

*Entre Escila y Caribdis*  
La Pedagógica Nacional ante la Reforma de la Ley 30

Germán Vargas Guillén  
Profesor Titular  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, octubre de 2011

(...) Escila  
vive haciendo sentir sus horribles aullidos.  
(...) su cuerpo de monstruo maligno, al que nadie gozara  
(...)  
tiene en él doce patas, mas todas pequeñas, deformes,  
y son seis sus larguísimos cuellos y horribles cabezas  
cuyas bocas abiertas enseñan tres filas de dientes  
apretados, espesos, henchidos de muerte sombría  
(*Od. XII, 85-92*).

El peñasco de enfrente es, Ulises, más bajo, y se opone  
al primero (...).  
(...) Caribdis ingiere las aguas oscuras.  
Las vomita tres veces al día, tres veces las sorbe  
con tremenda resaca y, si ésta te coge en el paso,  
ni el que bate la tierra librate podrá de la muerte  
(*Od. XII, 101-107*).

Aunque se pueda comenzar citando a Homero, no estamos ante un “destino ciego” que “determine” nuestra existencia, ni nuestra práctica política, ni nuestro despliegue cultural, ni nuestras posiciones histórico-políticas. Antes bien, lo que muestra la emergencia de *iIndignaos!* –tanto en la versión de Stephen Hessel como en los movimientos español, chileno, y, ahora, norteamericano; diferente en todo a la llamada *Primavera Árabe*– es que se puede cambiar el *modelo de Estado*. Ciertamente, denunciada una y otra vez como *crisis del capitalismo*, sucesivamente ha encontrado diversas alternativas: el socialismo, el comunismo, el anarquismo; la economía solidaria; o, como lo hemos expuesto en nuestro reciente libro: la *resis-*

*tencia*<sup>1</sup>. Aunque se cambiara en todo el *modelo capitalista* y halláramos un nuevo, *novísimo, status quo* todavía queda la urgencia de defender la *resistencia* como el modo en sí de instalarse en la investigación –sea en la universidad, en la escuela normal, en el centro de investigación, en la práctica del saber popular, en la práctica política, en las manifestaciones del arte–.

A su manera, la *resistencia* es, tan sólo, no tener fe en nada de lo que inspira y hace profesar una fe; bajo el entendido de que *cualquier fe es el inicio mismo del dogmatismo*, del decaimiento del espíritu, de la cesación del sentido infinito de deliberación que hace vivir no sólo el saber, sino y en especial el quehacer.

Aquí voy a dar por entendido que la Ley 30 de 1992 –y sus sucesivas reformas, vía reglamentaciones específicas– no es algo que deba defenderse. Antes bien, cualquier alegato en su favor es, sin más, un intento tendiente a sostener el *status quo* que no tiene nada que ver con una posición académica, y mucho menos política, tanto reflexiva como crítica. Incluso, muchas de las críticas que se enunciaron en el momento de su promulgación, acaso deben ser revividas; puesto que entonces, como ahora, lo que se impone es una *gramática jurídico-política* que sostiene la primacía del gobierno –que no del Estado– en la conducción de la educación pública superior.

## I

### *La gramática jurídico-política del Proyecto de Ley 112*

La lectura filosófica del Proyecto de Ley 112, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional al Congreso de la República, tiene algunos títulos que deben ser considerados en sus implicaciones filosóficas. En su orden: *Derecho-Servicio, Au-*

---

<sup>1</sup> VARGAS GUILLÉN, Germán. *Ausencia y presencia de Dios*. Bogotá, San Pablo, 2011, pp. 65-66.

*tonomía, Libertad de Aprendizaje* (Constitución Política de Colombia, art. 27), la denominación *universidad* y el vacío de definición para las restantes Instituciones de Educación Superior: los *regímenes especiales*, las *Instituciones de Educación Superior Mixta*.

1. La Constitución Política de Colombia al tratar la *educación* habla de ella tanto como un *derecho* como de un *servicio*. ¿Qué va de uno a otro?

Las herencias neoconservadora y neoliberal hicieron presencia, entre otras tendencias, en la promulgación de la *Carta*. Una y otra tradiciones convergen en la defensa y la implementación del *Principio de subsidiariedad*. Como se sabe, éste radica en el criterio que pretende reducir la acción del Estado a lo que la sociedad civil no puede alcanzar por sí misma. Pese a la presencia de otras tendencias políticas y económicas que generaron contrapesos en la configuración ideológica y política de la *Carta*, en el punto donde en definitiva “ganó” la derecha fue, en efecto, en éste.

