece la formación como tema eterno e instala en su lugar otras variaciones

acerca de la formación, diferentes entre sí, que tenemos la obligación de estudiar, interrogar y problematizar. Separarse de quienes ontologizan la formación supone establecer rutas de diferenciación con prácticas formativas que en el caso del humanismo o de la *bildung* alemana tampoco son homologables.

Si bien los vocablos *bildung* y *bilden* expresan formación en sentido pedagógico, el concepto de la *bildung* es compuesto, por una parte, *bild* traduce imagen y *ung* designa una doble dirección hacia el proceso y hacia el resultado, lo que dota a la *bildung* alemana de muchísima proximidad con la noción de autocreación, formación es formarse a sí mismo. Desde el siglo XVIII filósofos como Kant pensaban que mediante la educación era posible el progreso del género humano lo que convertiría a la *bildung* en el centro de las principales discusiones pedagógicas en el ámbito alemán. En sus ensayos de filosofía de la historia dirá escuetamente que es la educación ⁵ la que permite el despliegue de todas las potencialidades humanas hacia la perfección y hacia un estado mejor, es decir, la felicidad humana. Semejante confianza suponía tanto una obligación como un acto de libertad del hombre y convertía la práctica educativa en un arte tan difícil como el arte de gobernar.

De modo similar pero con adjetivaciones propias Friedrich Schiller apostará por una educación estética del hombre como expresión de su fuerza formativa en la cultura, incluso lo hará acudiendo a formas imperativas, por ejemplo: “compórtate estéticamente” que puede ser asimilable a esta sentencia: la estética es el camino hacia la libertad. En este punto si habría que extrapolar muchas diferencias con las posibilidades de las prácticas formativas entre nosotros, en especial porque la estética es, casi siempre, la gran ausente de una universidad misionalmente comprometida con la profesionalización y con la formación del recurso humano. No voy a detenerme en este punto aunque podría citar cientos de ejemplos, en

⁵ Kant para referirse a la educación hablaba de cultura, en lugar de formación, para el filósofo de Königsberg el hombre tiene una disposición natural, un talento innato para la educación.

todo caso comportarse estéticamente no es un requisito sustancial a ningún perfil profesional.

Desde los grandes fundadores de la pedagogía como disciplina normativa y como ciencia del espíritu, me refiero indiscriminadamente a Herbart, Schleiermacher, Herder y Humboldt hasta la llamada pedagogía “no afirmativa” que tiene nexos con el pensamiento crítico de Frankfurt, la *bildung* se ha mantenido como el concepto clave para pensar el modo de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Fue incluso alrededor de *bildung* que las experiencias del viaje y sus relatos dieron forma a las “*bildungsroman*”⁶, género literario inaugurado por Goethe al escribir entre 1785 y 1821 las tres partes del “*Wilhelm Meister*” una novela en donde la existencia, la vocación y la filosofía entran en diálogo para mostrar un héroe que busca el sentido auténtico y pleno de la vida.

Si el hombre se gana a sí mismo con la formación como lo afirma la tradición de la *bildung*. Una universidad avocada a la gestión de profesionales con sobradas competencias para la actividad productiva ¿qué gana y qué pierde? Enfatizo aquí que no leo este función como una fatalidad, todo lo contrario, profesionalizarse para la vida productiva es un objetivo plenamente legítimo e importante en estas sociedades, lo que insinúo es más bien que como práctica es muy poco para la otrora llamada universidad. Una analogía podría servir de complemento, la subordinación del lenguaje a la comunicación elimina el temblor, el silencio y la espesura que supone expresarse más allá del lugar común, que esto pase en el periodismo puede ser más o menos tolerable, pero que pase en la universidad significa una pérdida terrible⁷.

⁶ El término “*Bildungsroman*” fue utilizado por primera vez a principios del siglo XIX, durante las conferencias de Karl Morgenstern, un profesor de estética y de historia de la literatura y el arte. Para él, la novela *bildung* era “el medio moral de la educación”, en oposición a “la novela como mero entretenimiento, placer, fantasía y huida de la realidad”.

