

La universidad contemporánea y su problemática

Los retos de la globalización

Una de las paradojas que caracterizan a nuestra época es la conciencia cada vez mayor de la globalidad de los problemas que enfrenta la humanidad, hasta el punto que se habla de la emergencia de una "sociedad mundial" y, a la vez, el surgimiento, con mucha virulencia, de un nuevo "nacionalismo".

El estudio prospectivo de los grandes problemas que enfrenta la humanidad condujo a su consideración desde una perspectiva global, desde luego que se trata de desafíos comunes a todos los pueblos. Hay quienes sostienen que se está configurando una ciencia incipiente: la "globología" que es la ciencia de la dinámica global, es decir de los procesos globales, ya sean económicos, políticos o culturales. "Si la sociología es la ciencia de los sistemas sociales, la globología será la ciencia de los sistemas globales. Estudia la estructura y los procesos del sistema del mundo como un todo" ¹

Peter Heintz ha escrito que "podemos imaginar una sociedad mundial cuyos miembros individuales se comporten como auténticos ciudadanos del mundo, compartiendo esa identidad de sociedad mundial" ²

El tema de la "sociedad mundial" ha conducido a los científicos sociales a construir "modelos del mundo", especialmente económicos, en torno a la disponibilidad de los recursos naturales y sobre las relaciones internacionales.

Paradójicamente, estas concepciones se dan al mismo tiempo que por todas partes se aprecia un resurgir del nacionalismo,

- 1 Albert Bergson: "La nueva ciencia del sistema del mundo" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 91, UNESCO, París, p. 23 y sigs.
- 2 Peter Heintz: "Introducción: clave sociológica para la descripción de la sociedad mundial y su cambio", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 91, UNESCO, París, p. 11 y sigs.

de la reivindicación del derecho de los pueblos a su identidad y autonomía

"El mayor obstáculo de cuantos se oponen a una sociedad mundial es, desde luego, la fuerza inquebrantable del nacionalismo. En su origen un concepto europeo del siglo XVIII, es hoy un elemento vigoroso y frecuentemente expansivo en toda la faz de la tierra"³

Este fenómeno del resurgimiento del nacionalismo no es un fenómeno exclusivamente tercermundista. En Europa está a la orden del día y ha llevado incluso a terminar con la existencia de Estados contruidos sobre una base multi o plurinacional. Ejemplos elocuentes: Yugoslavia y la propia Unión Soviética.

Aun reconociendo la existencia del nacionalismo como una fuerza actuante en el nuevo escenario mundial, las conclusiones que podemos sacar de lo hasta ahora dicho es que aun así hay dos conceptos que se imponen: la "globalización", entendida como

"signo que marca el advenimiento de un mundo regido por nuevos criterios y coordenadas, en el que se aceptan las limitaciones naturales y en el que entra en juego abierto la inteligencia disponible y el grado de control alcanzado en todas las facetas de la vida humana"

y la regionalización, que no necesariamente se contrapone al criterio anterior, pero que asume la perspectiva y los intereses regionales para analizar la problemática mundial. La otra conclusión es la necesidad de formular imágenes de futuro viables, poniendo la perspectiva al servicio del surgimiento de nuevas sociedades y de un ordenamiento internacional más justo.

Una buena síntesis de los desafíos mundiales la encontramos en la justificación del Tercer Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1990-1995), esbozada así: "En los albores del siglo XXI, la humanidad ha de hacer frente a tres grandes desafíos: el desarrollo, la protección del medio ambiente y la paz. Las opciones que tomemos hoy tendrán consecuencias tal vez irreversibles en el futuro común a todo el género humano, puesto que en los sucesivos, para bien o para mal, el mundo es un espacio unificado cuya problemática requiere un planteamiento global".

En la sociedad mundial van formándose grandes bloques o espacios económicos, que constituyen los verdaderos centros de

3 Sarvepalli Gopal: "La sociedad mundial vista desde el Tercer Mundo" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No. 91, París, p. 80 y sigs.

poder. Fácil es advertir que hacia el fin del presente siglo tendemos los siguientes grandes bloques: Europa, que ha completado un largo proceso de unificación, enriquecido ahora con la posibilidad de la incorporación de los países del Este europeo y, quizás, hasta la nueva economía de mercado de la Comunidad de Estados Independientes (antigua Unión Soviética), en Asia, el Japón promueve el proyecto de la "gran zona económica" de la cuenca del Pacífico, la que se unirá a lo que ya es una realidad la zona del Yen, que incluye a los países del Sudeste asiático, donde se encuentran las dinámicas económicas de los llamados "Siete Tigres". En América del Norte, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, con la participación de los Estados Unidos, Canadá y México.

La formación de estos bloques seguramente alterará la hegemonía de los Estados Unidos sobre el sistema capitalista. La influencia del poderío económico del Japón gravita no solo sobre el Asia sino que sobre todo el conjunto del sistema capitalista mundial. El surgimiento del espacio económico europeo, con la Alemania unificada como polo principal, pondrá también en entredicho la indiscutida hegemonía de los Estados Unidos en el pasado.

"El mundo del futuro no progresará homogéneamente" "Se puede afirmar que todos los habitantes del planeta no llegarán al siglo XXI al mismo tiempo y es incluso posible que, en tanto que algunos países se desenvolverán fácilmente en una nueva era, otros apenas estén iniciando su marcha hacia ese nuevo horizonte" ⁴

Si los países de la periferia –entre los cuales se encuentran los latinoamericanos– quieren decorosamente cruzar los umbrales del nuevo siglo, tendrían que asumir, resueltamente, una tarea indeclinable: la regionalización. Entre nosotros se trata de llevar a la realidad el sueño siempre postergado de nuestros propios próceres: la integración regional de América Latina. Esta sería nuestra respuesta a un mundo formado por grandes bloques, dispuestos a absorbernos si no nos integramos.

Podemos así afirmar que la década finisecular de los años noventa, década de transición hacia un nuevo siglo y un nuevo milenio, se caracteriza por los profundos cambios que se han dado en el escenario internacional y la aparición del fenómeno de la "globali-

4 Leszek Kasprzyk: "Política científica y tecnológica y cambios en el medio planetario" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XLI, No. 3, Septiembre de 1989, p. p. 469 a 475.

zación" El concepto de "globalización" no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Es el resultado de la creciente interacción e interdependencia que se generan entre las distintas unidades constitutivas del llamado "sistema global" Abarca las actividades y sus efectos de países, regiones, empresas transnacionales, organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, grupos de presión y movimientos sociales

El proceso de globalización obliga a modificar el paradigma de las relaciones internacionales previamente vigente, que confería a los Estados-naciones el carácter de actores principales y predominantes del sistema. Estos pasan ahora a constituir sólo una parte de un sistema mayor: el sistema global.

Es un hecho real que en el "sistema global" las empresas transnacionales desempeñan hoy en día un rol protagónico: no menos del 40% del comercio mundial ocurre al interior de estas empresas. Su organización no se parece en nada a las empresas de la década de los cincuenta, tal como lo ha expuesto Robert Reich en su conocida obra *"El trabajo de las naciones"*. De altos volúmenes de producción, estas empresas han pasado a los altos valores agregados, a las actividades intensivas en conocimientos y tecnología, y se estructuran como redes mundiales. Entre 1970 y 1992, revela un estudio del SELA, las exportaciones de bienes de alta tecnología casi duplicaron su participación en el comercio mundial de manufactura.

La organización empresarial, dice Reich, más que a la pirámide tradicional del pasado se asemeja a una telaraña, donde el producto final es un conjunto de aportes o componentes producidos en diferentes países del mundo, que no puede identificarse con una sola bandera"⁵

- 5 Robert Reich: *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Javier Veigara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1993, p. 87 y sigs. Al respecto sostiene Enrique Iglesias, Presidente del BID: "Frente al concepto de la empresa transnacional tradicional, de identidad nacional y proyección ecuménica, se anteponen ahora estructuras de organización y producción que responden en medida creciente a las nuevas condiciones de una economía global, que trasciende fronteras geopolíticas y culturales y que desafían irreverentemente los conceptos de nación, estado y soberanía, tan acendrados hacia fines del siglo pasado y hasta mediados del actual." Enrique Iglesias: *"Transición Económica y social al siglo XXI"*. La Conferencia Per Jacobson de 1993, Washington D.C. (fotocopiado) p.5

A su vez, los avances tecnológicos están modificando profundamente la naturaleza de la actividad productiva "En efecto, señala Salvador Arriola, hasta hace poco Secretario Permanente del SELA,

anteriormente el desarrollo dependía de la cantidad de energía, de recursos naturales, de trabajo, de capital; hoy en día depende sobre todo de la capacidad de conocimiento y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo" ⁶

Hay, pues, una tendencia hacia la "desmaterialización" del proceso productivo, es decir, hacia la menor utilización relativa de materias primas y la mayor incorporación de "intangibles" En la actualidad, por ejemplo, se podrían producir los mismos bienes que hace diez años con un tercio menos de las materias primas

Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo Más bien se observa una *globalización fragmentada o segmentada*, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados (intranorte), como en los países subdesarrollados (intrasur) y entre ambos grupos de países (Norte-Sur)

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan enfoques para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía internacional Por el momento América Latina, como región –salvo México– no forma parte de ninguno de los bloques económicos antes aludidos (aunque es un hecho real que los Estados Unidos es el mercado más importantes para América Latina, ya que absorbe más del 40% de las exportaciones de la región)

Por otra parte, la situación relativa de América Latina en la economía mundial se ha deteriorado en los últimos años, como lo constatan los datos siguientes: La participación de América Latina en las exportaciones mundiales ha descendido significativamente Según ci-

6 Salvador Arriola: *La Competitividad en el campo económico Reconversión industrial* Ponencia presentada en el Foro "Visión Iberoamericana 2000" Cartagena de Indias, Colombia, 16-18 de marzo de 1994 SELA (fotocopiado) p 3

La Educación Superior y las necesidades de la sociedad. Nueva dimensión de la Educación Superior.

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y aplicación dan origen a las tres funciones básicas de las instituciones universitarias: investigación, docencia y difusión o extensión. Si bien en determinados momentos de su desenvolvimiento histórico una de estas funciones ha prevalecido sobre las otras, lo cierto es que el ideal reside en una equilibrada integración de las mismas, de modo que las tres estén siempre presentes en todas las manifestaciones de la tarea universitaria. Y aun cuando hoy se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, como por ejemplo la indispensable función crítica y la llamada función social, lo cierto es que en realidad se trata de nuevas dimensiones de las tres funciones primordiales, o modos de ejercicio que los tiempos imponen, pues en el fondo éstas siguen siendo las funciones por excelencia de toda universidad. El filósofo Julián Marías nos dice "Llamo función social de la universidad en cada país el papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto" ⁸

Nuevas necesidades, nuevos retos, demandan nuevos estilos en el ejercicio del oficio universitario; la universidad debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno. Más que de nuevas funciones, quizás sea mejor hablar de nuevas tareas, de nuevos objetivos a los cuales la universidad debe responder mediante el ejercicio, al más alto nivel posible, de sus tres funciones claves de investigación, docencia y difusión o extensión.

El paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas; la aparición de toda una gama de nuevas necesidades educativas de nivel superior, las expectativas que crea la introducción del concepto de educación permanente; el impacto de la revolución científica y tecnológica, etc. representan algunos de esos nuevos retos. Conviene tener presente que la respuesta a ellos no debe buscarse exclusivamente en la universidad, sino en todo el sistema de educación superior, o mejor aún, en todo el sistema de educación postsecundaria, entendiendo por éste el conjunto de las modalidades de educación posteriores al nivel medio, sean de ciclo corto o largo, ofrecidas por el sistema educativo formal o por las modalidades no escolarizadas o abiertas. La universidad, por sí sola,

8 Julián Marías: La Universidad, realidad problemática. En Carlos Cuello Ferrandini (editor): *La Universidad en el siglo XX*, Lima, 1951, p 319-332

no está en condiciones de hacerles frente: es todo el sistema de educación postsecundaria, tomado en su globalidad, es decir, en toda su gama de oportunidades educativas, el que debe enfrentarse a las exigencias educativas contemporáneas

Las funciones de la universidad adquieren también una nueva dimensión frente a la revolución socio-científica, provocada por el papel central de la ciencia en la sociedad post-industrial. De esta manera, la "masificación" y los efectos de la revolución científico-técnica representan los fenómenos que más contribuyen a forzar el cambio de las actuales estructuras y dar un nuevo sentido a las funciones universitarias

Sociológicamente, la ciencia moderna puede ser examinada desde tres ángulos, cada uno de los cuales tiene importantes repercusiones para el quehacer de la universidad: su tendencia a ser diseminada universalmente; su carácter obsolecente y su papel en el proceso de desarrollo integral. El primer aspecto involucra el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos, con lo cual se vincula al fenómeno de la "masificación"

El segundo aspecto, el de la obsolescencia del conocimiento, una de las características de la cultura contemporánea cuya ciencia se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo, repercute de manera notable en el quehacer de la universidad, pues la obliga a modificar radicalmente sus métodos de enseñanza, de suerte que sus egresados puedan seguir, por sí solos, el continuo avance de la ciencia. El concepto mismo de estudiante cambia, pues ya no es la persona comprendida entre ciertos límites de edad sino prácticamente toda la población adulta que demanda continuamente conocimientos. Este fenómeno, más la adopción del concepto de la educación permanente, lleva a la universidad a abrir sus puertas virtualmente a toda la población

"Los clientes típicos de la universidad, apunta Hervé Carrier, ex-Rector de la Universidad Gregoriana de Roma,

ya no seguirán siendo los adolescentes y los adultos todavía jóvenes; sus clientes vendrán de todos los ámbitos de la población, y tendrán acceso, circularán por las aulas y participarán en la universidad. Cuando esto ocurra la universidad se convertirá en la retorta de mezclas de las generaciones. Lo que nos va en esto es enorme, y la experiencia es todavía inadecuada para permitir predicciones sobre las mutaciones que ocurrirán" ⁹

9 Hervé Carrier: Misión de la universidad en la sociedad del futuro. En *Universidades*, No. 60, UDUAL, México, abril-junio, 1975, p.p. 141 a 153

Finalmente, el papel de la ciencia en el proceso de desarrollo integral subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios

“La ciencia moderna es un poder ambivalente, advierte Carrerá y la universidad no es la única entidad que provee el conocimiento, pero ella debe sobresalir como la institución que tiene por misión propia colocar la ciencia y sus recursos al servicio del hombre ”

Por otra parte, la propia evolución del conocimiento contemporáneo, que apunta hacia una integración de las disciplinas más que a una diferenciación excesiva de éstas, refuerza la búsqueda de nuevas estructuras académicas que permitan el cultivo interdisciplinario de la ciencia

Una nueva dimensión adquieren también las funciones de la universidad cuando se conjugan para realizar la importante tarea de *crítica de la sociedad*, que da contenido a la llamada *función crítica*. Esta representa un aspecto de mucha trascendencia en el quehacer universitario contemporáneo, así como su complemento indispensable –la “acción reconstructiva”– en virtud de la cual la universidad puede, sobre la base de su crítica objetiva y científica de la sociedad actual, adelantar visiones del futuro que entrañen nuevas alternativas para el reordenamiento de la sociedad

Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria

Hasta hace poco tiempo, salvo en el mundo socialista, eran muy pocos los ejemplos que podían darse de países que asumieran el planeamiento de su educación superior considerándola como un todo o como un subsistema dentro del sistema nacional de educación, vinculado estrechamente con el planeamiento general del desarrollo económico y social

Aceptado el concepto de la planificación educativa, y reconocido su carácter de elemento dinamizador y ordenador del desarrollo educacional, los países tienden cada vez más a visualizar el desenvolvimiento de su educación superior como un proceso global que debe comprender todas las formas o modalidades de educación postsecundaria. El subsistema nacional de educación superior, o mejor aún, de educación postsecundaria, se concibe así como un todo, a la vez integrado y diversificado, que incluye la educación

formal, la no formal, la educación permanente, la continua y la recurrente o de reciclaje, aun cuando cabe advertir que estos términos no han sido universalmente especificados, por no corresponder a conceptos unívocos. Esta amplia concepción de la educación superior, ligada a su necesaria apertura, es condición indispensable para que pueda satisfacer la extensa gama de requerimientos que le plantea la sociedad contemporánea. Pertenecen así a la problemática de la transformación de la educación superior elitista en una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel, y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria y del concepto de educación permanente.

Pero, naturalmente, no se trata de un simple cambio de terminología. En verdad, el *quid* del asunto reside en la planificación integral del subsistema y en la estructuración de una oferta compuesta por una rica variedad de oportunidades de estudios postsecundarios que reciban igual consideración desde el punto de vista social, de manera que todas sus modalidades resulten atractivas para los jóvenes y adultos. Este último objetivo no es nada fácil de realizar, dado el considerable peso que aún tienen las profesiones liberales tradicionales, a las cuales suelen ligarse todavía, casi con exclusividad, los símbolos del mayor "status" social.