Es al amparo del *Principio de subsidiariedad* que la *Carta* determina una “armonización” entre *derecho* y *servicio*. Mientras los *derechos* se convierten en *garantías* que tiene que ofrecer el Estado, los servicios son o pueden ser derechos que *regula* y *vigila* el Estado, pero él no tiene que garantizar ni su oferta y ni su ejecución. Aquí es donde entra la participación de los particulares, la iniciativa privada, la empresa privada, el capital privado. Que los servicios sean de agua, energía, información, comunicaciones, transporte, etc., prestados por los particulares es una primera avanzada de la privatización. Luego viene otra avanzada, a saber, la conversión del medio ambiente sano, de la justicia y de la educación en servicios. Es cierto, se les agrega el apelativo “público”: *servicios públicos*. En resumen, esto significa que quien pueda pagar podrá hacerse al nivel y exigencia que permita su presupuesto; entre

tanto, los más pobres quedan condenados o a la exclusión o al usufructo de una oferta de mala calidad que alcance a financiar el Estado.

Como en el famoso dicho que se atribuye a los impresores de la alta Edad Media: “El demonio está en los detalles”. Aquí es donde empieza, al amparo del Estado de Derecho, el camino de conversión de los *derechos* en *negocio*. Este es el problema: la Constitución dejó un resquicio por el cual se cuela, de un lado, la “liberación” del Estado de las responsabilidades con la garantía del goce del Derecho a la Educación, desde el nivel básico hasta el superior; pero, de otro, entronizó una inequidad que se puede formular en los siguientes términos: quien pueda pagar una mejor educación puede competir con mejores posibilidades en el mercado laboral. Según esa visión, la Educación Pública queda como un rezago, que los gobernantes y los administradores consideran *costo* más que *inversión social*, y que cada vez más tendría que ser eliminado.

Los partidos y sectores políticos más conservadores han discutido una y otra vez cómo limitar las libertades, por ejemplo: al libre desarrollo de la personalidad, al aborto en las condiciones reglamentadas, etc. Entre tanto, los partidos y sectores más liberales no han logrado consolidar una agenda pública, de políticas públicas, que atienda a la equidad en la oferta y el ejercicio de la educación –ni de otros *derechos*– que tiene que *garantizar la igualdad de oportunidades*.

## 2. La autonomía universitaria como garantía de desarrollo de la inteligencia

La universidad nació como una expresión de la *sociedad civil*. Su origen fue desplegado en y desde la *autonomía*. La historia de la universidad está asociada a la historia de los embates que ha tenido una y otra vez la *autonomía*. La ha querido limitar, históricamente, la Iglesia, los principados, los gobiernos. El más reciente avance en su contra ha sido la sujeción de

ella a la *economía de libre mercado*. Y, mientras tanto, en el otro lado, la historia de los movimientos universitarios ha sido, con distintas expresiones y la participación de diferentes estamentos, la de defensa y conquista de libertades tales como las de cátedra, de enseñanza, de aprendizaje y de información. Estas libertades son, vistas en el seno de la experiencia universitaria, *garantías* de y para la *autonomía*.

Ahora bien, las libertades son de los individuos, no de las instituciones. La *autonomía* –aunque también concierne a la experiencia individual, aplicada al contexto de la *universidad*– es una estructura organizativa que acoge y potencia las libertades individuales, pero ella misma es condición posibilidad del ejercicio de innovación para poner bajo examen, reflexivo y crítico, no sólo lo que ha sido, es y ha de ser el saber y el destino histórico de la humanidad, sino para abrir el sentido total de la *universitas*<sup>2</sup>.

Ahora cabe preguntar: ¿en que van las conquistas de *autonomía* de la universidad pública en Colombia? El artículo 69 de la Constitución Política manifiestamente expresa: “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”. De nuevo, “el demonio está en los detalles”. La ley progresivamente limita o ha limitado el alcance de la declaración constitucional. Tanto en la Ley 30 como en el Proyecto de Ley 112 para definir el Consejo Superior de las universidades estatales el gobierno tiene mayoría simple, puesto que está en condiciones de designar unos (3) miembros y de elegir otros (2), de los nueve que lo conforman.