⁷ En un seminario internacional realizado en España sobre hermenéutica del cuerpo y sus relaciones con la educación el profesor de la Universidad de Barcelona, Jorge Larrosa, planteó que era frecuente entre los profesores de la universidad la constatación del hecho de que cada vez más

Si nuestro destino es simplemente referenciarlos en un nivel terciario del sistema y cumplir con las expectativas de los discursos de la profesionalización y de la cualificación de los recursos humanos y de su versión humanoplástica: el talento humano; no vería mayores argumentos para no equiparar en un mismo nivel a la universidad con los institutos y centros de entrenamiento, aprendizaje y perfeccionamiento ciertamente menos ambiciosos en sus búsquedas y prácticas. Si opto por relacionar la formación en la universidad con las huellas de la *bildung* y de la *paideia* es porque pienso que su fuerza y su valor tienen aun algo que decirnos en términos de actualidad.

2. La universidad en la encrucijada

Los últimos treinta años (1980-2010) han sido particularmente avasallantes en retórica experticia sobre la universidad y su adaptación a los retos y exigencias del nuevo siglo. En términos generales la mayoría de analistas pintan un paisaje referencial al que llaman contexto o califican como antecedente. En dicha caracterización se describen además unos rasgos comunes del cambio global cuyas lógicas causales conectan lo educativo al reordenamiento general de los sistemas de poder; a las variaciones sustantivas en las formas de producción material y cultural; a la hegemonía del neoliberalismo económico; a la revolución de la información y sus efectos en el mundo del trabajo; a las transformaciones radicales respecto del saber y su comunicación; a la globalización del intercambio y de la interdependencia de los mercados financieros, en fin, las causalidades podrían seguir.

Adscritos a estos cambios, las universidades fueron mutando en dirección a erigirse en una parte de la plataforma de los modernos sistemas de educación superior, lo que supuso otra velocidad y un nuevo entorno en sus prácticas de

los maestros pierden su voz, es decir, que la clase magistral ya casi no existe y el profesor no tiene que esforzarse por convocar con su palabra.

formación que se pueden referenciar a la luz de ciertas temáticas investigativas, entre las cuales podría mencionar: los discursos de la crisis, los lenguajes del reto y del desafío, las caras de la modernización, la lógica de los sistemas, el uso de diagnósticos, las derivas de la globalización y de la internacionalización en materia educativa. Para evitar aquel cinismo que Oscar Wilde colocaba en el que conoce el precio de todas las cosas, pero el valor de nada (Said, 1996: 78) miremos algunas de estas temáticas muy sucintamente.

Los discursos de la crisis: La crisis es una lógica que hace operar al mundo en el que vivimos. Como término que habla de lo educativo tiene historia, emerge en la década del sesenta con un libro emblemático de Phillip Coombs que construye una racionalidad con espacialidad propia: lo mundial. Los discursos de la crisis mundial ponen en evidencia un pensamiento que resulta no pocas veces interminable e insondable, un sin fin de estados del arte que diagnostican, desde las carencias, la situación de la educación básica y superior en cada uno de los países para luego identificar un conjunto de estrategias comunes. El discurso habitual de la crisis es también el miedo irremediable a la crisis (Skliar, 2008:159), cuyo campo es en el fondo borroso, difícil de definir y frente al cual se han formulado salidas que parecen contener un denominador común: la reforma educativa. La expansión de la escolarización tuvo entre nosotros como uno de sus apoyos más importantes la discursividad de la crisis. Enfatizo aquí lo que cambia: la educación será a partir de esta contingencia un problema mundial, un asunto del sistema y un pensamiento de la crisis, no podemos pensarla por fuera de estas adjetivaciones.

El plano del sistema: La noción de sistema entra a jugar un nuevo papel en la manera como entendemos el orden educativo ya que hace alusión y pone en relación tanto un modelo organizativo como los procesos y resultados que el modelo busca. Por sistema habría que comprender no un conjunto de reglas mutuamente acordadas, sino un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que en cuanto actuaciones sociales produce comunicación, el hombre es el

entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones (Luhmann, 1996). Al mirar la educación superior desde los sistemas nos colocamos en una perspectiva de funcionalidad, control y como correlato en el orden de la eficacia y la eficiencia del sistema lo que implica que se introducen elementos antes inéditos.