"Muchos países, dice un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD),

están en período intermedio y crítico, entre la educación elitista y la educación superior de masas; la primera cediendo bajo la presión de una serie de nuevos problemas, la última requiriendo estructuras y contenidos que todavía no han sido desarrollados y solamente parcialmente definidos. La universidad llamada tradicional se modifica, se transforma, se diversifica en numerosos países: cursos de duración diferente, enseñanzas postsecundarias de carácter diferente comienzan a crearse o a integrarse en las antiguas redes de instituciones académicas, no hace mucho reservadas a una enseñanza tradicional, tanto en su esencia como en sus métodos, a pesar de las novedades científicas que a menudo se proponían transmitir. Masas nuevas que jamás anteriormente habrían pensado en beneficiarse de una enseñanza superior, buscan su camino en las instituciones de los altos estudios, y gobiernos e instituciones hacen esfuerzos, unas veces felices, otras aparentemente vanos, pero dirigidos siempre en el mismo sentido, para abrir las universidades, las facultades, las escuelas superiores, a aquellos de una situación social desfavorable. Al mismo tiempo

que se diversifican las instituciones y que se abren las puertas a 'estudiantes', que no hubiesen jamás podido serlo hace algunas decenas de años, se imponen esfuerzos para permitir a las nuevas universidades mantenerse a la altura de las exigencias que el progreso rápido de las técnicas y de las ciencias no cesa de hacer cada vez más elevadas "

Numerosos estudios realizados en los últimos años abogan por la aceptación de educación postsecundaria como un subsistema integrado. La Comisión Carnegie recomienda el reconocimiento de la educación postsecundaria como una sola en cuanto a su planeamiento y coordinación, sin perjuicio de reconocer y reforzar la identidad de cada una de las instituciones o modalidades que la forman. La planificación de la educación postsecundaria persigue así la integración vertical y horizontal de todo el conjunto. El objetivo es diseñar un subsistema flexible y diferenciado que amplíe las oportunidades de estudios y, a la vez, responda más adecuadamente a las nuevas y cambiantes necesidades socioeconómicas de la sociedad.

La planificación de la educación superior en nuestros días tiende a comprender toda la educación postsecundaria, es decir toda la que se imparte después del nivel medio, cualquiera sea su modalidad. El moderno, y cada vez más difundido concepto de educación postsecundaria, va más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como educación superior, pues comprende tanto la que en algunos países se denomina como educación media superior o intermedia profesional, como la superior no universitaria y la universitaria, sean del ciclo corto o largo, así se ofrezcan a través del sistema educativo o de las modalidades no escolarizadas, o abiertas.

Es importante subrayar la extensión del concepto, pues su adecuado planeamiento y articulación sólo podrán lograrse dentro de una visión global que asegure, a la vez, la unidad y diversidad de todo el subsistema postsecundario. Generalmente, éste aparece integrado por dos grandes ramas: la rama propiamente universitaria, de una parte, y la que integran todas las otras formas de educación superior (institutos politécnicos, institutos tecnológicos, colegios universitarios con programas de dos o tres años, etc.). En algunos países ambas ramas coexisten sin interrelacionarse, dando lugar así a lo que en Inglaterra, por ejemplo, se llama "sistema binario". Sin embargo, aún en este país se buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*).

En otros países, las mismas universidades ofrecen los otros tipos de educación superior no universitaria. La tendencia actual es integrar ambas ramas en un solo sistema.

"Es evidente, escribe Kenneth E Anderson y Hernán D Acero,

que en los próximos años la relación entre estas dos líneas será de gran interés para el planificador educativo y que existe una gran presión para lograr un mayor acercamiento entre ellas. Los límites entre estas dos facetas no están muy definidos y, sin duda, con el tiempo lo serán cada vez menos "

Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales

Las demandas de la sociedad contemporánea están reforzando en todas partes el cambio de las estructuras académicas tradicionales, al comprobarse su ineficacia ante la nueva problemática. Se halla así en curso un movimiento de renovación de la educación superior, a escala mundial, cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propicia como requisito indispensable para una rápida adaptación de sus programas a los procesos sociales y científicos, caracterizados por su constante cambio.

La médula del problema radica, según lo han hecho ver numerosos autores, en que nos encontramos en una etapa de transición, y por lo mismo crítica, entre la educación superior elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación. Son, en general, demasiado rígidas, poco diversificadas y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y el trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea; su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno, su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente. De ahí que, como observa Paul Ricoeur, presenciemos el "estallido de la universidad", o por lo menos del concepto clásico de la misma, acuñado a través de los siglos, si bien esto no significa la quiebra de los valores que ella encarna. Precisamente, para salvar esos valores que representan el más alto patrimonio de la razón y del espíritu humano, la universidad requiere una urgente transformación, a tono con las necesidades de la sociedad.

Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos. Puede decirse que hoy asis-

timos al fin de la educación superior elitista. Es posible que por mucho tiempo subsistan instituciones de marcado tinte elitista pero el sistema de educación superior en su totalidad, no podrá seguir descansando sobre ellas.

De las experiencias en curso cabe extraer algunas conclusiones de carácter muy general. Ellas nos enseñan que las nuevas instituciones son más receptivas al cambio y a la innovación que las antiguas, aunque también en éstas es posible desencadenar procesos de transformación; que el problema del cambio de las estructuras no puede limitarse al nivel terciario sino que debe abarcar todo el sistema educativo; que el cambio no se produce por la simple modificación de las estructuras, ya que ningún esquema tiene la virtud de producirlo como por encanto, aun cuando hay estructuras que facilitan el proceso de innovación y otras que más bien lo dificultan, que las mejores reformas académicas fracasan si no están respaldadas por un personal docente capacitado y una administración eficiente, y, en fin, que el problema de las estructuras académicas sólo puede plantearse correctamente una vez establecidos los objetivos y precisadas las tareas que se deben cumplir, desde luego que respecto de unos y de otras las estructuras no tienen sino una función instrumental.

Alfred Whitehead sostiene que "la Universidad es también imaginación o no es nada" y que su tarea es "la creación del futuro". Es decir, no sólo preverlo, sino contribuir a prefigurarlo. Las Universidades tienen hoy en día la misión de contribuir a imaginar los escenarios futuros, es decir, de incorporar entre sus tareas los estudios prospectivos.

Nacidas en los primeros siglos del presente milenio, las universidades se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo y de una ciencia sujetos a profundas y rápidas transformaciones. Sin embargo, la crisis debemos asumirla como signo de vida y de ineludible necesidad de cambios, a fin de ajustar el cometido de la Universidad a los nuevos requerimientos, desde luego que la vigencia de la ya casi milenaria institución en el próximo siglo dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos. Con todo, es preciso reconocer, con Henri Janne, que *"la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio"*. Hay, a este respecto, una frase muy impresionante de Ortega y Gasset, que el chileno Luis Eduardo González utiliza como epígrafe de su ensayo "Innovación en la Educación Universitaria en América Latina". Sostiene Ortega y Gasset que *"Hacer cambios en las universidades es como*

remover cementerios" Este epígrafe da pie a González para señalar lo que pareciera ser una contradicción en el quehacer universitario:

"Las rutinas ya establecidas, la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes, la poderosa raigambre positivista que muchas veces consolida una postura rígida del profesor, son algunos de los obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria. Por otra parte, la realidad externa tiene una dinámica propia y autoacelerada. Son las propias universidades las que contribuyen a generar los cambios científicos y tecnológicos. Surge obviamente una contradicción y una pregunta, ¿por qué la capacidad innovativa y de creación que se emplea para la investigación en las universidades no se utiliza también en la docencia? Esto es, ¿por qué los sofisticados equipos que se usan para experimentar y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?"

Innovar o perecer, es el reto que hoy día enfrentan las universidades. La Universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programa y métodos de trabajo. *La crisis obliga al cambio.* Las crisis se producen, se ha dicho, "cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere". *El paradigma* de la Universidad actual responde a la *sociedad industrial*, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la *sociedad postindustrial* o *postmoderna* que deberá *sustituirla*. ¿La "sociedad del conocimiento"? ¿la "sociedad de la información"?

La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. Philip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, "si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación. El conocimiento no solo se elabora en sus recintos, sino que buena parte del mismo se produce fuera de ellas. En los Estados Unidos, las unidades de investigación y adiestramiento que en su propio seno han creado las grandes corporaciones, están invirtiendo sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las Universidades tradicionales.

Unidad y diversidad del subsistema; coordinación e integración de los subsistemas. Carreras cortas de nivel superior

Unidad y diversidad del subsistema

La planificación de la educación postsecundaria trata de integrar el subsistema de manera que se logren las articulaciones verticales y horizontales entre sus distintas formas y modalidades, todo dentro de un conjunto armónico que asegure, a la vez, su unidad y diversidad. Este planteamiento integral, único que cabe ante las demandas que generan la masificación de la educación superior y la multiplicidad de adiestramiento que solicitan los estudiantes y que requiere una sociedad cada vez más compleja, a la larga contribuirá también a superar la actual dicotomía que se observa en la educación superior entre "carreras nobles" (las ofrecidas por las universidades) y las "menos nobles" (las impartidas por los institutos tecnológicos, las de corta duración, etc.)

Si bien la planificación del subsistema de educación postsecundaria puede asumir una perspectiva global, se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario. La tradición y las concepciones que cada país tiene sobre la educación superior, dan lugar a diversas formas de organización: la que mantienen separadas las instituciones universitarias y las no-universitarias (sistema binario inglés, por ejemplo); la que los coordina mediante cuerpos consultivos mixtos; la que trata de asociar en el marco de una sola institución las distintas modalidades de educación superior, como es el caso de las *Gesamthochschule* de la República Federal de Alemania, la que distingue tres líneas distintas (sistema trinario): la universidad propiamente tal, la superior no-universitaria y la superior no-formal, es decir la impartida por medios a distancia o abiertos.

Coordinación e integración del subsistema

Cualquiera que sea la forma de organización que se adopte, lo importante es que su planeamiento asegure las adecuadas articulaciones entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. No es por cierto tarea fácil esto de eliminar o reducir el sistema de castas que a veces parecen separar los diferentes tipos de enseñanza supe-

rior, hasta el grado de hacer muy difícil, si no imposible, el paso de una a otra y que suele "marcar a sus graduados con un estigma vitalicio de gloria o mediocridad" Sin embargo, puede afirmarse que asistimos al fin de la idea de las "educaciones terminales"

La tendencia es muy clara hacia la coordinación e integración de todo el subsistema de educación postsecundaria, de modo que se planifique como una totalidad, previéndose las posibilidades de pase de una institución a otra, de salidas laterales al mundo del trabajo; de reingresos; de estrecha coordinación entre sus distintas modalidades, entre los ciclos cortos y largos; entre las formas tradicionales y las abiertas, entre la educación y el mundo de trabajo, etc

Carreras cortas de nivel superior

El tema de las carreras cortas de nivel superior ("enseñanza superior corta" o SCI's "short cycle higher education" como se dice en los países que integran la OECD) forma parte importante de la actual discusión internacional acerca del planeamiento de la educación superior. Se considera que este tipo de carreras enriquece la gama de oportunidades que ofrece la educación superior, permite una mejor atención de las crecientes demandas individuales de adiestramiento; contribuye a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de tercer nivel, favorece la innovación del sistema postsecundario y reduce la presión sobre las carreras tradicionales del ciclo largo

Este tipo de carreras, generalmente de dos a tres años de duración después de la enseñanza media, son impartidas por las mismas universidades o por instituciones extrauniversitarias. Cuando están vinculadas a las universidades representan o pueden representar un importante factor para la integración del subsistema postsecundario, desde luego que pueden contribuir a atenuar la separación entre la enseñanza superior universitaria y la no-universitaria. Sin embargo, existe una tendencia que considera más conveniente la organización de estas carreras cortas en establecimientos especiales, fuera de las universidades. Los argumentos en favor de una o de otra solución son numerosos. Con todo, la designación de estas carreras como "educación superior de ciclo corto", propuesta en los países miembros de la OECD, en vez de "educación superior no-universitaria", obedece al convencimiento de que en el futuro la distinción entre las instituciones no universitarias y las universitarias se volverá cada vez más difusa.

La problemática de estas carreras incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo ver que a través de ellas es posible también alcanzar la excelencia en *un determinado campo del saber*. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es "un ciclo largo decapitado" o "recortado"
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas (mayores de veintiún años) que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior

Los sistemas abiertos y la educación a distancia

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal. Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del "Aprender a Ser" de la UNESCO,

"el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un 'sistema' en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de ense-

ñanza cede el paso al acto de aprender Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto ”

El proceso de apertura tiene también lugar a nivel de la educación superior en diversas direcciones abierta a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender El proceso ha sido forzado por dos fenómenos contemporáneos: la masificación y la incorporación del concepto de educación permanente, a los cuales ya se hizo referencia La educación superior circunscrita a sus formas tradicionales no está en posibilidades de hacer frente a esos fenómenos

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional el espacio y el tiempo En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten

Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo a nivel de educación superior Como todos sabemos, la institución pionera en este campo es la Open University de Inglaterra, creada en la década de los sesenta En América Latina existen experiencias en México, Venezuela, Brasil, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador y otros países La UNESCO patrocina una “Red para la innovación de la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe” En un reciente estudio sobre la Educación Superior a Distancia en América Latina, el Dr. Fabio Chacón, de la Universidad Abierta de Venezuela, llega a las siguientes conclusiones:

“La Educación Abierta y a Distancia es un fenómeno cuantitativamente en crecimiento en la región Latinoamericana, con un gran potencial para la atención de necesidades educativas de los públicos más diversos En estos años finales del Siglo XX, la aplicación de tecnologías

informáticas y de telecomunicaciones a la enseñanza es aún incipiente, lo cual limita los programas en cuanto a sus posibilidades de interacción con los estudiantes y le resta agilidad a la coordinación de los cuerpos docentes. Esta es un área en que indudablemente deben hacerse esfuerzos de capacitación de los recursos humanos, y en la cual se necesita más del apoyo de organismos internacionales. A continuación se resumen los problemas que los actuales y renovados programas de educación a distancia deben atacar: 1 Altos índices de abandono de estudios; ya que las cifras de deserción estudiantil en las universidades a distancia de la región usualmente superan el 90% del contingente que ingresa en un año determinado. Esto hace que, a la larga, se conviertan en una alternativa costosa de educación, puesto que su productividad es reducida en contraste con la inversión que se hace en ellos. 2 Falta de continuidad de políticas de desarrollo en muchos programas, lo cual los lleva a un camino accidentado en su avance—con frecuentes marchas y contramarchas. Esta falta de continuidad tiene a veces como consecuencia el cierre total del programa. Este es un fenómeno que aparece en otros aspectos de la vida institucional latinoamericana. Ello lleva a pensar que deben aplicarse estrategias que reduzcan la incidencia de estos problemas; entre ellas: fortalecer la autonomía de las instituciones, establecer altos criterios de exigencia académica para sus líderes y abrir caminos para la comunicación internacional, la cual conduce a procesos de emulación. 3 Obsolescencia de los materiales. En casi todos los programas regionales de esta modalidad se utiliza como medio principal el texto impreso, el cual fácilmente se hace obsoleto. Los textos producidos son utilizados una y otra vez, sin incorporar los cambios que ocurren en las disciplinas. La incorporación de tecnologías electrónicas permitiría contar con materiales más fáciles de actualizar. 4 Poca interacción entre educadores, y entre éstos y los educandos. La característica 'a distancia' de los estudios se ha convertido en distanciamiento. Esto ha sido señalado como una causal principal del abandono de estudios. Igualmente, esta capacidad de interacción podría aumentar con el uso de técnicas tales como la teleconferencia, el buzón teletónico, el correo electrónico y los ambientes de navegación en redes electrónicas. 5 Currículum relativamente rígido; porque las instituciones establecen una oferta generalmente basada en programas formales, con o sin salidas intermedias y con un perfil profesional definido. Todo el que entra debe adaptarse a esta oferta, con escasas posibilidades para ajustar el currículum a sus necesidades específicas. La enseñanza 'abierta' es más un *desideratum* que una realidad. En general, los programas universitarios a distancia hacen poco uso de los programas de extensión. 6 Deficiencia en la formación del recurso académico. La capacitación de los docentes en nuevas tecnologías de educación a distancia es una necesidad sentida en casi todos los programas regionales. 7 En muchas regiones, la imagen de las instituciones a distancia sigue siendo asociada a alternativas compensatorias, remediales y poco competitivas. De ello participan las instituciones

tradicionales cuando niegan el acceso al estudiante que se ha formado a distancia o dificultan el reconocimiento de sus créditos. Ante ello, las instituciones a distancia deben actuar con una doble estrategia de mejorar la calidad de sus procesos internos y mostrar beneficios reales a la población; por ejemplo: en el número de egresados y la calidad de su desempeño ”

Innovaciones en las estructuras académicas: nuevas formas de organización académica. La interdisciplinariedad

A nivel mundial se observa, principalmente en las dos últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada, en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P. Alfonso Borrero S. J.: “constante histórica ha sido –desde la Edad Media– la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones ”

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades: “En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo

que llamaríamos la interdisciplinariedad, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser”

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde luego sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía: Medicina, Leyes, Teología y Artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras. Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales.

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval (Teología, Medicina, Derecho y Artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años.

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamiento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales, facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades desarrolladas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida *compartamentalización*, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.), en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por "escuelas de Estudios" (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y

facilite esa interdisciplinariedad, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario

La interdisciplinariedad

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C. P. Snow, publicó su célebre ensayo *Las dos Culturas*, inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica. A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran "cruzar la línea Snow". La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del "todo universitario"; el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad, la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos; rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc. Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad, en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinarie-

dad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad (*"Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades"* Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

"El nivel inferior podría ser llamado *multidisciplinariedad* y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción."

Piaget reserva el término *interdisciplinario* para designar el segundo nivel, "donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo."