Ahora bien, si en Ley 30 se vivía en una sujeción al Ministerio de Educación, en términos de la presidencia del Consejo Supe-

---

<sup>2</sup> Hemos expuesto este sentido de la *universitas*, con su historia e implicaciones en: VARGAS GUILLÉN, Germán. *La humanitas como universitas*. Bogotá, San Pablo, 2010, pp. 6 ss.

También allí hemos expuesto una aproximación al concepto de *autonomía* que le concierne a la universidad, cf. pp. 33 ss.

rior, y al Ministerio de Hacienda, vía la determinación del flujo de caja; en el Proyecto de Ley hay más y más órganos que van a actuar como evaluadores de la eficacia en términos de productividad económica. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) queda con funciones de distribución, por criterios de evaluación de rendimiento, del presupuesto que tendrán las Instituciones de Educación Superior del orden estatal (art. 145).

Mi posición es que el gobierno debe tener un puesto en el Consejo Superior de las universidades estatales, pero ¿por qué 5 de 9?, ¿por qué no considerar al Estado y su ejecutivo, el gobierno, como un solo estamento? Está bien que la universidad estatal tenga un representante del sector productivo como un estamento más. Mi tesis es que en la actual conformación sobran al menos tres, si no cuatro miembros: o el designado del Presidente o el delegado del Ministro de Educación, o el delegado del Gobernador. Aquí hay que pasar de 3 a 1 representante. Y, ciertamente, es interesante que los exrectores puedan tener un delegado, pero, ¿qué necesidad hay del mismo?, ¿no tuvieron su momento de impulsar políticas y su ejecutoria? Si se tratara de mantener la historia o la continuidad institucional, ¿no es tarea de la misma universidad hacer que los órganos de planeación y demás instancias universitarias tengan ese monitoreo, con los procedimientos más rigurosos y académicos para el caso?

Ahora que la discusión del articulado del Proyecto de Ley 112 llegó al Parlamento: es momento de argumentar. Desde luego, hay funciones que le conciernen al ejecutivo: evaluar, vigilar, castigar. Que el ejecutivo siga con ello. Que el Parlamento directamente sea el que discuta y establezca el alcance del título *autonomía*, y las implicaciones presupuestales de su ejercicio.

3. La libertad de aprendizaje: ¿sólo objeto de inspección y vigilancia?

El art. 12 del Proyecto de Ley 112 indica que “la autonomía en el ámbito académico se fundamenta en las libertades de cátedra, enseñanza, investigación y extensión”; entre tanto, en el Capítulo III, *De la inspección y vigilancia*, observa que “el Estado velará por: La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (art. 102, a.).

De nuevo, “el demonio está en los detalles”. Es preciso señalar que la formulación actual no toma la *libertad de aprendizaje* como *fundamento*, tan sólo como objeto de *inspección y vigilancia*. Mi observación va en el sentido de criticar, sí, la propuesta de la referencia; pero también quiere hacer ver que a veinte años de la consagración de la *libertad de aprendizaje* como Derecho Fundamental en la Constitución Política tenemos en Colombia una ocultación o una ignorancia del mismo que tienen que ser removidas.

En efecto, desde los puntos de vista *filosófico y pedagógico*: ¿qué se entiende por *libertad de aprendizaje*? Y, ¿cuál es el alcance de este derecho? Para hacer más compleja la discusión del asunto: ¿qué implica en el orden y en conexidad con el derecho al *libre desarrollo de la personalidad*?, ¿cómo se garantiza institucionalmente el ejercicio de este derecho, digamos, por ejemplo, en la educación básica, en la educación superior?, ¿qué mecanismo de financiación tienen que ser discutidos para llevar a cabo la implementación y el ejercicio de este derecho?

En gracia de discusión, aceptemos que los neoliberales siguen su avanzada tendiente a convertir la educación en negocio. ¿Cómo quedan sus *empresas* al amparar el derecho a la *libertad de aprendizaje*? La *Carta* no indica que sea un servicio, entonces la omisión y la ubicación dentro de la misma dan lugar a que se lo comprenda como *derecho fundamental*; y, en consecuencia, tiene que ser rodeado de *garantías*. ¿Qué *garantías* hay que poner en uso para el ejercicio de este derecho?

En lo personal, creo que una de las tantas críticas que merece el ejercicio de la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, desde la promulgación de la *Carta* hasta hoy, es que no tenga un *discurso pedagógico* que atempere el ejercicio de este derecho.