De las rutas diseñadas en el enfoque sistémico de la educación superior habría que resaltar algunos agenciamientos que podrían sonarles familiares: la diversificación de tipos institucionales; la vinculación productiva con el entorno; la actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación del gobierno universitario; la instrumentación de mecanismos de aseguramiento de calidad; la flexibilización curricular e incorporación de formas de aprendizaje a distancia; la implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas; las funciones y fuentes de financiamiento; la creación de instancias de regulación y coordinación; entre las más destacadas.

Los lenguajes del reto y del desafío: Estas son las palabras favoritas de las políticas públicas de desarrollo, de justicia, de primera infancia, de género, de familia, de disminución de la pobreza y también, por supuesto, de educación superior. El reto y el desafío se ha configurado en las expresiones comunes de la mayoría de estudios, documentos y recomendaciones en materia de cambio educativo. Su slogan es bien contundente: “sed competitivos o desapareced” (Lyotard, 1989).

El uso de los diagnósticos: Los estados nacionales se han ido cada vez más internacionalizando en el sentido de que sus agencias y sus políticas se ajustan al ritmo del nuevo orden mundial o a las definiciones que provienen de los estudios y diagnósticos elaborados por expertos. El diagnóstico es también uno de los rostros del saber que legitima y valida la investigación, diagnóstico y pronóstico se relacionan, coinciden no sólo en ruta etimológica sino en pertinencia práctica. Los organismos internacionales y sus filiales fueron los encargados de poner este

régimen de verdad en marcha, lo ordenan como saber a la luz de una lógica que parece implacable y correcta: guerra a la pobreza, confrontación al atraso, eliminación de la improvisación y disminución de la ignorancia, cada problema supone la construcción de un consenso para encontrar el antídoto. Será la cooperación técnica internacional el centro de esta proliferación de diagnósticos y soluciones. Dicho esto, hay que poner en evidencia la función que produce los diagnósticos: el experto, o mejor la red de expertos que sedimentan las nuevas prácticas de configuración del saber y de la política local y transnacional. El experto es una función, no tiene rostro, despersonalizar al experto enfatiza la mirada en su función, sólo así se pueden derivar análisis de este orden: antes de llegar el experto ya conoce lo que va a diagnosticar, no necesita mirar lo diverso de los territorios, ya lo tiene diagnosticado, el diagnóstico no encuentra el problema lo crea.

Crisis, mundialización, reformas y sistemas articulan hoy planos de análisis de una encrucijada que signa a la universidad. Encrucijada en sentido literal, como cruce que pide postura y decisión frente a lo que cambia /⁸.

3. Formación y acontecimiento

No es fácil delimitar las fronteras de una mutación, por lo general se considera que el cambio es propio del movimiento y del tejido institucional en el que se produce su actividad pero lo cierto es que se presta poca atención al cambio mismo. Una mirada autorreflexiva a la universidad en tiempos de cambio, encrucijada y turbulencia, permite reconocer en esta institución sus síntomas y su semiología, que no siempre se hacen evidentes precisamente porque parece estar muy ocupada en sus actos cotidianos y repetitivos.

⁸ Cambio educativo es la palabra más nombrada, reseñada y convocada en la bibliografía de los estudios sociales de las últimas seis décadas. En los países desarrollados los trabajos de Popkewitz, Miles, Newmann, Rudduck, Fullan y Hargreaves; en España y América Latina los estudios de Braslavsky, Coraggio, Esteve, Gentili, Núñez Prieto, Martínez Boom, Pereyra, Rodríguez Breitman, Tedesco, Tiana, entre otros, pueden servir de referente, por tanto no es exagerado suponer que el cambio educativo está por todas partes.