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la *transdisciplinariedad*, la cual,

"no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable."

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

"Mientras que la pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, la interdisciplinariedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación "

¿Cuáles son las consecuencias que para la universidad tiene la actual evolución del conocimiento? J R Gass, en el prólogo al libro de la OECD, antes mencionado, sostiene que

"el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. El creciente costo social que representa la extrema especialización del conocimiento justificaría, por sí misma, esta concepción. La interdisciplinariedad no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades; es un punto de vista que permite una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria "

La interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX. En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra; la Universidad de Wisconsin Green-Bay, en los Estados Unidos, la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas; de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas); el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general. También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica); el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá), el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia), el Departamento de Música de la

Universidad de París en Vincennes, Francia, el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum; los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra), etcétera. En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

El Currículo

En el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.

Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación, énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

Se explica así la enorme importancia que hoy adquieren la teoría y práctica del currículo, así como la aparición de especialistas en su diseño y administración, el "curriculista", que incluso parece estar desplazando al antiguo "pedagogo". Asimismo, se observa una clara evolución en cuanto a los aspectos más sobresalientes del currículo: de la importancia primordial concedida antes a las asignaturas que debía comprender, la teoría curricular pasó a destacar fundamentalmente los objetivos, sobre los cuales se elaboraron cuidadosas taxonomías, hasta llegar a las concepciones integrales que incorporan la "tecnología educativa" y los procesos de evaluación como elementos de igual importancia.

De otra suerte predomina hoy una concepción amplia del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que

se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como "extracurriculares". Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículo. Señala a este respecto el educador peruano Walter Peñaloza, que de acuerdo con esta tendencia,

"la vida académica de cada alumno será, en parte, obra de él mismo: él habrá de escoger los cursos o las áreas y tendrá que combinarlos. El currículo cortado a su medida será su responsabilidad. La matrícula misma se convierte entonces en un acto pedagógico que requiere la intervención de profesores-consejeros."

Creemos pertinente reproducir, a continuación, algunos conceptos sobre el currículo expuestos por Carlos Darío Orozco Silva en un curso dictado recientemente en Nicaragua.

"El tema exige plantearnos entonces dos preguntas: ¿cómo organizar el currículo para hacer posible una formación integral que se refiera a toda la persona del alumno y que sea general, es decir, trascienda todas las disciplinas? ¿Cómo estructurar los programas curriculares de modo que la formación científica y profesional se centre en los núcleos básicos de las disciplinas, no tengan un carácter enciclopédico, ni se refiera exclusivamente a la adquisición de destrezas en una área especializada del conocimiento? Los planes de estudio no deben elaborarse en términos de información y de destreza aisladas; han de constituirse de manera que introduzcan a los alumnos tanto como sea posible en los aspectos interrelacionados de cada una de las formas básicas de conocimiento, de cada una de las diferentes disciplinas. Deben estar conformados para alcanzar, al menos en alguna medida, la gama del conocimiento en conjunto. Lo que se busca es una inmersión suficiente en los conceptos, en la lógica y en los criterios de la disciplina para que una persona llegue a conocer la manera específica en la que esta funciona en casos particulares; y luego una generalización suficiente de estos casos en toda la gama de la disciplina de tal forma que su experiencia comience a hallarse totalmente estructurada de una manera específica. El currículo, conceptualizado a partir de las disciplinas y de la formación, puede ser considerado como la arquitectura más general del proceso de formación y del estado de la cultura en un momento dado. Por medio del currículo y del ambiente total que rodea al estudiante, éste va conformando para sí aquellos rasgos humanos, científicos y operativos a que se refiere el ideal de formación de la institución. Por medio del currículo al estudiante as-

ciende al nivel del estado de la cultura y desarrolla un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permite formarse esquemas básicos de vida y criterios de actuación con relación a principios de verdad, justicia y respeto a los derechos propios y ajenos ”

La tecnología educativa

Aun cuando la tecnología educativa no es una innovación académica, sino un concepto o categoría más amplio, la educación superior de hoy encuentra en ella un poderoso auxiliar para hacer frente a sus nuevas y crecientes responsabilidades. Sin que de ninguna manera se la pueda considerar como la panacea para la rápida solución de sus agobiantes problemas, la tecnología educativa pone a su disposición una serie de conceptos y de medios que pueden contribuir a superarlos. De ahí el gran interés que se observa actualmente por el análisis de las enormes posibilidades que la tecnología encierra para la educación superior contemporánea.

En primer lugar, los especialistas han adelantado un valioso trabajo conceptual encaminado a precisar la naturaleza y alcance de la tecnología educativa, a fin de superar la tendencia que la identifica simplemente con los aparatos, máquinas y procesos que permiten la grabación, manipulación, suministro y exposición de datos e información.

“En los últimos años, escribe Clifton Chadwick,

se ha logrado un acuerdo básico con respecto al significado de este término y las características de su definición han tomado forma de acuerdo con la sugerencia de Gagnó, quien dice: ‘Puede ser entendida como significando el desarrollo de un grupo de técnicas sistemáticas y acompañando un conocimiento práctico para diseñar, medir y operar la escuela como un sistema educacional’. La característica básica de esta definición es que la palabra tecnología usada en la frase ‘tecnología educacional’ o ‘tecnología instruccional’ pone énfasis en el significado más amplio de esta palabra. ‘Técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas’. En la definición no se mencionan, ni hay necesidad de incluir los instrumentos tales como maquinarias, ni tampoco existe ningún compromiso para usar productos tales como computadoras, máquinas de enseñar o aparatos audiovisuales tales como la televisión. El compromiso es más bien un enfoque que es similar y compatible con el enfoque sistemático (análisis de sistemas, diseño de sistemas, síntesis de sistemas), el cual es la definición de un sistema y sus operaciones e inte-

racciones en cuanto a ellas contribuyen al funcionamiento de éste, prestándole particular atención a la relativa eficiencia e ineficacia con la cual se produce el rendimiento en función de metas concretas y objetivas”¹⁰

Otro especialista, el doctor Sidney Tickton, a su vez propuso que la tecnología educativa se entendiera como,

“la forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones sobre las comunicaciones y los medios de aprendizaje del ser humano, y empleando una combinación de medios humanos y no humanos para lograr una instrucción más efectiva ”

Por su parte, Seth Spaulding advierte que

“una verdadera tecnología educativa incluye el proceso completo del establecimiento de los objetivos, la continua renovación del currículo, la experimentación de estrategias y el restablecimiento de objetivos de acuerdo con nueva información adquiridas sobre el efecto del sistema ”

Una amplia apreciación de la tecnología educativa debe incluir todos los medios y arreglos logísticos que utiliza la educación para mejorar su trabajo. Sucede sin embargo, que las instituciones educativas, y la pedagogía misma, incorporan generalmente con gran retraso los avances científicos que podrían transformar la enseñanza. Además, por la natural resistencia al cambio de los sistemas educativos, la generalización de las innovaciones que ocurren en el campo de la educación se demora varias décadas. Importante también es que han permitido una mayor comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su uso será posible lograr una mayor individualización de ese proceso.

“La nueva técnica —escribe Ismael Escobar—, facilitará el retorno a la enseñanza individual, al sistema del tutor que vigila de cerca el progreso del alumno y dosifica la cantidad de información que debe suministrarle. El computador y las máquinas de enseñar no sustituirán al maestro. Colocarán al alumno más cerca de él, serán su asociado y compañero, pero no podrán reemplazarlo ”

10 Clifton Chadwick: Análisis teórico de la tecnología educativa, en *Boletín de Tecnología Educativa*, No 1 Vol 1, OEA, Washington D.C., 1973

Vale la pena recordar aquí el famoso apóstrofe de Skinner: "El maestro que puede ser reemplazado por una máquina, merece ser reemplazado por ella"

Frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: la *visión utópica*, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y la *visión catastrófica*, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la tecnología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas

Principales problemas contemporáneos de la Educación Superior

La década de los años sesenta fue testigo de un gran debate sobre la educación superior, cuyo momento más dramático fue el famoso "mayo francés" de 1968, que dio lugar a una profunda transformación del tradicional esquema napoleónico, vigente en Francia por más de siglo y medio. En el curso de los años sesenta y parte de los setenta, los procesos de reforma universitaria estuvieron a la orden del día en América Latina, en los Estados Unidos y en otras regiones del mundo.

En términos amplios, podemos decir que la década de los años sesenta marca el paso de una enseñanza superior elitista a una enseñanza superior de masas. En América Latina el proceso de transformación, en líneas generales, perseguía adaptar la educación superior a los nuevos requerimientos económicos y sociales derivados de la adopción del llamado modelo de "desarrollo hacia adentro" promovido por la CEPAL, basado en el proteccionismo industrial, la sustitución de las importaciones, la explotación de los recursos naturales y el endeudamiento externo.

Treinta años después, la educación superior está nuevamente en discusión. Pero, mientras en la década de los sesenta nadie dudaba del papel clave de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo, y hasta se le atribuía el rol de motor principal del adelanto y la transformación social, el debate actual se caracteriza por la existencia de toda una escuela de pensamiento que

pone en tela de juicio la eficacia de la educación superior pública, cuestionan su rendimiento económico y social y la prioridad de las inversiones destinadas a ella

Quiere esto decir, que el debate contemporáneo sobre la educación superior es más complejo que el que tuvo lugar años atrás, desde luego que lo que está ahora en juego es la confianza misma de la sociedad en la educación superior pública, como uno de los medios privilegiados con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación

El debate actual sobre la educación superior se centra en la contribución que ésta puede hacer a la modernidad, plasmada en un proyecto de sociedad comprometida con el desarrollo humano sustentable

Si bien los procesos de renovación de la década de los años sesenta en América Latina podían haber sido tachados de esfuerzos modernizadores o modernizantes, desde luego que respondieron, en buena parte, a una onda de modernización refleja que recorrió el continente, ahora la concepción de modernidad no se reduce a modernización. Como señala Luis Enrique Orozco, Vice Rector de la Universidad de los Andes:

"Nuestra modernidad implica modernización pero no se reduce a ella. La región requiere no sólo una reconversión del aparato productivo, un aumento de la productividad y la competitividad de los países en el contexto internacional, sino también el fortalecimiento de los procesos democráticos, la asimilación de los códigos culturales de la moderna ciudadanía, la incentivación de los valores que fortalecen la ética ciudadana y la búsqueda de estrategias que contribuyan al proyecto utópico de un desarrollo sustentable en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para el desarrollo personal y el de sus comunidades"

La modernidad para nosotros estriba en construir, desde nuestra propia identidad cultural, un modelo endógeno de desarrollo humano sustentable, que no excluya la apertura de la economía y la búsqueda de una inserción favorable en el actual contexto internacional

¿Cuáles son los temas dominantes en el debate internacional sobre la educación superior? En el mes de enero del presente año se reunió en París el "Grupo Asesor en Educación Superior del Director General de la UNESCO", integrado por especialistas provenientes de todas las regiones del mundo. El Grupo Asesor identificó como los grandes temas del debate contemporáneo sobre la educación superior los siguientes:

- a) La educación superior y sus objetivos en el umbral del Siglo XXI;
- b) El rol de las ciencias sociales en el análisis de la problemática mundial;
- c) La integración entre docencia e investigación;
- d) Medidas para asegurar la democratización y al mismo tiempo promover la calidad de la educación superior,
- e) La diversificación de los sistemas de educación superior y su vinculación con el sector productivo;
- f) El papel de la educación permanente en la educación superior, con miras a satisfacer las nuevas necesidades de una demanda cada vez más diversificada,
- g) Independencia intelectual y libertad académica como condición esencial para la conducción de la docencia y la investigación, sin lo cual las instituciones de educación superior pueden transformarse en simples instrumentos de las grandes corporaciones Relaciones con el Estado y políticas contractuales con el sector productivo;
- h) El impacto de la globalización en los planes y programas de estudios de las instituciones de educación superior;
- i) La necesidad de abordar de manera comprensiva el problema del financiamiento de la educación superior

A su vez, y para la región de América Latina y el Caribe, el Grupo Asesor del Centro Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRESALC), en 1994, identificó como los temas dominantes en el debate latinoamericano, los siguientes:

- a) Nuevas estrategias de financiamiento, coherentes con la idea de un desarrollo humano sustentable;
- b) Nuevas relaciones de la Universidad con el Estado y la Sociedad Civil de cara al siglo XXI;
- c) Responsabilidad de la educación superior con el resto del sistema educativo,
- d) Proceso de acreditación y evaluación institucional;
- e) Responsabilidades de la educación superior respecto a la equidad y la pobreza;

- f) El reto de la educación permanente para la educación superior,
- g) Contribuciones de la educación superior a temas y áreas-problemas relacionados con medio ambiente, población y desarrollo humano sustentable, enseñanza de los derechos humanos y "cultura de paz";
- h) Incorporación de redes de información y de nuevas tecnologías de administración y gestión,
- i) *Sistemas nacionales, subregionales y regionales de post-grado,*
- j) *Innovaciones y nuevas formas de enseñanzas/aprendizaje;*

De la abundante literatura contemporánea sobre la educación superior podemos extraer otros temas presentes en el debate actual, que convendría agregar a los identificados por los Grupos Asesores de la UNESCO

Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- a) El aporte de la educación superior a la visión prospectiva y la formulación de paradigmas sociales para los escenarios futuros,
- b) La educación superior y la "visión holística del mundo";
- c) Los desequilibrios entre la formación de graduados y la estructura del empleo;
- d) La obsolescencia del conocimiento y su impacto en los planes y programas de estudio

Un elemento importante en el debate internacional, es la amplia circulación que en los medios académicos están teniendo dos documentos sobre políticas de la educación superior, elaborados uno de ellos por el Banco Mundial y el otro por la UNESCO. Ambos documentos examinan la situación actual y las perspectivas de la educación, haciendo énfasis sobre su calidad, pertinencia y financiamiento. Pero mientras el documento del Banco Mundial presenta a las Universidades, especialmente las públicas, como parte de la problemática de la sociedad contemporánea, el de la UNESCO asume su análisis desde la perspectiva del aporte de las Universidades a la solución de esa problemática. Es decir, el Banco ve a las universidades como parte del problema y la UNESCO como parte de la solución.

Los aludidos documentos parten de escalas de valores y concepciones distintas. El del Banco está inspirado en una concepción economicista, el de la UNESCO en una concepción humanista. El *policy paper* de la UNESCO se intitula: "Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior" (París, febrero de 1995). El del Banco Mundial circula bajo el título "Educación Superior: lecciones de la experiencia" (Washington D C, julio de 1994). Vamos, en primer lugar, a examinar el documento de políticas del Banco Mundial y luego haremos lo propio con el emanado de la UNESCO.

"Educación Superior: lecciones de la experiencia"

Este documento, difundido en septiembre de 1993 por el Departamento de Políticas Educativas y Sociales del Banco Mundial, fue elaborado por un equipo de especialistas de ese Departamento y discutido por los Directores Ejecutivos del Banco Mundial. El trabajo reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, tanto por su cometido de equipar a los individuos con los conocimientos avanzados y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones, como por su aporte a la generación, adaptación y difusión de nuevos conocimientos y los servicios de consultoría y asesoramiento que puede brindar al gobierno y la sociedad en general. Además, en muchos países, las instituciones de educación superior juegan un rol social importante como foro pluralista de debate.

Sin embargo, pese a la clara importancia que para el desarrollo tienen las inversiones en la educación superior, ésta se encuentra en crisis en todas las regiones del mundo. La educación superior depende en gran medida del financiamiento estatal y en una época de restricción del gasto público nos encontramos con una tendencia a reducir los presupuestos destinados a la educación superior y a controlar su expansión. La ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento substancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Pero aún así, la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases altas y media alta.

El documento señala, enseguida, que no sólo está disminuyendo el gasto por estudiante sino que los fondos destinados a la educación superior, principalmente pública, son utilizados de ma-

nera poco eficiente. La educación superior de la mayoría de los países en desarrollo, informa el documento del Banco Mundial, se caracteriza por una relación baja profesor/alumno (en algunos casos la relación es mejor que la que se da en los países avanzados); subutilización de las facilidades físicas y docentes; duplicación innecesaria de programas y carreras, altas tasas de deserción en los primeros años y altas tasas de repetición; poca producción de graduados en relación con el ingreso en los años iniciales de las carreras, excesivas sumas del presupuesto universitario destinadas a gastos no docentes, como residencias y comedores estudiantiles, becas, subsidios, etc. En América Latina, por ejemplo, asegura el Banco Mundial, *el costo de un graduado en las universidades públicas es siete veces más alto que en las universidades privadas*, debido principalmente a las altas tasas de repetición y deserción.

Frente a esta situación, el documento sostiene que los gobiernos deben meditar cuidadosamente sobre el nivel educativo que deben priorizar al momento de distribuir las asignaciones de recursos. En una época de grandes limitaciones para el gasto público, es conveniente que *se inclinen por los niveles que aseguran una mayor tasa social de retorno*, como lo son la educación primaria y media, niveles que contribuyen más que la educación superior a promover la equidad social, asegura el Banco Mundial.

A partir de lo que denomina "las lecciones de la experiencia" sobre cómo lograr más eficiencia, calidad y equidad en la educación superior, el documento propone una estrategia de Reforma, cuyas directrices claves sean las siguientes:

- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior, e incluir el desarrollo de instituciones privadas,
- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, a fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional;
- Redefinir el rol del gobierno en la educación superior; e
- Introducir políticas explícitamente diseñadas a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad

Los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial, son a) incrementar la calidad de la

enseñanza y la investigación, b) mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; y c) incrementar la equidad. Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio, en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado/empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias públicas y privadas.