#### 4. La denominación *universidad*

El Proyecto de Ley 112 (art. 23) propone –por cierto, de manera esquemática, ignorante y torpe– una “definición” de *universidad*. La trata en los siguientes términos:

La denominación de “Universidad” (sic) se reserva para aquellas Instituciones de Educación Superior que demuestren ante el Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de las siguientes condiciones:

a. Desarrollar programas académicos en por lo menos *tres campos del saber* y por lo menos un programa de doctorado debidamente autorizado.

b. Desarrollar investigación de alto nivel demostrable a través de grupos de investigación reconocidos en las dos categorías superiores definidas en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y por lo menos en *tres campos del saber*.

c. Contar con profesores con formación que corresponda a los niveles y campos del saber que desarrolla y en las ciencias, las artes, la técnica y la filosofía que los soportan; con esquemas transparentes para su vinculación, permanencia y promoción.

d. Mantener estrategias de dirección y gestión que incluyan programas de atención integral al estudiante referidas a apoyo financiero, acompañamiento académico y adaptación al entorno académico; mejoramiento de la calidad docente; movilidad académica y participación en redes de conocimiento; y de diversificación de fuentes de recursos (subraya ajena al texto).

Mi posición, para comenzar, es que la cifra –*tres campos del saber*– por decir lo menos es caprichosa. ¿Por qué no, mejor *dos* o, no sería más *bonito* tener *veinticuatro*? La cifra sale por “arte de birlibirloque”. No hay ninguna motivación, ni fundamento de la misma. ¿Acaso evoca la “tradición medieval” de las *tres facultades mayores* –teología, derecho, medicina– y

un *facultad menor* –la filosofía–? Frente a esta pregunta, en realidad sospecho que el sr. Javier Botero Álvarez<sup>3</sup>, viceministro de educación superior, no tiene ese nivel de información y, si lo tuviera, lo desprecia. No se trata de una argumentación *ad hominem*. Examinamos el *talante del rétor*.

Ahora miremos la expresión *saberes*: ¿qué se incluye bajo su denominación?, ¿cómo se diferencia de *disciplinas* o de *ciencias*? Aquí hay un sobreentendido que, al parecer, deja por conveniencia un “silencio” a favor de una definición *ad hoc*, acomodaticia e igualmente caprichosa. Aquí subyace un problema epistemológico que no tiene ninguna caracterización –ni formal, ni real– en el texto.

Pero, para no desviar la atención del tema en estudio en este numeral: ¿Por qué no se define el *carácter*, las *modalidades* o *tipología* de las demás Instituciones de Educación Superior? Es claro que se “ nombra” el SENA y las Escuelas Normales como institución de Educación Superior, como también al Instituto Caro y Cuervo. ¿Por qué no se define de ellas ni su

---

<sup>3</sup> “Ingeniero Civil de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Bogotá. Doctor en Física de University Baton Rouge (Louisiana. EE. UU.). Investigador en sistemas complejos, física atómica, condensación de gases cuánticos, profesor visitante en la Universidad de Ulm en Alemania y Universidad de Tennessee en Estados Unidos. Director de Datos atómicos y moleculares en el Organismo Internacional de Energía Atómica. Como Viceministro de Educación Superior fue uno de los gestores de la reestructuración que hoy muestra una directriz moderna de educación integrada, de la que surge el Viceministerio de Educación Superior, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, y la transformación del ICFES en un Instituto que reconoce periódicamente la calidad de la educación superior a través del sistema de evaluación Saber Pro. En la Escuela Colombiana de Ingeniería ha sido docente, vicerrector académico, director de Desarrollo Institucional y rector. Actualmente, es el viceministro de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Tomado de: <http://www.acofi.edu.co/interior.php?CdP=REUNAL2011CONFERENCI&CdIdioma=ESP>; consultado 13 de octubre de 2011.

carácter, ni su modalidad, ni su tipología? Ese *silencio discrecional* no sólo atenta contra la técnica jurídica, sino que encubre unos intereses: ¿cuáles? Para comenzar, no se trata de la distribución presupuestal, de manera expresa, más que con respecto a las universidades estatales. ¿Cómo se regula el presupuesto del SENA, si es que se llama –como queda implícito– Institución de Educación Superior? Claro, hay que decir al Banco Mundial y a otras agencias internacionales que se avanza con el índice de matriculados, pero en ¿qué condiciones y con qué indicadores la mera “educación técnica” puede tener el calificativo de *educación superior*? Y, es evidente, la *formación profesional* es o puede ser *educación superior*, pero ¿cómo se define y regula una *escuela profesional*, por ejemplo, como Institución de Educación Superior?