Nuevas interpretaciones en la comprensión de la formación en tiempos de multiplicidad supone introducir un análisis diferencial respecto de las concepciones liberales y marxistas. En esta crítica la constitución del mundo es pensada como producción, como trabajo, es decir, como un hacer en el que se exterioriza el sujeto en el objeto, como transformación y dominación de la naturaleza y del otro por la objetivación de las relaciones subjetivas. De manera muy diferente pensar en términos de acontecimiento supone desarrollos distintos, en palabras de Lazzarato “define un proceso de constitución del mundo y de la subjetividad que no parte del sujeto (o del trabajo), sino del acontecimiento”. La formación hoy no es sencillamente un juego individual al interior de las disciplinas o en relación a unas reglas institucionales ni al establecimiento de objetivos ⁹, la formación hoy supone cooperación entre cerebros, coproducción, cocreación, su movimiento es múltiple pero también anticipatorio.

Los acontecimientos no proceden con la lógica usual de los hechos. Su análisis no pasa tampoco por la aparición fenomenológica. El acontecimiento es siempre una relación, un enganche azaroso. En palabras de Foucault: “un poder confiscado, un vocabulario retomado y vuelto contra sus usuarios, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, y otra que entra, enmascarada” (Chartier, 2006: 21). Advierte este lenguaje una dificultad evidente de quien intenta salirse de las lógicas del determinismo, del causalismo y su racionalidad.

Salirse no significa optar por la irracionalidad sino sumergirse en una novedad. La formación puede ser una novedad. Es más preguntarse por la formación no sólo es válido sino pertinente, interroga por aquello que hay de porvenir en la universidad, es decir, como se instala la universidad en la actualidad, como

⁹ Gadamer plantea que el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y la conformación, se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión. No es casual que la palabra formación se parezca al griego *physis*. Igual que la naturaleza no conoce objetivos que le sean exteriores. Si esto es así es la propia universidad la que define, valora y le da fuerza a la formación con lo cual no necesariamente responde a objetivos y enfoques que le sean externos y sobretodo ajenos a ella. Este desenvolvimiento que podríamos llamar endógeno se da desde su propio devenir.

reconoce los cambios, lo que cambia y lo que dicen que cambia que son asuntos diferentes. “Un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibles” (Lazzarato, 2006: 45), “se podría decir, invirtiendo la definición marxiana: el capitalismo no es un modo de producción, sino una producción de modos y de mundos” (Lazzarato, 2006: 109), se desprenden de allí nuevas posibilidades de ejercicio y de vida que inquietan por aquello que consideramos aceptable tolerar o no del cambio y de los acontecimientos.

Pienso que la formación es un valor central de la universidad, parte de su crisis pasa precisamente por las dificultades para entender las mutaciones de este acontecimiento en nuestro tiempo y las relaciones que por esta vía fluctúan. No exagera quienes llaman la atención sobre repensar la verdad de la universidad. La docencia, la investigación y la extensión normalizada realizan sin interrogar la procedencia de sus discursos, de sus conceptos y hasta de sus posturas, como si el hecho de otorgar una autoridad académica a una fuente disciplinaria o a una fuente de poder administrativa fuera suficiente para develar esa verdad que todos insisten en poseer (Vélez, Arellano y Martínez, 2002: 9).

Sabemos que asistimos al establecimiento de nuevas relaciones entre las formas de sociedad, con sus espacios abiertos y sus tecnologías, en las que es posible encontrar concordancias y articulaciones que pareciendo paradójicas son más bien complementarias. Lo que aparece como revolución tecnológica aislada y afectando la sociedad es más bien una profunda mutación de la sociedad en sus formas de producción, circulación, apropiación y evolución, una actualización de la sociedad de control, vale decir una forma de capitalismo inédita que algunos llaman “capitalismo cognitivo” y en la cual la formación se reconfigura.