Los lineamientos anteriores tienen repercusión en la política crediticia del Banco, que seguirá priorizando los préstamos para la educación primaria y secundaria cuando se trate de países que no han logrado erradicar el analfabetismo y acceso adecuado, desde el punto de vista equitativo y cualitativo, en los niveles primario y medio. El financiamiento del Banco para la educación superior estará dirigido a apoyar los esfuerzos para hacerla más eficiente a menor costo. Serán priorizados los países que siguiendo los lineamientos del documento reseñado, estén preparados para establecer políticas generales que promuevan la diferenciación de las instituciones y una mayor participación del sector privado en el financiamiento a la reforma de los sistemas de educación superior, el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad.

El problema principal que presenta el documento del Banco Mundial, en nuestra opinión, es que en países como los nuestros puede influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar su acceso a los préstamos. Esto puede conducir a disminuir o cortar significativamente el financiamiento de la educación superior pública, para canalizar esos recursos a los niveles educativos precedentes. Además, es evidente que el documento se inclina por una política de estímulo a la educación superior privada, de suerte que, al ampliarse, el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública de tercer nivel.

En el debate internacional existe toda una escuela de pensamiento que pone en duda, en los países en desarrollo, la eficacia y productividad de las inversiones destinadas a la educación superior. De esta suerte, cuando se trata de decidir sobre las prioridades, esta escuela no vacila en recomendar la inversión en los niveles precedentes de enseñanza, es decir, en la educación primaria y básica, llegando incluso a recomendar que se asignen a estos niveles buena parte de los recursos que actualmente se destinan a la educación superior.

En lo que respecta a América Latina, se dice que en nuestra región se invierten más recursos de lo debido en la educación uni-

versitaria, en detrimento de la educación primaria y básica. Sin embargo, estudios muy recientes (1994) del Dr. Fernando Reimers, Profesor del "Harvard Institute for International Development", demuestran que América Latina invierte menos por cada estudiante de nivel superior que las otras regiones del mundo. Incluso los países de África del Sub-Sahara invierten tres veces más por estudiante de nivel terciario que América Latina. Reimers llega a la conclusión que en América Latina lo recomendable no es quitar fondos públicos a la educación superior para transferirlos al nivel de educación primaria, sino *invertir más en todo el sector educativo*, pues las cifras comparativas demuestran que América Latina invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo ("Education and Economic Competitiveness in the Americas. An Inter-American Dialogue OEA Project") (1994).

La solución no está, entonces, en redistribuir los escasos recursos existentes entre los niveles educativos, sino en transferir más recursos al sector educativo, tomándolos de otros sectores menos prioritarios, como son, por ejemplo, el gasto militar, el servicio exterior, los gastos confidenciales y de publicidad de los gobiernos, etc.

Hay quienes alegan que en un determinado país mientras haya niños excluidos de la enseñanza primaria no se puede, por razones de justicia y de equidad, aspirar a fortalecer la educación superior, amén de que los análisis sobre la tasa social de retorno demuestran, se dice, que la educación primaria es más rentable que la superior.

Ningún país desarrollado se esperó a tener todos sus niños en la escuela primaria antes de interesarse por fortalecer la educación superior. Cuando Harvard y Yale fueron fundadas y alcanzaron su enorme prestigio, aún existían niños sin escuelas y analfabetas en los EE UU. Incluso, hoy en día, se estiman en más de veinte millones los analfabetas en los Estados Unidos, cifra que es mayor si consideramos el creciente número de analfabetas funcionales que se detectan en las grandes ciudades.

Con frecuencia se cita el ejemplo de los países del Sudeste Asiático, o sea los llamados "*Países de Reciente Industrialización*" (PRI), que en un período relativamente corto han logrado notables niveles de desarrollo. Una de las estrategias seguidas por estos países fue, precisamente, destinar caudalosas inversiones al sector educativo, en todos sus niveles. En un estudio escrito por Jasbir Sarjit Singh (Malasia) y publicado en el N° 79 de la revista *Perspectivas de la UNESCO*, (Vol. XXI, N° 3, 1991), este autor dice

“Una vez reconocida la importancia de la enseñanza superior para la creación de una mano de obra altamente calificada, los PRI decidieron hacer en ella grandes inversiones. En todos los PRI el gasto en educación aumentó de manera constante como porcentaje del PNB y en la enseñanza superior como porcentaje del presupuesto total de educación”

En cuanto a la tasa de retorno social, análisis recientes tienden a subrayar que es imposible, con los métodos convencionales, valorar el aporte de las Universidades al fortalecimiento de la identidad cultural y a la autodeterminación de un país, aspectos ligados a la existencia de comunidades académicas y científicas nacionales. La verdadera tasa de retorno de la educación superior puede llegar a ser más elevada, en relación con la primaria y la secundaria, si pudiéramos valorar adecuadamente los llamados resultados *intangibles* de la educación superior.

“Si un país descuida su sistema de educación superior, afirma la UNESCO, no podría mantener contactos provechosos con la comunidad científica e intelectual mundial ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo” (“Informe Mundial sobre la Educación”, 1991)

“El Estado y la sociedad, agrega la UNESCO, deben percibir a la educación superior no como una carga para el presupuesto público sino, más bien, como una *inversión nacional a largo plazo*, para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social” (“Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, París, 1995)

El documento de la UNESCO para el cambio y desarrollo en la educación superior

Recientemente, la UNESCO dio a conocer el documento que contiene sus políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Este documento fue elaborado por la UNESCO después de una amplia consulta, que incluyó a todas las regiones del mundo. Al presentarlo en una conferencia de prensa que tuvo lugar en París el día primero de febrero de 1995, el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor, afirmó: “Nuestra conclusión general es que todos los niveles del sistema educativo deberían ser revisados y la educación debe fundamentalmente ser un empeño de toda la vida”. Y agregó:

"El desarrollo sólo puede alcanzarse con ciudadanos dotados de un alto nivel de adiestramiento. Nada puede esperarse si sólo se dispone de una población no calificada". "La enseñanza superior debe estar abierta al acceso de todas las personas a lo largo de sus vidas. Nuestra meta debe ser alcanzar lo inalcanzable e incluir a los excluidos". "La Universidad debe ser la conciencia de la sociedad, un lugar donde podamos tener una visión más amplia del mundo".

El documento de la UNESCO ofrece una síntesis de las principales tendencias de la educación superior en el mundo y también trata de formular una perspectiva para la UNESCO en relación con las políticas claves para este nivel educativo. Pero, en modo alguno pretende, como lo advierte el Director General, "imponer modelos o elaborar prescripciones rígidas. En el mejor de los casos, podría servir de "brújula intelectual" para los Estados Miembros y para los encargados de la educación superior, en el momento de diseñar sus propias políticas". El documento es, pues, una contribución de la UNESCO al amplio debate que actualmente tiene lugar sobre el papel de la educación en general, en este final de siglo y umbral de un nuevo milenio, con especial referencia al rol de la educación superior.

a) Tendencias de la educación superior

Según el documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la educación superior durante el último cuarto de siglo: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales y de los programas y formas de estudio, y c) las restricciones financieras. Estas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo, de suerte que actualmente el 80% de las actividades de investigación y desarrollo (I & D) a nivel mundial se lleva a cabo en unos pocos países industrializados.

En lo que se refiere a la tendencia hacia una mayor diversificación de las estructuras institucionales y académicas, la UNESCO atribuye este fenómeno a factores externos e internos. Como consecuencia, en el panorama de la educación superior contemporánea se advierte una variada tipología de instituciones, según la duración de los estudios, el tamaño de las mismas, el perfil académico, las formas de enseñanza, el cuerpo estudiantil, las fuentes de financiamiento, el ámbito nacional, regional o local que atienden, etc. La diversificación, afirma la UNESCO, es una de las tendencias mejor recibidas en la educación superior de hoy y debería ser apoyada.

por todos los medios disponibles. Pero, al apoyar la promoción de la diversificación, debemos preocuparnos por garantizar la calidad de las instituciones y programas, la equidad respecto al acceso y la preservación de la misión y función de la educación superior, con total respeto por la libertad académica y la autonomía institucional.

En cuanto a las restricciones de fondos y recursos, la UNESCO sostiene que la correlación entre inversión en educación superior y el nivel de desarrollo social, económico y cultural de un país está bien establecida, por lo que es preocupante la tendencia que se observa a una disminución de los aportes estatales, o su reasignación hacia los niveles educativos precedentes, si bien no se ignoran las dificultades que enfrentan los países en desarrollo, especialmente aquellos que se han visto precisados a introducir políticas de ajuste estructural. Al respecto, y sin que desestime de ninguna manera la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento que contemplen un mayor aporte del sector privado e incluso de los padres de familia pudientes, la UNESCO señala que el gasto promedio por estudiante de educación superior, en términos absolutos, es diez veces menos en los países en desarrollo que en el mundo industrializado.

b) Retos para la educación superior en un mundo en constante cambio

La sociedad mundial, la ciencia y la técnica contemporánea, están sujetas a rápidas y profundas transformaciones.

"A pesar de los enormes progresos realizados, señala el documento de la UNESCO, el mundo actual debe enfrentarse a tremendos problemas y desafíos, dominados por los cambios demográficos debidos al fuerte crecimiento de la población en algunas partes del mundo, los estallidos de conflictos y contiendas étnicas, el hambre, las enfermedades, la pobreza persistente, la carencia de vivienda, la desocupación prolongada, la ignorancia y los problemas relacionados con la protección del medio ambiente, la consolidación de la paz y la democracia, el respeto de los derechos humanos y la preservación de la identidad cultural."

Los desafíos provenientes de la economía internacional y del rápido crecimiento y cambio en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, sólo pueden encontrar una respuesta adecuada mediante la contribución de la educación superior. "El impacto del desarrollo tecnológico especialmente en la información y las comunicaciones es tal, dice la UNESCO, que todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equi-

pos mundialmente aceptados. Esto no sólo se aplica al *hardware*, sino también a las estructuras organizativas y al factor humano *humanware*. Esto depende de la educación o está relacionado con ella, especialmente en los niveles técnico y superior”

c) Una nueva visión de la educación superior

Para la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno. Ellos son: pertinencia, calidad e internacionalización.

¿En qué consiste la pertinencia de la educación superior? “La pertinencia, dice la UNESCO,

se considera particularmente en función del papel de la educación superior como sistema y del de cada una de sus instituciones hacia la sociedad, así como en función de las expectativas de ésta respecto a la educación superior. Por lo tanto, debe incluir temas como la democratización del acceso y oportunidades más amplias de participación en la educación superior durante diferentes etapas de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior hacia el sistema educativo en su totalidad”

Lo anterior nos lleva a reexaminar las relaciones entre la educación superior y la sociedad civil y, de manera particular, entre la educación superior y el mundo del trabajo y el sector productivo. El reexamen de las relaciones con la sociedad civil debe conducir a que la educación superior brinde más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural, y sea más pertinente en el contexto de los problemas específicos de determinada región, país o comunidad.

La relación con el mundo del trabajo está signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Además, el graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo.

“La sociedad se desplaza hacia un modelo de aprendizaje de por vida para todos, que está reemplazando gradualmente al modelo prevaleciente de aprendizaje selectivo y concentrado de estudios durante un período limitado”. “En resumen, sostiene el documento de la UNESCO, en una época en que ya no se puede aplicar más la ecuación “título = trabajo”, se espera que la educación superior produzca egresados que no sólo puedan ser buscadores de trabajo, sino también empresarios de éxito y creadores de empleos”

Pero, para la educación superior no basta con atender las nuevas necesidades del mercado laboral

"Las instituciones de educación superior, agrega la UNESCO, deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes. La demanda de graduados y de programas de estudio podría representar una oportunidad de revitalizar las humanidades y las artes en la educación superior y abrir nuevas posibilidades de vínculos cooperativos con diferentes organizaciones públicas y económicas".

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracterizan al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios. La introducción de la perspectiva de la educación permanente es, a su vez, una consecuencia de la naturaleza obsolescente de la ciencia contemporánea. Esto significa que las universidades tienen que asumir un compromiso mayor con el modelo emergente de aprendizaje de por vida. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios más variados y flexibles, -el reconocimiento académico de la experiencia laboral e incluso de la simple experiencia vital, o sea la acumulada por los años de vida.

"La efectividad de la renovación del aprendizaje y la enseñanza también depende de cómo se transmite el conocimiento. Se hace cada vez más evidente que debido al impacto combinado del desarrollo del 'software' y del 'hardware' en la tecnología de la información y la comunicación, se han abierto ahora avenidas que facilitan nuevos tipos de servicios educativos. Este ambiente de aprendizaje basado en la tecnología lleva a replantearse las prácticas de enseñanza, así como las funciones generales de ese vasto dominio que son los sistemas de información"

En resumen, es necesario introducir en la vida universitaria la "cultura informática"

El documento se refiere a una de las innovaciones más interesantes que se han introducido últimamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los módulos de conocimiento y los currículos modulares, como una alternativa a los programas tradicionales.

En cuanto a la investigación, es evidente que ningún sistema de educación superior puede cumplir su misión y ser un aliado viable para la sociedad en general, si parte de su equipo docente y de sus entidades organizativas no realiza además investigación, de

acuerdo a las metas institucionales particulares, el potencial académico y los recursos materiales

Otro aspecto sobresaliente en el documento de la UNESCO, es su insistencia en subrayar que cualquier política educativa debe asumir el sistema educativo como un todo. Por lo tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirma que "La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo"

No basta que la educación superior sea más pertinente. Debe también ser de mejor calidad. Pertinencia y calidad deben marchar de la mano. La preocupación por la calidad es la preocupación dominante en el actual debate y, posiblemente, lo seguirá siendo en el futuro. El concepto de calidad en la educación superior es un concepto multidimensional. No sólo abarca las tres funciones clásicas del tríptico misional de Ortega y Gasset: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, calidad de su programa y calidad de sus métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, de su infraestructura y de su entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, más una buena dirección, un buen gobierno y una buena administración, determinan el funcionamiento de la universidad y la "imagen institucional" que proyecta a la sociedad en general. La calidad demanda una evaluación permanente y sistemática. La educación superior debe introducir la evaluación institucional en su quehacer habitual, sea mediante los procedimientos de autoevaluación, o bien mediante los de evaluación por pares.

"La UNESCO, comprometida con la idea de renovar la educación superior en el mundo, considera esencial que todos los sistemas de educación superior al determinar su propia misión tengan en mente esta nueva visión que podríamos llamar de "universidad dinámica" o "universidad proactiva"

Como objetivo final de todo este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior del que trata este documento, la UNESCO anticipa

"la urgencia de un nuevo pacto académico que coloque a las instituciones de educación superior de sus Estados Miembros en una mejor posición, para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable"

La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior

Veamos ahora como repercute la educación permanente en la educación superior contemporánea

La educación superior, y la Universidad como parte de ella, debe ser capaz, como lo ha señalado Henri Janne, de llevar a cabo la permanencia de la educación. Y advierte: "La necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz de hacer" ¹¹ Derek Bok, Presidente de la Universidad de Harvard, nos dice:

"Necesitamos reflexionar más seriamente sobre el lugar adecuado que debe ocupar la educación permanente en la universidad ¡Y es hora de que lo hagamos! Cuando una universidad empieza a atraer un número de estudiantes no tradicionales que supera varias veces la matrícula regular, no puede continuar introduciendo forzosamente programas temporales durante los fines de semana y las vacaciones. Ha llegado el momento de reconsiderar el lugar de los programas no tradicionales en la tarea regular de la institución. A fin de tratar seriamente esta cuestión, debemos dejar de pensar que los individuos de dieciocho a veinticinco años de edad son los únicos estudiantes "verdaderos". En lugar de eso, tenemos que comparar las virtudes y los inconvenientes de enseñar a personas más jóvenes y a personas de más edad, sin prejuicios ni prejuicios" ¹²

En los países desarrollados comienzan a estudiarse con todo detenimiento las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus repercusiones en términos del cambio que experimentará la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas. Las modificaciones estructurales académicas y administrativas que supondrá el diseño de nuevos currículos compatibles con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el auto-aprendizaje; sus efectos en el trabajo del personal docente, en los calendarios académicos y en las labores de investigación; sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades

11 Henri Janne: "La Universidad europea en la sociedad", en *Perspectivas*, Vol III, No 4, 1973. Santillana UNESCO, p 545 a 556

12 Derek Bok: *Educación Superior*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1992, p 115

(uso de bibliotecas, laboratorios, salas de conferencias, etc) y para la planta física en general, etc

Se repite con frecuencia, que las universidades nada podrá hacer frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la moderna tecnología educativa, de modo especial de los métodos de la educación a distancia. Pero también se argumenta que no es conveniente que toda la educación permanente sea "a distancia". La presencia en la universidad de esta población adulta y madura, con toda su experiencia vital, puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria que no debe desaprovecharse. "Los estudiantes de más edad tienen la ventaja adicional, señala el ya citado Derek Bok, de aportar un nivel de experiencia personal que es valioso para sus maestros, especialmente en las facultades profesionales"