## 5. Los regímenes especiales

La reciente historia de la universidad en Colombia nos ha llevado a una declaración en la *Carta* que queda violada en la propuesta en comento tanto como en la Ley en vías de derogación. A la letra, el art. 69 de la *Carta* dice: “La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado”. Esto implica que no se trata de formular un *régimen especial* para la Universidad Nacional –como se ha hecho de décadas atrás– y para la Universidad (¿?) Militar (!)<sup>4</sup> Nueva Granada como se propone ahora.

Cualquiera de las hoy universidades del Estado, con apego al *principio de igualdad*, debe exigir un tal *régimen*; o, la existencia de un *régimen especial* aplicado a todas ellas; o la aplicación de cualquiera de los *regímenes especiales* que se hayan legitimado para cualquiera de las universidades del Estado.

---

<sup>4</sup> A mí me parece que *universidad* y *militar* es una *contradicción en los términos*. Aunque brevemente, voy argumentar por qué, en un párrafo adelante.

Aunque sea una digresión, y pese a todos los requisitos de ley que seguramente ha cumplido la Universidad Militar Nueva Granada, pregunto: ¿Por qué la sociedad colombiana tiene una tal *Universidad*? No deja de ser extraño que se tenga una cantidad de “colegios militares”, pero ¿qué sentido tiene, distinto a aunar una “mentalidad militarista”? Y, ¿podemos olvidar la *bonanza* de esta *Universidad Militar* en los dos períodos presidenciales precedentes? O, ¿es que la sociedad colombiana puede aceptar irreflexivamente el hecho de que ya se tiene “colegios militares”, “Escuelas Militares”, “Escuela Naval”, etc., “Universidad Militar”?

En el fondo lo que pregunto es por qué la Nacional y la *Universidad Militar* sí tienen apego a lo expresado en la *Carta* y las demás no. Veo una inconsecuencia en la administración de las restantes universidades estatales el no haber llevado a cabo las acciones jurídicas y legales para hacer valer el *principio de igualdad*.

Si por algo se debe pedir que sea retirado el actual articulado del proyecto de Ley 122 es por el argumento en discusión aquí. Francamente, tanto la Ley 30 como este documento *violan* la *Carta*.

## 6. Las Instituciones de Educación ¿Mixtas?

En el proyecto de Ley 122 se las define de manera esquemática y lacónica: “Por razón del origen de sus recursos, las Instituciones de Educación Superior serán estatales, privadas o mixtas” (art. 20). El gobierno Santos aceptó retirar la expresión “ánimo de lucro” de su primera iniciativa legislativa con respecto a la reforma de la Ley 30. No obstante, el cambio tan sólo implicó, literalmente, un “giro de 360°”. Quedamos en el mismo lugar. El gobierno podrá argumentar que por “privado” que sea el capital, la administración y la dirección de la parte Mixta en la mixtura de las instituciones a las que daría vía li-

bre la eventual adopción de esta iniciativa, en todo caso no habría “ánimo de lucro”.

De nuevo, “el demonio está en los detalles”. ¿No ha visto el país cómo en las *Universidades* privadas “sin ánimo de lucro” se *contrata* a los *fundadores*, a sus hijos, a sus familias?; y, ¿no hemos visto cómo compran o alquilan predios a los *fundadores*? En fin, ¿no mostró la historia que “hecha la ley hecha la trampa”?

La sospecha que deja la expresión es que aquí se está formulando un estatuto legal para hacer viable la *trampa*, o mejor: *las trampas*, que ya hemos observado en diversas instituciones de naturaleza privada.

Todavía, además, quedan preguntas tanto sobre la constitucionalidad como sobre la legalidad de esta propuesta en la iniciativa legislativa. Por ejemplo, frente al ya aludido *principio de igualdad* que se mencionó con respecto a los *regímenes especiales* por el lado público de la mixtura: ¿pueden estas instituciones exigir un estatuto como el de la Universidad Nacional y la *Universidad Militar Nueva Granada*?