Habría que dar cuenta de este nuevo capitalismo que no es constituido desde el trabajo, en palabras de Lazzarato “el trabajo no es lo que constituye el mundo, sino un medio de capturar la cooperación de los cerebros, no es de él ni de su explotación de donde hay que partir para comprender el capitalismo” (Lazzarato,

2006: 108). Sabemos también que “la expresión y la efectuación de los mundos y las subjetividades incluidas en ellos, la creación y la realización de lo sensible (deseos, creencias, inteligencias) preceden a la construcción económica” (Lazzarato, 2006: 109). La pregunta por tanto no consiste en indagar por el sentido formativo de la universidad sino en preguntarse por la formación como un valor de la universidad que funda y genera subjetividades que la instala socialmente como una forma que genera valoraciones, puntos de vista, apreciaciones de las que deriva su propio valor.

Formar lo que se demanda es sencillamente una reducción, una castración. El concepto de valor implica la realización de una crítica, es decir, la manera más explícita y potente como la universidad efectúa su producción social. Reitero que no es solo, ni fundamentalmente, la sociedad con sus procesos, instituciones y relaciones la que produce sociedad sino que la universidad además de pensar e interrogar a la sociedad es una forma específica de creación de sociedad.

Instalar la formación como acontecimiento es una labor que actualiza a la universidad y no la deja igual. Exige de ella pensar otros modos y no sólo ubicarse en la cresta de la ola. Preocupa que la universidad proponga un solo mundo posible: el prefigurado por la calidad¹⁰ y por la acreditación, hacia donde nos llevan estos discursos, que formas de poder favorecen, que prácticas instalan y como su lógica nos atrapa son apenas algunas de las preguntas evidentes.

Imaginar que el destino de la universidad no se reduce a profesionalizar o a entregarse a la empresa soporta un valor agregado. Recuerdo al respecto una disertación de un profesor universitario alrededor de esta pregunta ¿cómo no ser gobernado? En su reflexión subraya que la pregunta “no quiere decir, no ser gobernado en absoluto, sino más bien: no ser gobernado de tal manera, ni en

¹⁰ Por supuesto que estamos inscritos en la cultura de la calidad, la educación de calidad ha contribuido enormemente en esta construcción. En este mundo permanecen unidos consumidores y consumidores unidos por la comunicación, el marketing, la publicidad y la expresión pública. La calidad es lo anterior al consumo de la educación... lo expresado es en sí mismo una solicitud, una exigencia, una manera de ser, hablar y vivir.

nombre de tales principios, ni en vista de tales objetivos, ni por medio de tales procedimientos” (Eribon, 2004: 10) Ese arte de no ser gobernado sin poder decir palabra alguna, es justamente lo que la investigación llama: actitud crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- CHARTIER, Roger (2006) *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- DE LA TORRE, Miguel (2008) *“Paideia, bildung y competitividad. Tres representaciones sociales para un propósito: la buena educación”*. En: *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. México: Universidad Autónoma Nacional de León.
- ERIBON, Didier (2004) *El arte de la insumisión*. En: *El infrecuente Michel Foucault. Renovación del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Letra Viva y Edelp.
- GONZÁLEZ, Félix Eugenio (2009) *“El magisterio: Una mirada sobre el tránsito de la paideia al idealismo”*, En: *Revista Tendencias Pedagógicas No 14*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (pp. 63-84).
- JAEGER, Werner (1995) *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAZZARATO, Maurizio (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta limón.
- NIÑO GUILLEN, Leomar (2009) *“Techne y praxis. Notas para pensar en la paideia en la era técnica”*. En: *Revista de arte y estética contemporánea No 14*. Mérida: Universidad de los Andes, (pp. 113-123).
- NIÑO GUILLEN, Leomar (2003) *“Otras miradas acerca de la formación humana”*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 5, No 2*. Mérida: Universidad de los Andes, (pp. 191-202).
- QUICENO, Humberto (2009) *“Paideia, bildung y el arte del amor. La educación de un joven”*. En: *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad San Buenaventura, (pp.121-139).
- VÉLEZ, Claudia; ARELLANO, Antonio y MARTÍNEZ, Alberto (2002) *Universidad y Verdad*. Madrid: Anthropos.
- VIRILIO, Paul (2006) *Velocidad y política*. Buenos Aires: La marca.