Se afirma que las demandas claves de la educación en vísperas del siglo XXI son: equidad, calidad y relevancia. La educación permanente juega, al nivel superior, el rol de "instrumento igualitario", en el sentido de que permite ofrecer una "segunda oportunidad" a las personas que por razones económicas, o por cualquier otro motivo, no pudieron tener acceso en la edad normal a la educación superior. Esto como señala Malcolm S. Adiseshiah

"exigirá la remoción de las actuales barreras educativas para la transición normal de una experiencia de aprendizaje a otra. No puede haber en lo sucesivo desertores en el sistema, como tampoco puede haberlos en la vida. Una segunda o tercera oportunidad de asistir a la escuela o a la universidad será normal y no será llamativamente repetición"

Philip Coombs describe así el impacto de la educación permanente en los sistemas de educación superior

"un diploma universitario, no importa a qué nivel, es esencialmente la certificación de que un individuo ha sido preparado para que siga aprendiendo en el futuro. Los institutos y universidades, junto con muchas otras instituciones dedicadas a la educación adulta, van a tener que desempeñar un gran papel en el suministro de oportunidades para que la gente pueda continuar su educación, no simplemente en los salones convencionales de clase, sino en sus lugares de trabajo y por medio de una amplia variedad de formas de educación a distancia. Me aventuro a pronosticar que, de aquí a veinte años, la mitad de los alumnos inscritos en la mayoría de los institutos y universidades estarán muy por encima de la edad promedio de los estudiantes universitarios "regulares" a tiempo completo" ¹³

13 Philip Coombs: "Universidad e investigación", en ASTERISCO CULTURAL, Madrid, No. 4, p. 54, 1991

Según Miguel Escotet, los argumentos que sirven para fundamentar la tesis de la educación permanente en el contexto de la educación superior, son los siguientes:

"1 Los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden ser incorporados a los planes de estudio de la universidad al mismo ritmo en que se producen. Esto trae como consecuencia que los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación superior se reflejan más al pasado que al presente, más a la historia que al futuro

"2 Los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino cualitativos, es decir, no sólo se ha producido mayor número de conocimientos y de técnicas, sino que los nuevos conocimientos han conducido a una nueva visión del hombre y del universo

"3 Hasta hace poco tiempo, el conocimiento del hombre y su mundo se pretendía lograr parcelándolos en segmentos cada vez más pequeños, más especializados, cuyo dominio se acercaba a la verdad científica, objetiva y universal. Pero el conocimiento cada vez más profundo de la materia y sus manifestaciones nos conduce a una concepción unificada del universo, y se han ido rompiendo las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares

"4 La aplicación del método científico, en su más amplia concepción, identifica cada vez más las ciencias con las humanidades, acercándonos a un humanismo científico-técnico, en donde la razón pura tiene que estar en equilibrio con el sentido de la estética y trascendencia del hombre

"5 La búsqueda permanente de nuevos conocimientos y de nuevas técnicas dentro de una concepción unificada del mundo plantea la necesidad de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología y en general, toda la estructura del sistema educativo

"6 Frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, en donde el papel del profesor se centra en la instrucción, la educación permanente tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento, síntesis ordenadora de la actividad humana, y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende

"7 Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamen-

talmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente”¹⁴

La educación superior del futuro, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar sobre la formación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro graduado o egresado esté dotado de los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo. Esto significa que la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación. De ahí que pueda afirmarse que la Universidad del futuro será juzgada más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores. La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, al cambiante mundo que le rodea. Surgen así nuevos dilemas para la Universidad, dilemas que tienen que ver con el propósito de enfatizar sobre la “profesionalización” o sobre la “formación general”, sobre la “especialización” o la “polivalencia”. Los argumentos en favor de la formación general se extienden al aspecto meramente económico: en un mundo que se transforma rápidamente, los conocimientos técnicos tienen una clara propensión a hacerse obsoletos rápidamente, en estas circunstancias es más fácil y más barato “reciclar” a un profesional que gracias a su formación general posee un horizonte intelectual abierto, que a un profesional demasiado especializado. Pero, como observa Torsten Husén:

“El problema de una educación general o “humanística” frente a una educación especializada seguirá en pie y no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al *estilo de aprendizaje* que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios”¹⁵

Para asumir el compromiso de la educación permanente la universidad deberá flexibilizar sus estructuras y métodos de trabajo y,

14 Miguel Angel Escotet: *Aprender para el futuro*, Alianza Universidades, Alianza Editorial, Madrid, 1992, p. 60

15 Torsten Husén: “El concepto de Universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro”, en *Perspectivas* No. 78, Vol. XXI, No. 2, 1991, UNESCO, p. 202

además, evolucionar hacia su integración en los sistemas nacionales de educación postsecundaria. Sólo así podrá estar en capacidad de atender los múltiples requerimientos de la educación permanente, que se desprenden de la evolución constante del conocimiento y de la estructura de las profesiones, así como de la necesidad de ofrecer una amplísima gama de aprendizajes, más allá de los que han constituido su tarea tradicional. De esta suerte, la educación permanente se inscribe también en la problemática del paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria. Para que sea realmente un sistema se requiere que sea un todo coherente, que articule racionalmente sus diferentes niveles y modalidades. Deberán preverse las necesarias articulaciones horizontales y verticales entre los distintos niveles y modalidades para facilitar las transferencias, las posibles salidas al mundo del trabajo y las reincorporaciones al sistema educativo. Las salidas laterales al mundo del trabajo deberían ir acompañadas del correspondiente diploma o certificación de los aprendizajes adquiridos.

La adopción de la perspectiva de la educación permanente obligará a los sistemas formales de educación superior a proceder con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas. Dichas experiencias suelen ser tan valiosas que incluso convendría traer a las aulas universitarias a quienes han triunfado en su propio campo de actividad, aun sin poseer título profesional, desde luego que tales experiencias vitales contribuyen a enriquecer la enseñanza académica. Pero, si las instituciones de educación superior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas. Es, pues, imperativo superar los arquetipos rígidos y sustituirlos por usos académicos de máxima flexibilidad. En otras palabras, desformalizar las certificaciones y revisar el sistema tradicional de otorgamiento de diplomas: lo importante es la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de destrezas.

Todo esto implica que la educación superior asuma un papel central en la sociedad contemporánea y se establezca un diálogo permanente, una comunicación de doble vía entre ella y su contexto social. "El ideal no es que la universidad sea educadora de la

comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad" ¹⁶

Igualmente se requerirá flexibilizar el ingreso a los estudios superiores, haciéndolo depender de las aptitudes y de la madurez más que de la posesión de un diploma de conclusión de estudios medios. La mayoría de edad (21 años) podría ser suficiente en algunos casos para el ingreso, si se ha cursado y aprobado la educación primaria. Todo lo cual significa reconocer que la escuela no es la única depositaria del saber ni el único agente educativo en la sociedad contemporánea.

La Universidad de cara al siglo XXI

La crisis y el cambio parecieran ser características del quehacer universitario de nuestra época. Sin embargo, cuando Simón Schwartzman indaga sobre el *ethos académico* prevaleciente en la región nos dice que: "El sentimiento general es de deterioro y falta de calidad, y de una idealización del pasado." A su vez, José Joaquín Brunner se pregunta cuáles son los principales asuntos que se hallan en debate hoy día en América Latina respecto a los cuales se manifiesta esa necesidad de cambios profundos y de severas readaptaciones en la educación superior. Según Brunner uno de ellos es el notorio cambio en la actitud de los gobiernos frente a la educación superior, que ha traído consigo un quiebre práctico del principal mecanismo tradicional de relacionamiento entre el Estado y las universidades, consistente en el manejo de una fórmula de asignaciones presupuestarias incrementales basadas en los montos del año anterior y en una pauta de distribución entre instituciones las más de las veces negociada en función de criterios de tamaño y funciones a lo largo de las últimas décadas. La interrupción de esa práctica ha afectado, según Brunner, principalmente a las universidades públicas, cuyo clima cultural se ha deteriorado junto con producirse una creciente tensión entre ellas y los Gobiernos.

"Se alega, en casi todos nuestros países, que la eficiencia interna de los sistemas es baja, según mostrarían las altas tasas de deserción y repitencia y el prolongado tiempo requerido por los estudiantes para graduarse. También suele indicarse que la productividad del trabajo docente y de investigación es bajo y que no existen incentivos para introducir correcciones y mejoras."

16 Augusto Salazar Bondy: "Dominación y extensión universitaria", en la revista *Universidades*, UNIAL, México, No 51, 1973, p p 11 a 17

Lo anterior lleva Brunner a proponer lo que llama “un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior, la sociedad y el gobierno”

“El nuevo pacto que aquí y allá empieza a formularse, o que en algunos casos comienza a aflorar por vía de las medidas prácticas que van adoptándose, incluye dos ejes principales de reestructuración y redefinición de las relaciones entre el Estado y la educación superior 1 Por un lado, busca sustituir un cuerpo de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que todo, como una *relación de evaluación* 2 Por otro lado, busca sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convencidos” “Sobre esa base, además, sería posible recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior La adopción de procedimientos de evaluación es el primer eje en torno al cual tendría que estructurarse el nuevo contrato entre la educación superior y el Estado Se trata, dicho en breve, de introducir sistemáticamente procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y programas que se creen y de poner en operación procedimientos de evaluación para las instituciones ya establecidas, con los fines y a través de las modalidades que en cada país se convengan ”

Una de las características de la Universidad para el siglo XXI será la recomposición de su relación actual con el Estado, la sociedad civil y el sector productivo Esa recomposición será más promissoria si se produce como parte de grandes consensos nacionales sobre los objetivos y el rol de la educación superior en la ejecución de políticas de Estado que trasciendan la transitoriedad de los gobiernos

Dicho lo anterior, corresponde exponer aquí la idea clave que nos permitirá asumir la visión prospectiva de la educación superior para el siglo XXI

La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos *centros de educación permanente* Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo Pero, al actuar *como centros de formación y actualización permanente del saber*, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer,

lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrará su albergue en la antigua academia. Ciertamente un humanismo científico y postindustrial, si se quiere, pero en esencia el mismo que condujo a la aparición de las primeras universidades en la Baja Edad Media Europea.

Por otra parte, la educación superior para el siglo XXI debe asumir el *cambio* y el *futuro* como consubstanciales de su ser y quehacer. El *cambio* exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma constante de sus estructuras y métodos de trabajo. Esto implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la *instalación en el futuro* y la *reincorporación de la visión prospectiva* en su labor, hará que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades y en el respeto al ambiente. La Agenda de Compromiso *Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz*, aprobada por aclamación en la "Reunión Internacional de Reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior", convocada por la UNESCO (Caracas, mayo de 1991) reconoció como el mayor reto de la educación superior en los próximos años su contribución a

"la construcción y redefinición de un nuevo pensamiento capaz de identificar los términos de un proyecto social compatible con las exigencias que derivan de la necesidad de superar las marcadas desigualdades sociales, integrando a los pueblos como actores de su propia legitimidad"

¿Cuál es, entonces, la universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? ¿Cómo la sueña, por ejemplo, el Director General de la UNESCO, Federico Mayol? "Lo que necesitamos, nos dice el Director General,

es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación pero también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio"

"Los conocimientos han sido, son y serán, concluye el Director General de la UNESCO,

fruto de la búsqueda libre, de la prospección sin límites, de la imaginación sin fronteras" "La universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado y decir que todavía estamos a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza"

El Consejo de Europa, en su "Plan Europa 2000", también sueña la universidad del siglo XXI como una universidad dedicada a la educación permanente por medio de un sistema de unidades de aprendizaje. A partir de los catorce años de edad, los alumnos podrán por etapas sucesivas durante dos o tres años obtener diplomas y grados valorizables, los primeros en la sociedad, y los segundos en el medio de los estudios superiores. Los diplomas abrirán la puerta de las profesiones; los grados serán el reconocimiento de un nivel. El diploma será, pues, la suma de un título y de una formación profesional. Cualquier alumno o adulto titular de un diploma o de un grado del mismo nivel podrá, en cualquier momento, reiniciar sus estudios, ya sea para preparar otro diploma de nivel análogo, ya sea para elevar su nivel y obtener un grado superior. Deberá existir, en cada nivel, un gran número de diplomas muy diversos. Este sistema permitirá a los alumnos desde los catorce años de edad, dejar en cualquier momento el tronco común para adquirir un diploma, considerado como la confirmación de los resultados obtenidos, y dejar la escuela, pudiendo más tarde retornar a ella en el momento en que lo deseen, como si volvieran a encontrar "el tren en la estación" en donde lo hayan dejado.

¿Y cuál es nuestro propio sueño de la universidad para el siglo XXI?

Partiendo del principio del compromiso de la universidad con la educación permanente, la universidad que visualizamos tendría las características siguientes:

- a) Sería una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo; que forme parte un Proyecto Nacional de Desarrollo Humano Sostenible y que contribuya, mediante su vocación prospectiva, a configurar los proyectos de sociedad futura, a nivel nacional y regional;
- b) Una universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser "el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época", organi-

zándose, como propone Habermas, como una auténtica "comunidad crítica de estudiantes y profesores",

- c) Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones;
- d) Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, fortaleciendo así la cultura e identidad nacionales, y se promuevan la "cultura de la paz" y la "cultura ecológica";
- e) Una universidad donde docencia, investigación y extensión se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y la nación,
- f) Una universidad que promueva la integración regional pero que, a la vez, incorpore en su enseñanza una visión holística del mundo, auspicie la "educación global" y la comprensión internacional;
- g) Una universidad consciente de la "globalización del conocimiento" y por lo mismo integrada a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, (INTERNET, REDALC, REDESLAC, etc) y que participe activamente en el mundo universitario internacional y regional (AIU, OUI, UDUAL, UNAMAZ, CSUCA, UNICA, CINDA, Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO, etc) La integración de todas estas redes de investigadores y académicos en una "red de redes", conducirá a crear, como ya ha sido señalado, una verdadera *universidad invisible o electrónica*, de nivel mundial;
- h) Una universidad que acepte la evaluación por sus pares y que practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades. Además, que consciente de su responsabilidad social, sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación por la sociedad de la eficiencia y eficacia de su desempeño (*accountability*), a la "rendición de cuentas"

- i) Una universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel, que según Skinner, merezca ser reemplazado por ella;
- j) Una universidad que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras, incorporando también carreras cortas de nivel superior, prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a las carreras de larga duración; que introduzca institucionalmente la educación a distancia. A este respecto, cabe mencionar que se está formando una "Red de Innovación de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe", y se contempla su incorporación al *Sistema Mundial de Educación a Distancia*, que la UNESCO promueve bajo el epígrafe de *Aprender sin Fronteras*;
- k) Una universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser "cabeza" y no simple "corona" preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo y planeamiento,
- l) Una universidad incorporada plenamente en el subsistema de educación postsecundaria, que debería comprender las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o no universitario, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica;
- ll) Una universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario;
- m) En fin, una universidad donde la innovación, la imaginación y la creatividad tengan su morada natural, y "la barca del sueño que en el espacio boga" encuentre en ella un lugar seguro donde atracar

Reflexiones sobre la educación para el siglo XXI

Sin duda, las mejores reflexiones sobre la Educación para el siglo XXI son las contenidas en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, "la Educación encierra un tesoro"*, conocido también como *Informe Delors*

Dicho Informe fue elaborado siguiendo seis grandes ejes de la relación entre la educación y el desarrollo, la ciencia, la ciudadanía, la cultura, la cohesión social y el empleo. La Comisión parte de considerar la educación como "una posibilidad al servicio del desarrollo humano para combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las guerras"

De una manera muy general, el Informe considera que las necesidades de la educación del planeta para el próximo siglo deben satisfacer los objetivos siguientes: aprender a vivir juntos, aprender a lo largo de la vida, aprender a enfrentar una variedad de situaciones y que cada quien aprenda a entender su propia personalidad.

El Informe sostiene que el fenómeno de la globalización es hoy día el más importante, el más dominante y el que, de un modo u otro, más influye en la vida diaria de todas las personas. Enfrentados a la globalización, la pregunta que surge es cómo podemos promover los objetivos que se atribuyen a la educación, especialmente aquéllos que reconocen su contribución al desarrollo de la personalidad de cada quien y su aporte a la promoción de la cohesión social, en un mundo globalizado donde pareciera prevalecer una tendencia a la homogeneización.

La primera conclusión de la Comisión es que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en la "aldea planetaria" y a *desear* esa convivencia, como parte de una *cultura de paz*, convirtiéndonos poco a poco en ciudadanos del mundo, sin perder nuestras raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

La Comisión identificó algunas "opciones provocativas" para el siglo XXI, partiendo del concepto que sirve de eje a todo el Informe: *la educación permanente*. Mediante la *educación permanente* el ciudadano del siglo XXI deberá sentirse, a la vez, ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando lo universal con lo local.

Según la Comisión, otros de los grandes retos de la educación del próximo siglo será hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a otro de desarrollo humano y sostenible; la revitalización de la democracia participativa y el respeto a los derechos humanos.

Desde el punto de vista pedagógico, será preciso introducir métodos de enseñanza que enfaticen sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como de juicio crítico, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida. Las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades. El ser humano deberá aprender durante toda su vida y aprender tanto a través de la educación formal como de la no formal y la informal.

Los cuatro pilares de la educación, según el Informe, serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Y las tres dimensiones de la educación serán: la dimensión ética y cultural, la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica.