En síntesis, la voz “mixtas” tan sólo encubre un eufemismo para dejar vivo, mediante un *mico*, la privatización y el lucro. Este problema, en mi opinión, no tiene más que una salida: prohibir el uso de esa voz, de ese eufemismo. En ese sentido, la Instituciones de Educación Superior deben ser sólo o privadas o públicas. Esa vía media es un peligro evitable en el debate parlamentario.

## II

### *¿Sobrevivirá la Pedagógica Nacional como Universidad con la Reforma a la Ley 30?*

Ahora quiero centrar la atención sobre la pregunta formulada. Anticipo mi posición: nunca he sentido que la Pedagógica sea una Universidad. Más bien, es una Escuela Normal. No será esta la primera vez que la Pedagógica diga tener o tres fa-

cultades –como lo exigió el Decreto 80 de 1980– o investigar y formar en tres saberes. La Pedagógica tiene en sí un saber: la pedagogía. Que ora se modalice como *enseñanza*, ora como *didáctica* –sea de las humanidades o de las ciencias naturales o de la educación física– no cambia la circunstancia de que se trate en ella única y exclusivamente de un saber.

He sostenido, en acuerdo con muchos otros miembros de la Pedagógica, que no hay pedagogía de la nada; mi propia teoría<sup>5</sup> ha sido que la enseñabilidad y la enseñanza son dimensiones epistemológicas de las disciplinas –las ciencias, los saberes–. En este sentido, el investigador de, por ejemplo, la *enseñanza de la filosofía* no está exonerado de investigar en la *filosofía* en cuanto disciplina, para enraizar un de qué o un sobre qué enseñar. Sin embargo, nuestra presencia en la Pedagógica no está determinada por la relación exclusiva con la disciplina; antes bien, si no atendemos a las condiciones de y para una enseñanza o al aporte que nuestra disciplina hace, en general, al campo intelectual de la educación y la pedagogía: carece de justificación y de validez en la vida institucional.

Auténticamente *Universidad* sólo puede ser llamada, por su origen, la institución que contempla el estudio de *todos los saberes* y de la *totalidad* de los *conocimientos*<sup>6</sup>. Desde luego, queda excluido del título *universidad* el intento de apropiarse y reproducir las técnicas al tiempo que la formación profesional. Claro está, tiempo ha pasado entre la fundación de la universidad, hacia 1200, y el inicio de la segunda década del siglo XXI. En muchos sentidos, *universitarios*, puede decirse, son

---

<sup>5</sup> Expuesta, por ejemplo, en: VARGAS GUILLÉN, Germán. *Tratado de epistemología*. Bogotá, San Pablo – Universidad Pedagógica Nacional, 2006, pp. 236 ss. / VARGAS GUILLÉN, Germán. *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá, San Pablo – Universidad Pedagógica Nacional, 2006, pp. 208 ss.

<sup>6</sup> Desde el pasado mes de abril di a conocer mi reflexión sobre este tópico en: <http://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/06/sobrevivirc3a1-la-pedagc3b3gica-nacional-como-universidad-con-la-reforma-a-la-ley-30.pdf>.

sólo los saberes y conocimientos que gozan de un *estatuto epistemológico*. Y, queda entonces la pregunta, ¿tienen un tal *estatuto epistemológico*: las artes, las técnicas, las tecnologías, las profesiones?

De hecho, si una institución se orienta a la formación del profesorado –bien sea para la escuela básica, o, para la educación superior– desde luego tiene que basar todo su proceder en la investigación. Y, en consecuencia, debe aspirar a albergar en sus claustros los más destacados investigadores en las disciplinas y la enseñanza de las mismas. Caso paradigmático, en este respecto, lo ofrece históricamente la Escuela Normal Superior de París, tanto en orden a ofrecer no sólo *formación* en los niveles de pregrado y postgrado; sino también en *investigación* (vid. [http://www.ens.fr/IMG/file/a\\_propos\\_ens/ENS\\_brochure\\_us.pdf](http://www.ens.fr/IMG/file/a_propos_ens/ENS_brochure_us.pdf)).

Sin embargo, estar orientada una institución a la *formación del profesorado* en el nivel de la *educación superior* no la convierte automáticamente en universidad; y no tendría por qué convertirla. Lo que resulta lamentable es que en las sociedades se tenga temor a llamar las cosas por su nombre: a la institución que forma en artes y oficios, por ejemplo, “escuela de artes y oficios”; a la institución que forma técnicos, por ejemplo, “escuela de formación técnica y profesional”; a la institución dedicada a la investigación –desde luego con funciones de investigación, de enseñanza y de extensión–, por ejemplo, “universidad”.