Nada mejor que reproducir aquí las consideraciones del propio ex Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, sobre esta propuesta de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI:

- “En cuanto al primero, ‘*aprender a conocer*’, es el más obvio, los especialistas opinan que dada la rapidez de los cambios inducidos por el progreso científico y las nuevas modalidades de actividad económica y social, es necesario conciliar ahora más que nunca una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de ahondar en un reducido número de materias. Esa cultura general es por tanto el pasaporte para esta educación permanente porque suscita el deseo y la afición a aprender durante toda la vida y proporcionar al mismo tiempo las bases para conseguirlo.”
- “En segundo término, ‘*aprender a hacer*’, es decir que más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión, conviene, en un sentido más amplio, adquirir competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión que tiende a descuidarse con frecuencia en los actuales sistemas de enseñanza. Esas competencias y cualidades pueden adquirirse más fácilmente, si los alumnos y estudiantes tienen la posibilidad de ponerse a prueba y de enriquecer su experiencia participando en actividades profesionales y sociales, al tiempo que cursan sus estudios. Esto justifica la importancia cada vez mayor que debe darse a las diversas formas posibles de alternancia entre la escuela y el trabajo.”

- “En tercer lugar, ‘*aprender a ser*’, que es fundamental si queremos hablar de democracias genuinas, si realmente queremos esta renovación democrática, esta forma de mejorar cada día nuestro proceder de ciudadanos en democracia es absolutamente indispensable este ser uno mismo al que antes me refería. El siglo XXI exigirá de todos una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que irán a la par con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo
- ‘*Aprender a convivir*’, por último, es la clave para la paz. Para lograrlo, debemos crear un nuevo sistema que desarrolle el conocimiento de los demás, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Gracias a la comprensión de nuestra creciente interdependencia y a un análisis compartido de los riesgos y los desafíos del futuro, puede abrirse paso una mentalidad renovadora, que impulse a realizar proyectos comunes así como a poner en práctica una gestión inteligente y pacífica de los conflictos”¹⁷

El Informe Delors al advertirnos que “la interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época”, señala que “el principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples”. En otras palabras, al Informe no escapa el carácter asimétrico o fragmentado de la globalización, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los subdesarrollados, lo que lleva a decir al Profesor Federico Mayor que

“la globalización implica globalizadores y globalizados. Unos cuantos globalizadores y muchos globalizados” y que “es un fenómeno que nos preocupa precisamente porque no es global, porque representa a una capa de la sociedad y no a su conjunto”

17 Federico Mayor: “*Presente y futuro de la educación*”, discurso pronunciado ante la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, España, 17 de abril de 1997

De ahí que el Informe señala que

"la utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales " "La educación, agrega no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional "

Incumbe, entonces, a la educación la tarea de inculcar tanto a los niños como a los adultos las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que se están produciendo

"Importa concebir la educación como un todo", recomienda el Informe. En esa concepción deben buscar inspiración las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. *El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI*. Ese concepto, aclara el Informe, va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de *sociedad educativa* en la que *todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo*. "En resumen, la '*educación a lo largo de la vida*' debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad "

De ahí el lema adoptado por la UNESCO para su programación: *Educación para todos, por todos, para toda la vida y sin fronteras*, que es el paradigma educativo del siglo XXI

Los conceptos de *sociedad educativa* y *educación permanente*, fueron los ejes del famoso Informe *Aprender a ser* elaborado a principios de la década de los años setenta por la primera Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, designada por la UNESCO y que presidió el estadista francés Edgar Faure

Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente y de la sociedad al menos de las primeras décadas del próximo siglo, no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y

novedoso como lo es el de educación permanente. Y es que un *nuevo concepto del hombre* y el progreso hacia una *sociedad auténticamente educadora* se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente. Dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la *edad escolar*; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del *espacio escolar*.

A la idea de la educación como preparación *para* la vida sucede la idea de la educación *durante* toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida.

Tampoco debe confundirse la educación permanente únicamente con la *educación recurrente* o *interactiva*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el *reciclaje* o *perfeccionamiento profesional*. Es eso y mucho más. Es la integración de *todos* los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre *durante toda su vida*. Siendo así, la educación permanente tiene una raíz ontológica y es, como se ha dicho, “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”. Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una *filosofía educativa* y no una simple metodología. Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

La universidad latinoamericana actual y su problemática

¿Existe la “Universidad Latinoamericana”?

En 1949, Luis Alberto Sánchez se formuló esta pregunta, precisamente como preámbulo de su conocida obra *La Universidad Latinoamericana*, contestándola con las siguientes palabras: “De la conjugación de analogías y de semejanzas surge la fisonomía de nuestras universidades y, me atrevería a afirmarlo, de nuestra universidad latinoamericana. Existe, insisto en decirlo, un tipo de *Universidad Latinoamericana*”

Las características que, según, Sánchez definen la fisonomía propia de la *Universidad Latinoamericana*, son, en síntesis, las siguientes

- 1 La pretensión de servir a su pueblo y al Estado, además de la función de formar profesionales y de conservar, transmitir y difundir los conocimientos;
- 2 Su dependencia de las necesidades públicas, las que trata de enfrentar;
- 3 En general, la falta de apoyo de parte de las clases adineradas, que la miran con indiferencia cuando no con enemistad;
- 4 El recelo que provoca en los regímenes políticos en general, y los dictatoriales en particular, por su natural rebeldía;
- 5 Su esfuerzo por restaurar el clásico concepto de ayuntamiento, convivencia o fraternidad de profesores, graduados y alumnos;
- 6 El énfasis que pone en la enseñanza teórica, con desmedro del aprendizaje práctico;
- 7 El burocratismo docente, que trata de corregir con la temporalidad de la cátedra y la carrera docente;
- 8 La preponderancia, en su alumnado, de un “estudiantado proletariado”, que debe trabajar para vivir y estudiar;

9 La insuficiencia de sus recursos económicos;

10 Su aislamiento del sistema general de enseñanza" ¹

En cambio, Sánchez es más escéptico cuando trata de establecer hasta qué punto existe la Universidad en América Latina. A Sánchez no le cabe duda que durante el período colonial existió una universidad como institución completa, según las normas de la época y atribuye al siglo decimonónico la responsabilidad de su destrucción, al sustituirla por una simple yuxtaposición de escuelas profesionales

"Quiere decir esto que la Universidad Latinoamericana ha crecido, en el siglo XIX, como entidad ficticia, a expensas de las Escuelas Profesionales, las cuales han producido diplomados *incultos*, pero *técnicos*, si es posible una técnica cabal sin el ineludible trasfondo de cultura general correspondiente"

Y tras de comprobar el énfasis profesionalista que ha caracterizado a nuestras universidades, agrega "Creo, en suma, que ninguna universidad latinoamericana puede llamarse tal si no provee eficazmente a la cultura humanística mediante la investigación, la reflexión y la liberación de consignas" ²

De donde resulta que, según escribía Sánchez en 1949, la institución que acostumbramos designar como "la universidad latinoamericana", poseía elementos que la *tipificaban*, pero que no eran suficientes para conferirle verdadera jerarquía universitaria ³ Indudablemente, la conclusión a la que llegó Sánchez, procede de la

1 Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana. Estudio comparativo* Editorial Universitaria de Guatemala, Guatemala 1949, 10 y 11

2 Luis Alberto Sánchez: *Ibid* p p 24 y 33

3 El escepticismo de Sánchez motivó una respuesta de parte del profesor chileno, Dr. Aníbal Bascuñán Valdés, quien encontraba paradójico que el autor de una obra sobre la Universidad Latinoamericana, diera una respuesta prácticamente negativa al interrogante sobre la existencia de la Universidad en América Latina. Lo que interesa, afirma Bascuñán, no es examinar si el esquema ideal de "la Universidad" aticula o no en la realidad histórico-cultural de América Latina, sino observar si esa realidad ha logrado o no tipificar un *instituto de cultura y enseñanza superior con validez común* para los países latinoamericanos, aunque en cada uno de ellos adopte modalidades o alcance distintos niveles de desarrollo según las posibilidades del medio en que actúe" Aníbal Bascuñán Valdés: *Universidad: Cinco Ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana* Editorial Andrés Bello - Santiago de Chile, 1963, p p 89 a 100

confrontación de lo que ha sido la Universidad Latinoamericana en las últimas décadas, como realidad histórica, con un arquetipo o ideal de lo que debería ser, al que atribuye validez universal. Sus dudas podrían, quizás, disiparse si se planteara la esencia de la universidad de manera distinta.

Otros ensayistas, incluso, llegan a negar la existencia de la Universidad Latinoamericana como modelo conceptual definido como institución de características propias. El ex Rector de la Universidad de Concepción, Dr. Ignacio González, en un trabajo preparado para el "Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación" (GULERPE), sostiene que:

"Difícil es hablar de la universidad latinoamericana sin caer en generalizaciones discutibles o describir un arquetipo que termina por no parecerse a ninguna. El panorama continental es abigarrado: desde la universidad heredada de la salmantina, que conserva formas tradicionales, hasta la fundada ayer con criterio moderno; desde la universidad estatal hasta la privada; desde la laica hasta la católica; desde la general hasta la técnica; de la grande —a veces enorme— hasta la que no pasa de ser una pequeña escuela de nivel intermedio, la variedad es enorme y son por lo tanto, innumerables, sus caracteres y diferencias"

Reconoce, sin embargo, el ex Rector González, que ha tomado carta de ciudadanía una descripción de la universidad latinoamericana que no deja de tener realidad y fundamento, aunque se base más en elementos negativos que positivos (libresca, dogmática, memorizante, que no enseña las ciencias ni realiza investigación científica, que carece de bibliotecas y laboratorios; integrada por facultades profesionales autónomas en las que prima un espíritu más gremial que universitario; con autoridades electas por períodos cortos y profesorado de tiempo parcial, dueño de cátedras vitalicia; alumnado de tiempo parcial que disfruta de participación decisiva en los cuerpos académicos y administrativos y que no busca el saber sino el título, etc.). Estas no son características de *todas* las universidades latinoamericanas —tampoco les son exclusivas— pero lo son indudablemente, de una mayoría significativa de ellas.

Tampoco tienen las universidades latinoamericanas una estructura que corresponda a un esquema definido, lógico y racional, de acuerdo con la función que desempeña.

"La universidad latinoamericana de hoy es un conjunto heterogéneo en que, elementos de universidades europeas y norteamericanas se superponen o encajan en una trama tradicional heredada de la universidad española del siglo XVIII. El grado en que ellos han podido modificar la estructura tradicional les confiere una apariencia de mayor

o menor modernidad. Podría decirse, en resumen, sin temor a exagerar, que la universidad latinoamericana carece de *estructura* en el sentido moderno del término y que es más un conjunto de elementos aglomerados alrededor de la idea de universidad, que una unidad orgánica y funcional”⁴

Si las instituciones educativas reflejan una determinada estructura social y sirven las necesidades de formación de las élites dirigentes, a la sociedad latinoamericana corresponde un esquema universitario cuya funcionalidad está determinada por sus circunstancias histórico-sociales⁵. De allí que, por encima de las variantes impuestas por las condiciones del medio nacional respectivo, se advierten en las universidades de América Latina ciertas características comunes que permiten identificarlas y que autoizan el análisis de su problemática desde una perspectiva continental, desde luego que la sociedad latinoamericana, en medio de sus contrastes, presenta también algunas características comunes básicas. Admitida la existencia de esos elementos comunes en el quehacer de nuestras universidades, cabe preguntarse si América Latina ha sido capaz de crear un modelo conceptual propio de universidad⁶. Darcy

4 Ignacio González G.: Estructura de la Universidad Latinoamericana en *GUILLETT Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación*. Segunda Reunión. Del 13 al 19 de noviembre de 1966. Universidad del Valle, Cali, Colombia - Carvajal y Cía. Cali, Colombia p p 23 a 26

5 “¿En qué forma ha ocurrido la diferenciación funcional de las universidades latinoamericanas? Dicho en su otra forma, ¿cómo han respondido éstas a la presión de las demandas sociales? La hipótesis sería que, a diferencia de lo sucedido en los países más avanzados, la universidad latinoamericana no ha sido la que ha tenido que abrirse a las exigencias de su sociedad, sino al contrario, que, en buena medida, ha tenido que adelantarse a ellas y suscitarlas. De suerte que si tal cosa ha ocurrido en las últimas décadas, el futuro inmediato exigirá la continuidad de esa tendencia y la toma de una política clara y definida. ¿Razones? Si los sistemas de enseñanza, de la superior por tanto, reflejan una estructura social, no hay que olvidar que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los años de la primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la universidad latinoamericana tendió a que hacerse, paso a paso, a lo largo de esa línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante el siglo, entra de prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual” José Medina Echaverría: *Filosofía, Educación y Desarrollo* - Siglo XXI - Editores, S.A. Primera Edición, 1967, p. 158

6 Sostiene la CEPAL, que “el más grave problema de las universidades latinoamericanas ha sido la incapacidad de sus dirigentes y en general de todos sus

Ribeiro, considera que la universidad latinoamericana, más que un modelo, es *un residuo histórico*, resultado de una secuencia de sucesos pasados en cuyos términos se puede comprender su presente configuración. Sin embargo, su estructura, aun cuando no corresponde, como apunta Ribeiro, a un conjunto uniforme de propósitos o a una decisión asumida deliberada y lúcidamente en un momento dado, tiene características peculiares que, en general, se concretan en su tradicional división en facultades profesionales autosuficientes y cátedras autárquicas. Dentro de la diversidad que puede ofrecer la existencia de más de seiscientas universidades en América Latina, todas se insertan, señala Ribeiro, "dentro del mismo marco estructural básico el cual, cristalizado mejor o peor aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configuran esencialmente el mismo modelo de México hasta Chile"⁷

Ese modelo estructural básico es el resultado de la herencia colonial y de la importación, en el siglo XIX, del modelo napoleónico de universidad. A él se ha agregado, en las últimas décadas, elementos tomados principalmente de la universidad norteamericana. La misma adopción del modelo francés, fue incompleta, pues nuestras universidades solo tomaron de éste "la postura antiuniversitaria, fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del cuto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulan el régimen capitalista y sus cuerpos de autojustificación"⁸. Pero no adoptaron lo que caracterizaba el sistema educativo promovido por Napoleón: su contenido político como factor de unificación del país, destinado a desfeudalizar a Francia y a constituirla en una nación culturalmente unificada, capaz de integrarse a la civilización industrial emergente.⁹ De aquella matriz francesa, reducida a un marco colonial,

intelectuales, de crear una idea de la universidad acorde con las exigencias de la época. Podría quizás mostrarse históricamente y hasta épocas muy recientes, el último esfuerzo importante por concebir una idea coherente de la universidad fue el de los positivistas latinoamericanos, pero de eso ha pasado ya demasiado tiempo como para que pueda servir a las necesidades actuales de la sociedad de la región". Naciones Unidas, CEPAL "Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina", Nueva York, 1968, p. 176

7 Darcy Ribeiro: "La Universidad Latinoamericana", Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 107

8 Darcy Ribeiro: *Ibid* p. 133.

9 Darcy Ribeiro: *Ibid*, p. p. 65-133-134-136

resultó, como dice Ribeiro, una universidad patricia, destinada a preparar a los hijos de las clases dominantes y a los funcionarios, a quienes proporcionaría nuevos títulos ennoblecedores

"Compuestas según el modelo positivista francés subalternizado, las universidades latinoamericanas son conglomerados de facultades y escuelas que, idealmente, deberían cubrir todas las tareas de formación profesional a través del número correspondiente de unidades escolares independientes y autoabastecedoras. En esta estructura universitaria, los órganos que tienen vitalidad propia, tradición académica secular son las facultades o escuelas. La universidad misma es una abstracción institucional que sólo se concreta en los actos restaurales solemnes de apertura y clausura de cursos y en las asambleas del claustro" "De todo ello resultó una especie distinta del género Universidad, modelada según una filosofía conservadora en que resaltan, con exageración extrema, las tendencias federativas del modelo francés y la precariedad en que consiguieron concretarlo las condiciones de atraso de la región. De ahí que Darcy Ribeiro considera que "el desafío mayor con que nos enfrentamos consiste por ello en elaborar un nuevo modelo teórico de universidad, que permita revertir el papel tradicional de la universidad, reflejo del medio social o réplica mecánica de los reclamos y presiones que se ejercen desde afuera sobre ella para conformarla como un agente de transformación de la sociedad" ¹⁰

En consecuencia, para Ribeiro

"no existe una universidad genuinamente latinoamericana, como no existe tampoco una América Latina unitaria en su conformación sociocultural. Todavía hay, sin embargo, una suficiente base común como para hablar en forma generalizada de una y otra entidad" ¹¹

Manteniéndonos alertas para no confundir lo que nuestra universidad realmente ha sido y es con lo que debiera ser, ni con la "imagen mirífica" que, según Ribeiro, se desprende de la retórica universitaria latinoamericana al uso, vamos a reseñar ahora las posiciones de algunos ensayistas que sostienen que existe una "Universidad latinoamericana", cuyas características la distinguen de las instituciones similares de otras partes del mundo. Algunos incluso afirman que la experiencia latinoamericana en el campo uni-

10 Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana y el Desarrollo Social* en *"Elites y desarrollo en América Latina"*, compilación de S M Lipsot y A E Solari Editorial Paidós Biblioteca de Psicología Social y Sociología - Volumen 30, Buenos Aires, 2a Edición 1971, p. 415

11 Darcy Ribeiro: *Op. cit.*

versitario se ha concretado en un modelo de universidad claramente discernible, que difiere notablemente de cualquier otro arquetipo. Otros, en cambio, se limitan a señalar la identidad esencial del fenómeno universitario latinoamericano, susceptible, sin embargo, de manifestarse a través de diversas modalidades.

El profesor chileno Dr. Aníbal Bascuñán Valdés es uno de los más apasionados defensores de la tesis de la existencia de la universidad latinoamericana, a la que confiere carácter de auténtico sujeto de definición, no obstante su polifacética realidad.¹² En un estudio sobre la estructura y funciones de la universidad latinoamericana, el ex Rector de la Universidad Veracruzana (México) Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, tras pasar revista a las etapas principales de la evolución de nuestras universidades y a la forma cómo ha cristalizado su organización académica y gobierno, encuentra que

es posible, no obstante las peculiaridades nacionales o regionales, reducir las a un denominador común que permite afirmar la existencia de "una universidad latinoamericana diferente de los modelos europeos y norteamericanos, que se ha constituido con un perfil propio en el curso de su particular desarrollo histórico". "Aún cuando constituyen parte de la cultura occidental —señala— tienen formas de vida y sistemas de valores distintos entre sí y distintos de los modelos euroamericanos".¹³

Gabriel del Mazo, el ideólogo del Movimiento de Córdoba, sostiene que a la universidad latinoamericana se le puede ubicar típicamente en el panorama histórico o actual de las universidades del mundo y, por lo tanto, en la confrontación de la crisis de la Universidad contemporánea. Para del Mazo, la tipificación de la universidad latinoamericana es una consecuencia de la Reforma de Córdoba, que introdujo en ella participación estudiantil, fortaleció su autonomía, su proyección social, todo lo cual contribuyó a trazar sus líneas distintas y definitorias. Sin embargo, algunas de las modalidades del oficio universitario de este continente, que Del Mazo menciona como elementos de su tipificación, constituyen más una

12 Aníbal Bascuñán Valdés: Op. cit. en nota (3).

13 Gonzalo Aguirre Beltrán: "La Universidad Latinoamericana". Universidad Veracruzana, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, Xalapa, México 1962. Ver también Gonzalo Aguirre Beltrán: "Estructura y Función de la Universidad Latinoamericana" en "La Educación" Unión Panamericana No 18 abril-junio 1960. Año V, Washington, D.C. pp 36 a 55.

declaración de aspiraciones o una enunciación del deber ser de la universidad reformada, que una descripción de su realidad ¹⁴

Hasta ahora, el intento más serio que se ha hecho para contestar la pregunta que encabeza esta sección, es el realizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) de Chile, mediante el Seminario Latinoamericano que convocó en agosto de 1972, en Viña del Mar, Chile sobre el tema "Universidad Latinoamericana: ¿tipo único o tipología compleja?"

Este Seminario, que no pretendió dar respuesta definitiva a un asunto tan largamente discutido y analizado, constituye la mejor aproximación que hasta ahora se ha intentado para señalar "las líneas directrices de una discusión fructífera del tema que permita avanzar hacia una tipología general para las universidades latinoamericanas" ¹⁵ El Seminario tuvo como propósito primordial "examinar hasta qué punto puede afirmarse con fundamento empírico que existe una expresión de la universidad que sea típicamente latinoamericana, no en cuanto a la originalidad que ella puede haber tenido sino fundamentalmente desde el punto de vista de las modalidades de respuesta con que esa universidad ha interactuado con la realidad de su contexto sociocultural" ¹⁶

14 Gabriel del Mazo: "Estudiantes y Gobierno Universitario" etc p 189 Del Mazo considera que después del Movimiento de Córdoba y las reformas que éste generó existen líneas distintas y definitorias de la Universidad Sudamericana (llamando Suramérica al cuerpo histórico o conjunto histórico geográfico de naciones desde México a la Argentina)

15 La "Reunión de expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina" convocada por la UNESCO, en marzo de 1966, (Universidad de Costa Rica, San José), consignó en su Informe final que "las Universidades Latinoamericanas poseen características comunes que justifican un enfoque regional en el análisis de sus problemas y en el estudio de sus soluciones; entre ellas, la existencia de una larga tradición universitaria de origen análogo; una posición invariablemente mantenida en favor de la autonomía; un deseo unánime de contribuir al desarrollo económico y social de la región y una decisión firme para asumir las responsabilidades que la tendencia a la integración latinoamericana requiere en el plano de la educación superior" Véase: "Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina" Informe provisional de la Reunión de Expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina Universidad de Costa Rica, San José, 15 al 24 de marzo de 1966, UNESCO/RESDAL/ 17 prov pág 1

16 CPU: "Universidad Latinoamericana: tipo único o tipología compleja" Seminario Latinoamericano 1972 (folleto descriptivo de los propósitos del Seminario) Los trabajos del Seminario fueron recogidos en el volumen editado por la CPU bajo el título: "La Universidad Latinoamericana: enfoques tipológicos Seminario Latinoamericano 1972" Talleres Gráficos Corporación Ltda Santiago, Ediciones CPU, Serie Jornadas Universitarias No 4, 1973

Según los autores del trabajo presentado a ese Seminario sobre "El estado de la investigación tipológica acerca de la Universidad en América Latina", el problema substancial puede plantearse como la disyuntiva entre la existencia de una universidad típicamente latinoamericana o de una tipología de universidades latinoamericanas ¹⁷ En este trabajo, cuyo objetivo es determinar hasta qué punto los estudios más recientes sobre la universidad latinoamericana han contribuido a la diferenciación tipológica de la forma que *asume la universidad en el contexto latinoamericano*, se analizan los intentos considerados más envolventes y característicos de los estudios universitarios latinoamericanos en los últimos doce años (los aportes de Rudolf Atcon, Luis Scherz García, Darcy Ribeiro, Tomás Vasconi e Inés Recca), llegándose a la conclusión que todos establecen como punto de partida metodológico y con propósitos de comparación "una forma generalizada que caracteriza históricamente a las Universidades latinoamericanas. Dicha forma histórica inicial corresponde en unos a lo que se denomina "Universidad tradicional" y en otros a la "Universidad profesionalizante". Pero mientras Ribeiro y Scherz explotan con cierto rigor, dicen los autores del estudio, los rasgos de este tipo histórico para intentar desde allí diferenciar las formas o fases que caracterizan el desarrollo posterior de las instituciones universitarias en América Latina, Atcon no pretende ir más allá de una característica descriptiva de este tipo inicial y Recca Vasconi, en cierta medida, no lo consideran sistemáticamente sino que lo dan por descontado.

- 17 Según la CPU, la problemática onvuelta en el tema pueda sintetizarse en la forma siguiente: "La universidad de que hablamos, respecto de la cual concentramos nuestros esfuerzos de intelectuales dedicados al problema universitario y a la cual quisiéramos contribuir ¿existe, o es más bien una pretensión? ¿Es posible decir y sostener que existe una universidad latinoamericana? ¿No podría ser que las especificaciones propias de cada una de las sociedades nacionales de este continente y las relaciones que con ella ha tenido la universidad introduzcan, de hecho una variedad tal a las expresiones concretas de esta institución que haga imposible generalizar para una universidad latinoamericana? Por otra parte ¿No podría igualmente afirmarse, y no es esa tal vez la connotación que se encuentra a menudo en los estudios de América Latina, que por sobre esas especificaciones se alza como factor integrador la existencia de lo latinoamericano? La pregunta que nos formulamos induce a preguntar ¿Hasta qué punto la universidad ha expresado en América Latina y para América Latina su carácter propio? ¿Hasta qué punto la universidad que se da y se está dando en este continente es una hibridación de lo autóctono con lo foráneo? CPU: "Universidad Latinoamericana: ¿tipo único o tipología compleja?" etc p p 4-5 y 11

"En todos los estudios analizados el manejo de información empírica es escaso" "La búsqueda de elementos para tipificar recorre una amplia gama en la cual se tocan aspectos internos y externos, características estructurales, rasgos institucionales y configuraciones de la acción global, parecen, sin embargo, ocupar un lugar relativamente secundario en la caracterización del tipo, excepto en Recca y Vasconi, que las acentúan tal vez en demasía" ¹⁸

Hanns Albert Steger, uno de los sociólogos europeos que más ha estudiado el fenómeno universitario latinoamericano, apoya ampliamente la tesis de la identidad esencial de nuestras universidades: "La universidad latinoamericana, dice,

es un complejo constituido por una realidad múltiple y variada. Toda clase de elementos históricos, étnicos, geográfico, y culturales, etc., se mezclan para dar lugar al surgimiento de entidades siempre nuevas y siempre diferentes entre sí y, sin embargo, entre Monterrey y en el norte de México y Valdivia en el sur de Chile, hay una base común, existe una "americanidad" inconfundible, que siempre consigue subsistir con una inusitada rapidez los más diferentes fenómenos particulares" De ahí que Steger considere a las universidades como el instrumento más adecuado y quizás único, capaz de servir de base a una auténtica integración latinoamericana ya que ellas "han venido a definir los rasgos espirituales del continente; en ellas —y uno está tentado a decir: sólo en ellas— alienta la posibilidad de una unidad continental" ¹⁹

Resultado de un largo proceso, durante el cual elementos de la "universidad napoleónica" ²⁰ se insertan en un trasfondo de ori-

18 "El estado de la investigación tipológica acerca de la universidad en América Latina" por Raúl Atúa B., Eduardo Acuña A., Patricio Dooner D., López H., y Ernesto Moreno B., "La Universidad Latinoamericana: enfoque tipológico" CPU, etc. p p 11 a 41

19 Hanns Albert Steger: "Posibilidades de una crítica de la Universidad Latinoamericana", en ECO, Revista de la Cultura de Occidente No 78, Tomo XIII 16 de octubre de 1968, Bogotá p 569

20 Francois Bourricaud observa, acertadamente, que de hecho, esta expresión es inexacta "ya que en América Latina no existen las grandes escuelas" que constituyen la pieza maestra del sistema napoleónico. Sin embargo, agrega, es correcta si con ella se sugiere que las universidades latinoamericanas del siglo XIX, recibieron cierta orientación de tipo profesional (medicina, abogacía y magistratura) y que, al estilo francés, estaban compuestas por facultades o escuelas autónomas más o menos independientes unas de otras, bajo la autoridad de un Rector, que ejercía un control jurisdiccional cuando no político más que un papel de administración efectiva y de animación pedagógica. Francois Bourricaud: "La Universidad a la deriva" Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, Editorial Arto, Caracas 1971, p 96

gen hispánico-medieval, la Universidad Latinoamericana es una realidad histórica-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de la Reforma de Córdoba. En efecto, los principales reclamos de este Movimiento (autonomía universitaria, cogobierno, función social) al incorporarse al trabajo de nuestras universidades, han contribuido, como ninguno, a darle su fisonomía propia, distinta de las universidades de otras regiones del mundo. Tal vez no fue capaz la Reforma de Córdoba de estructurar un nuevo modelo de universidad, sobre todo en el aspecto académico pero, sin duda, imprimió, para bien o para mal, *un nuevo estilo al oficio universitario de este continente*.

Lo que hoy consideramos como la clásica Universidad Latinoamericana, es precisamente el esquema que toma carta de ciudadanía entre nosotros como resultado de ese largo proceso histórico-social, que arranca de la universidad colonial, pasa por la importación republicana del modelo francés subalternizado y cristaliza en las modalidades que el triunfante Movimiento de Córdoba le impone a la antañona institución.

Características de la Universidad Latinoamericana tradicional

Resultado de un largo proceso, la universidad latinoamericana clásica es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de Córdoba. De manera muy esquemática, las líneas fundamentales que lo configuran son las siguientes, aunque *es preciso advertir que en la actualidad muchas universidades del continente han superado ese perfil en diversos aspectos*:

- a) Carácter elitista, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso.
- b) Énfasis profesionalista, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación.
- c) Estructura académica construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas.
- d) Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental.

- e) Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria de personal docente, equipos, bibliotecas, etc
- f) Carrera docente muy incipiente y sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos que consagran pocas horas a las actividades docentes, generalmente vistas como una función honorífica más que universitaria
- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la universidad Desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia, burocratización de las universidades públicas
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado que varía de un país a otro y con tendencia manifiesta a su limitación o interferencia por los gobiernos
- i) Gobierno de la universidad por los órganos representativos de la comunidad universitaria y autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro
- j) Participación estudiantil y de los graduados en el gobierno de la universidad, en proporciones muy distintas de un país a otro, activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian
- k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento Deficiente enseñanza práctica por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios Incipiente introducción de los métodos modernos de elaboración del currículo, evaluación del rendimiento académico y de la tecnología educativa en general La enseñanza se centra en el aula casi exclusivamente
- l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aun-

que con proyecciones muy limitadas por la escasez de los recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes

- m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, ni con el sector productivo, en buena parte debido a desconfianza recíproca entre la universidad y las entidades representativas de esas comunidades y sectores
- n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la educación superior, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido

Grandes líneas de las tendencias innovativas en la Educación Superior latinoamericana

Las características antes descritas, ya no son ciertas en muchas universidades latinoamericanas, en la medida que se han ido alejando del esquema clásico o tradicional. En las últimas décadas, el esquema anterior tiende a modificarse siguiendo las siguientes líneas:

- a) *Estructura académica* de las 227 universidades incluidas en el "Censo Universitario Latinoamericano" elaborado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con datos del año 1973, la gran mayoría seguía organizada sobre la base de facultades y escuelas, por lo que puede afirmarse que la estructura profesionalista prevalecía en esa época en nuestro continente. Sin embargo, son ya muchas las universidades que han superado ese esquema. Así, por ejemplo, en la Argentina, la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, desde su fundación en 1956 se organizó únicamente sobre la base de departamentos. Entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades de este país, siguiendo igual línea estructural. En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972, disponía que las universidades se organizarán en seis grandes unidades académicas denominadas facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra", según reza la Exposición de Motivos de la Ley. El

departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. En el Brasil, el esquema de facultades y escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema que inspirado en el modelo de la Universidad de Brasilia, conmina de un modo distinto los tradicionales elementos estructurales de departamento, facultad e institutos centrales. En Colombia, la Universidad del Valle, en Cali está organizada en divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universitaria del Norte. La Universidad Nacional desde 1965 introdujo los departamentos en su estructura académica. En Centroamérica, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (marzo de 1974) establece el sistema de áreas integradas por facultades afines. La estructura comprende también departamentos y secciones que agrupan cátedras afines. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha creado una facultad central de Ciencias y Letras que comprende todos los departamentos de disciplinas fundamentales e igual hizo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con su centro Universitario de Estudios Generales. En Chile, las Universidades Católica de Santiago, Valparaíso y la de Concepción adoptaron una organización basada en escuelas, institutos y departamentos. En México, las escuelas representan, en general, el elemento estructural básico de las universidades y de los institutos politécnicos. La Universidad de Monterrey (1969) está organizado sobre la base de tres institutos. El Colegio de México, que tiene categoría de institución de educación superior, incluye sólo centros en su estructura académica. La Universidad Autónoma de Guadalajara adoptó un régimen departamental. La Universidad Autónoma Metropolitana (1973) está ensayando nuevas modalidades de organización sobre la base de divisiones que agrupan los departamentos académicos. En el Perú, las facultades o escuelas fueron reemplazadas por los "Programas Académicos", siendo el departamento, elemento estructural básico. Sin embargo, la nueva Ley General de Educación (Decreto-Ley No. 19326) faculta a cada universidad para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específico, dentro del régimen normativo establecido por la Ley. La Universidad Nacional de Centro del Perú y la de

Huancayo, fundada en 1959, están organizadas sobre una base exclusivamente departamental. En Venezuela, la Universidad de Oriente se estructura fundamentalmente sobre la base de departamentos y escuelas, esquema que también sigue la Universidad Simón Bolívar. En conclusión, se advierte una clara tendencia a la reorganización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento tiende como unidad estructural básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación. También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartimentalización con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, a agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser Divisiones, Centros o Áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar esa interdisciplinariedad, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.

- b) *Educación general* La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, a fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos, cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de Facultades Centrales de Ciencias y Letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras. Como consecuencia de lo anterior, ha sido posible colocar en el núcleo de la universidad el desarrollo de las carreras científicas y académicas, recuperándose para las ciencias y las disci-

plinas fundamentales el papel clave que les corresponde en el quehacer universitario. Este proceso ha sido acompañado de la creciente adopción del sistema de créditos y del régimen semestral (existiendo ya algunos ensayos de sistemas trimestrales); organización de la carrera docente; de los servicios de orientación y bienestar universitario, etc. En síntesis, se puede asegurar que existe una clara tendencia en favor de una flexibilidad académica, destinada a romper la estructura unilineal y paralela de los currículos, con sensible aumento del número y variedad de las carreras universitarias.