En países como Colombia se confunde a menudo la *educación superior* con la *formación universitaria*. Lo razonable de la distinción radica en que socialmente se pueda exigir a cada *modalidad de educación* y a cada *tipo de institución* lo que le concierne. En principio, para ser un buen abogado o un buen médico o un buen arquitecto: no se requiere *título universitario*. En cambio, sí una *formación superior* que otorgue el respectivo *título profesional*. Esto no quiere decir que la abogacía o la medicina o la arquitectura carezcan de *investigación*; en

efecto, también la universidad puede albergar *centros de formación de investigadores e investigaciones* en esas materias; pero no todos los que van a ejercer la profesión requieren ser *investigadores*.

La Pedagógica Nacional tiene como su núcleo fundante la *formación docente*. Por así decirlo, las preguntas que determinan lo que alberga en su seno son, precisamente, ¿qué enseñar, para qué, cómo? Y, obviamente, esto implica una pregunta más amplia: ¿cuál es el sentido de la *formación* como proyecto político y cultural que motiva la enseñanza, en la nación colombiana? Puesto en los términos antes señalados, que la se la llame *universidad* o *escuela* es un asunto que bien vale la pena discutir. Si se rige por el primer título habría que evaluarla por su capacidad de producir conocimiento en áreas como la química pura, la matemática pura, la filosofía pura, el arte por el arte, etc. Y, sin embargo, ello sería condición necesaria, pero no suficiente para su *misión*, pues, en todos los casos, basándose la formación en la investigación *todavía* se hace imperativo en todos los casos la pregunta por la enseñanza de esos saberes: ¿cómo se aprenden, cómo se enseñan; bajo qué condiciones se da la transposición pedagógica; qué condicionantes socioeconómicos y biosociales están implicados en la enseñanza y en el aprendizaje de las disciplinas?

La Pedagógica Nacional –que en sus remotos orígenes tuvo a la Escuela Normal Superior y luego a la Escuela Normal Superior Femenina– no debe eludir este debate. Todo lo contrario. Tiene, con ocasión del proceso de reforma, en curso, la oportunidad no sólo de esclarecer su estatuto epistemológico, sino también de asumir un compromiso cada vez más preciso no sólo con la *formación del profesorado*, sino también con la *investigación* misma del *proyecto de formación cultural y política* que exige la nación colombiana.

Las ideas de: *normal, normalidad y normalización* –como lo ha interpretado Francisco Romero para el caso de la filosofía

en América Latina<sup>7</sup>— consiste en resumidas cuentas en la conversión de saber (disciplina, ciencia) determinado en una práctica habitual, corriente, de la cultura. Aunque aquí se exprese pleonásticamente: la *normalización* es el proceso que se hace en una institución educativa —*Normal*— para convertir un saber en una actividad *normal de la cultura*. Tal vez tiene sentido decir que se trata de convertir lo “extraño” o lo “nuevo” o lo “divergente” o lo “anómalo” en corriente, cotidiano. ¿Cuántos aporte intelectuales, en este sentido, nos ofrece la experiencia histórica de la Escuela Normal Superior de París? Recordemos el nombre de algunos egresados de ella: Romain Rolland, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Simone Weil, Michel Foucault, Jacques Derrida, Marc Bloch, Emile Durkheim, Raymond Aron, Henri Bergson, Alain Touraine, Gérard Debreu, Célestin Bouglé. El título Escuela Normal Superior no demerita ninguna Institución de Educación Superior, antes bien, designa una forma de trabajo. Dudo que la Pedagógica quiera este debate y lo que argumento aquí es para iniciar un proceso de análisis que debe darse en ella con o sin reforma; acaso con mayor rigor si se deroga la Ley 30. Al amparo del actual proyecto de Ley 122 habría 8 años para dar el debate y la debida transformación. Conservo la esperanza en la sensatez de un escrutinio que no se ha querido poner en la agenda y que bien a bien tiene sentido para nuestra institución.

---

<sup>7</sup> ROMERO, Franciso. *Programa de una filosofía*. Buenos Aires, Sur, año 9, No. 73, oct. 1940; pp. 34–55.