- c) *Planes de estudio y métodos de enseñanza* Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título. Se observa sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción más amplia del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, a tal efecto, Departamentos de Pedagogía Universitaria, a fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc. En cuanto a los métodos de enseñanza, los principios de la docencia activa inspiran los esfuerzos de mejoramiento, aunque no en la misma medida como son recomendados por cuanto seminario o conferencia se celebra en nuestras universidades.
- d) *Administración universitaria* Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que "las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno, pero carecen de verdadera administración". En realidad, esa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos positivos no sólo en lo que respecta a la administración académica, generalmente desatendida. Cada vez más se introducen los principios de la ciencia administrativa, que la universidad tradicionalmen-

te enseña, pero no siempre practica. Es preciso, con todo, tener presente que "la administración universitaria por su carácter complejo -al ser la universidad una entidad cultural y científica- requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas. En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en un buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa para garantía y estímulo de los servidores de la universidad

- e) *Planeamiento universitario*: Recién incorporado a las tareas de nuestras universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y a la recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones; relación profesor-alumno, costo por estudiante; elaboración de presupuestos, etc. En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque todavía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula cada vez más a las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción tanto el planeamiento físico como el administrativo y el académico. Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo a otros niveles y con los objetivos del desarrollo global económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (Consejo de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etc.), se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria. En una región del continente, en Centroamérica, el planeamiento de la educación superior se hace con una perspectiva regional, a través del *Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana* que las universidades de estos países promueven. Igual sucede con los esfuerzos que, con propósitos similares, se están realizando en la región del Caribe, donde también se han creado instituciones y programas para atender necesidades de

varios países y las Universidades del Mercosur (Grupo de Montevideo) En cuanto a su propia naturaleza, cada vez más se acepta el carácter multidisciplinario de la planificación, hasta hace poco terreno exclusivo de arquitectos y economistas Además, la adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior con una visión a largo plazo Recientemente, el planeamiento estratégico se ha incorporado a la gestión de la Universidad latinoamericana

- f) Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (Institutos Politécnicos o Tecnológicos, Colegios Universitarios, etc), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas a nivel postsecundario Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo Es notorio que las universidades comienzan a interesarse, cada vez más, por las carreras de ciclo corto y por la diversificación de sus campos de estudio Se buscan también mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo
- g) Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un sistema, debidamente coordinado e integrado Esta tendencia se inició con las instituciones de rango universitario, apareciendo así organismos nacionales no oficiales (Consejos de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etc) encargados de promover su desarrollo coordinado Posteriormente, se constituyen entidades oficiales, que, en nombre del Estado tratan de racionalizar ese desarrollo, surgiendo incluso el concepto de "sistemas universitarios", como el de la "Universidad Peruana" y el de la "Universidad Boliviana", que asumen la representación de todas las universidades de un país, públicas o privadas Se piensa también ahora en la necesidad de organismos que tomen a su cargo la direc-

ción y coordinación de todo el subsistema postsecundario, teniendo en cuenta todas sus modalidades, así sean escolarizadas o desescolarizadas

- h) La organización de las universidades como un subsistema más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país
- i) La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias pedagógicas, etc
- j) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración al nivel de postgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello (Propuesta del gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada ante la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio)
- k) Los primeros ensayos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha. Mediante estos ensayos se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedia, que permitan elevar el índice de la interacción profesor-alumno, a niveles que están fuera de las posibilidades de la educación tradicional. Los ensayos que se llevan a cabo en América Latina están orientados fundamentalmente a dar al trabajo universitario una nueva dimensión, en el sentido de sacarlo del aula tradicional y llevarlo a espacios más amplios, poniéndolo así a disposi-

ción de estudiantes que, por distintas circunstancias, no están en posibilidad de concurrir a los recintos de la universidad. Varios cursos de ciencias básicas, equivalentes a los que se imparten en los primeros años de la universidad, se están ofreciendo en sistemas abiertos. Hasta ahora, las posibilidades de estos sistemas parecieran estar orientados hacia la formación o capacitación del magisterio, uno de los problemas educativos más agudos de estos países. Los ensayos latinoamericanos se caracterizan por integrar los módulos de instrucción individualizada, la televisión o la radio, las reuniones en grupo y la teoría, de tal suerte que el énfasis no se ha puesto en la televisión y la radio, que pasan a ser elementos complementarios. Tampoco dirigen sus programas exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que se los concibe como sistema paralelo o alternativo que acrecienta las posibilidades de los sistemas tradicionales o convencionales, sin sustituirlos.

- I) La educación continuada también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean mantenerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre educación escolar y educación post escolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro. De esta suerte, aunque de manera todavía ilimitada, el concepto de educación permanente está influyendo en el trabajo de las universidades latinoamericanas.
- II) Existe también una tendencia a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación universitaria. Varias experiencias se llevan a cabo en tal sentido, aunque todavía muy limitadas. Se trata, principalmente, de la microenseñanza para mejorar los métodos de los profesores y los sistemas de instrucción personalizada. Estas experiencias están llamadas a provocar un replanteamiento de la educación superior y a revolucionar sus métodos docentes, desplazando el centro de gravedad del proceso de enseñanza de los profesores a los alumnos. Lo anterior implica la apertura de las universidades latinoamericanas a la moderna tecnología educativa.

Calidad de la Educación Superior latinoamericana

El tema de la calidad de la educación superior se relaciona muy estrechamente con el de su pertinencia. El *Documento de la UNESCO sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* nos señala que “la exigencia de una mayor pertinencia en la educación superior tiene que ir a la par con una preocupación general por mejorar su calidad”. Calidad y pertinencia van entonces de la mano y representan para la UNESCO, junto con la internacionalización, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea.

Como se sabe, la preocupación por la *evaluación de la calidad* de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que en un momento pudo caracterizarse como una *crisis de expansión* es hoy día más que todo una *crisis de calidad* y que el reto fundamental, en este final de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

Concepto de calidad

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación superior?

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o

estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia

En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrien, "es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas" ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, 1990):

"La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo".

Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo, la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa.²¹

La calidad educativa es, pues, un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa.

De esta suerte, quizás podamos definir la calidad educativa como

"el conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integralidad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)".²²

21 Juan Bautista Arrien: *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p. 5 y sigs.

22 CINDA: *Manual de Autoevaluación para instituciones de Educación Superior*, p. 9-51. Santiago de Chile, 1994.

Conviene, desde ahora, advertir que *calidad* y *equidad* no son términos excluyentes. Más bien, la falta de equidad social suele ir de la mano de sistemas educativos de mala calidad. Es posible promover el mejoramiento de la calidad educativa sin afectar su carácter equitativo. Pero también es cierto que pueden darse tensiones entre equidad, eficiencia y calidad. Precisamente, el esfuerzo en nuestros países debe ir encaminado a diseñar una política educativa que facilite el logro simultáneo de estas grandes metas. Pablo Latapí estima que es necesario entender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.²³

La búsqueda de una educación de mejor calidad y más equitativa se ha transformado en el paradigma que subyace en las conclusiones de las más recientes conferencias de PROMEDLAC y en la propuesta de la CEPAL-UNESCO: *La educación y el conocimiento eje de la transformación productiva con equidad* (1992).

Conviene así tener presente que la *Declaración de Quito* (PROMEDLAC IV, 1991) reconoce que sin una educación de calidad no habrá crecimiento económico, equidad ni democracia, y que:

“Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida”

- 23 Pablo Latapí: *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994, Santiago, Chile, (fotocopiado). El Manual de Autoevaluación del CINDE, citado en la nota 2, nos da las definiciones siguientes: *Eficacia*: Dimensión que se refiere al establecimiento de las relaciones de congruencia de medio afines, es decir, si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados es apropiada a los resultados obtenidos. *Eficiencia*: Dimensión que se relaciona con el uso que se hace de los recursos institucionales en beneficio del producto principal, es decir, la formación de un profesional idóneo. *Pertinencia*: Criterio perteneciente a la dimensión “relevancia”, que comprueba que los objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos, desde una perspectiva externa. *Relevancia*: Dimensión que se refiere a los grandes fines educativos de la institución y que se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados.

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que

"es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada"

"La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la 'calidad' tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la 'imagen institucional' que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general"

Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Proveniente del mundo empresarial, hoy día es frecuente referirse al concepto de *calidad total*, que es tanto como decir *calidad en todo*, recursos humanos y materiales, programas, métodos, etc., aunque no se trata de una suma sino de la integración dinámica y sinérgica de las calidades parciales de los procesos universitarios y de sus respectivos "productos", por llamarles así. Sin embargo, nos parece que en el mundo universitario es más apropiado hablar de *excelencia académica* que de "calidad total". A este respecto, el Director General de la UNESCO nos dice:

"Es imposible garantizar la calidad de la educación si al mismo tiempo no se posee el propósito de la excelencia: de sobresalir en el dominio de la investigación, de la docencia y de la preparación del estudiante para la sabiduría. El anhelo de la excelencia reafirma la pertinencia que es inseparable de la calidad"

Hutchings y Marchese (1990) sustentan un pensamiento similar cuando aseveran que si bien la disponibilidad de recursos condiciona externamente la calidad institucional, "en último término, sean estos pobres o suntuosos, ella depende del cumplimiento fiel de los propósitos espirituales e intelectuales de la universidad, tan asidos a la actividad académica de cada día y cada momento de la

vida universitaria ²⁴ "La calidad es entendida, nos dice Luis Enrique Orozco, como un atributo del acto educativo y expresa el nivel de excelencia con que se desempeña la institución e involucra un juicio de valor entre el estado actual y lo que se propone como misión y objetivos a lograr"

Problemática de la calidad de la educación superior de la región

La enorme expansión que la educación superior latinoamericana experimentó en los últimos cuarenta años (la matrícula pasó de 270 000 alumnos a más de 7 millones en 1990) no fue acompañada de un esfuerzo similar en lo cualitativo. Al contrario, existe una generalizada insatisfacción por el deterioro que en los últimos años ha sufrido la calidad de la educación superior de la región, fenómeno que suele asociarse a su extraordinario crecimiento, si bien debemos advertir que es posible conciliar cantidad y calidad si se introducen cambios substanciales en los métodos de enseñanza y se acude a la moderna tecnología educativa.

Conviene mencionar ahora, aunque sea muy brevemente, algunos elementos de la problemática general de la calidad de nuestra educación superior.

- a) En primer término, corresponde señalar la falta de articulación entre los distintos niveles educativos. A este respecto, cabe mencionar los niveles cada vez más bajos de preparación académica, en especial en las disciplinas básicas, de los egresados de la enseñanza secundaria que acceden a la educación superior. Este es un fenómeno complejo, desde luego que existen grandes diferencias en los estándares académicos de los graduados de secundaria según el plantel y el estrato social del cual proceden: públicos o privados, urbanos, urbanos marginales o rurales, etc. A su vez, la enseñanza secundaria, al igual que todos los niveles educativos, ha experimentado, en general, una disminución en el monto de la inversión por estudiante.
- b) Disminución, a su vez, de los recursos financieros destinados a la educación superior. América Latina es la re-

24 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES): Simposio sobre acreditación universitaria, Bogotá, 1994, p. 62

gión del mundo que menos invierte por estudiante de tercer nivel (aproximadamente un promedio de US\$650 por estudiante. Los países asiáticos invierten cuatro veces más y los Estados Unidos y Canadá catorce veces más) Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (suscripciones a las revistas científicas, enriquecimiento de las bibliotecas, mantenimiento y renovación de los equipos de laboratorios, etc) Asimismo, las restricciones conducen a priorizar la labor docente en desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión,

- c) Proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico digno de considerarse de nivel superior. Hoy día funcionan en la región cerca de 3 500 instituciones de tercer nivel, de las cuales unas 550 están reconocidas como universidades. No todas tienen el mínimo nivel exigido. Una de las características es la coexistencia de "macrouniversidades", con más de cien mil alumnos y "microuniversidades", con unos pocos centenares; de instituciones públicas, provinciales y privadas, y, siguiendo la clasificación de José J. Brunner, de "universidades complejas", esto es, entidades que combinan actividades sistemáticas y variadas de investigación y de docencia de pre y postgrado en un número significativo de áreas de conocimiento, "universidades completas", que ofrecen carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento, "universidades incompletas", que sólo ofrecen programas en un número limitado pero diversificado de áreas del conocimiento, y "universidades especializadas", que concentran sus actividades docentes en una sola área.²⁵ El panorama presenta una gran variedad institucional y muy desiguales niveles de calidad entre las instituciones

25 José Joaquín Brunner: *Educación Superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, (fotocopiado)

- d) Seguramente el factor que más incide de la educación superior es el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica: Se estima que en nuestra región menos del 20% de los profesores se han formado en programas de doctorado y 50% de ellos tienen un trabajo adicional, incluyendo a muchos que figuran en las nóminas como profesores de "tiempo completo" Además, es muy reducido el porcentaje de docentes que ha recibido adiestramiento en métodos de enseñanza y evaluación Según Brunner, del total estimado de docentes, solo una ínfima fracción (que puede conjeturarse no supera el 10% y se halla concentrado principalmente en Brasil, México, Argentina, Chile y Venezuela) son profesores-investigadores con dedicación a la docencia de postgrado y a la investigación, y que publican regularmente en revistas científicas internacionales de prestigio

"Para el grupo mayoritario de los maestros de tercer nivel, los problemas de calidad están indisolublemente ligados a su propio e inestable estatuto, a las bajas remuneraciones que perciben, al escaso apoyo que encuentran y a las condiciones deterioradas en que frecuentemente deben actuar. Su identidad con la disciplina o la profesión suele ser baja y, en muchos casos, sus asociaciones sindicales o gremiales apenas llegan a preocuparse de algo más que de los aspectos burocráticos y económicos de la carrera docente" ²⁶

- e) Los métodos de enseñanza-aprendizaje también influyen en la baja calidad En un gran número de instituciones, la cátedra magistral sigue siendo el centro de la actividad docente y contribuye a alimentar la actitud pasiva que el estudiante suele traer de la enseñanza secundaria Pero no es posible centrar en el estudiante el proceso de aprendizaje si la institución no dispone de bibliotecas, laboratorios y otros recursos didácticos que permitan el trabajo individual del educando
- f) Finalmente, la falta de políticas nacionales o de Estado integradas de desarrollo de la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico De ahí la importancia, como

lo dice el documento de trabajo de esta reunión, de dirigir una mirada más estratégica al desarrollo del sistema educativo en su conjunto y de ubicar claramente en él al llamado subsistema de educación superior

Evaluación y acreditación institucional como instrumentos de mejoramiento de la calidad

Cuando hablamos de calidad, evaluación y acreditación, nos encontramos ante conceptos interrelacionados, que no pueden ser abordados separadamente. Como bien lo explica Luis Enrique Orozco, Vice Rector Académico de la Universidad de los Andes (Colombia),

*"la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional o de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio"*²⁷

¿Qué es la autoevaluación institucional? En los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1990 y 1991, se dijo que

la autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad; lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra. Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orienta-

27 Luis Enrique Orozco: *Acreditación institucional y de programas*, Universidad de los Andes, 1995

ción y motivación para su perfeccionamiento. Además, al ser concebido como un proceso cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter re-creativo e innovador".²⁸

En América Latina no existe una tradición de autoevaluación o evaluación de las instituciones de educación superior. En todo caso, no ha sido una práctica común, como sucede en los países desarrollados. Hay poca experiencia en relación con políticas y prácticas de evaluación, aunque recientemente existe una preocupación generalizada sobre los procesos de evaluación y acreditación que surge en el contexto de una crisis en las relaciones Universidad-Estado y Universidad-Sociedad. Esta preocupación está conduciendo a la creación, en varios países de América Latina, de sistemas nacionales de acreditación.

Como bien dice José Joaquín Brunner, la autoevaluación a nivel de cada institución debería ser el piso desde el cual se constituye un sistema nacional de evaluación. Los procedimientos de acreditación están encaminados a asegurar públicamente la solvencia académica de los establecimientos:

"La acreditación cumple la función de asegurar a la sociedad y a la comunidad intelectual que los nuevos establecimientos o programas que se crean, sean públicos o privados, cumplan con los estándares fijados según el juicio experto de los países y, por tanto, pueden ser autorizados por la instancia pública competente. Esta última debiera, idealmente, tener un carácter técnico, gozar de autonomía frente al poder central del gobierno y no estar integrada sólo por representantes corporativos de las instituciones ya existentes".²⁹

Uno de los retos actuales de la educación superior de la región es introducir lo que se ha dado en llamar la "cultura de la evaluación", mediante la aceptación de sistemas de acreditación basados en el pleno respeto de la autonomía universitaria, pero que contribuyen a garantizar la calidad del desempeño de las instituciones de educación superior y el más alto grado de eficacia respecto a la sociedad global.³⁰

28 UNESCO-CRESALC-CINDA: *"Acreditación universitaria en América Latina"*, CRESALC, Caracas, 1994, p. 54.

29 CINDA: Op. cit. p. 77.

30 Luis Enrique Orozco: *Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano*, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1994, p. 75.

Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior de la región

Frente a la problemática de la calidad de la educación superior de la región, que de manera tan sucinta hemos reseñado, ¿cuáles podrían ser las estrategias encaminadas a alcanzar la excelencia académica en este nivel de enseñanza? Sin pretender ser exhaustivos sobre la respuesta a un reto tan complejo, nos limitaremos a sugerir algunas estrategias, con la intención más bien de estimular el diálogo:

- a) Es necesario, en primer lugar, crear conciencia sobre la importancia que para nuestros países tiene promover un mejoramiento substancial de la educación, en todos los niveles y modalidades, haciendo ver que el “derecho a la educación” implica el acceso a una educación pertinente y de calidad. De esta suerte, los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad educativa deberían merecer atención prioritaria de parte de los gobiernos. Un aprendizaje de calidad, en todos los niveles, es fundamental para que nuestros países puedan insertarse favorablemente en la economía mundial y lograr una mayor productividad y competitividad.
- b) A nivel de las instituciones de educación superior es necesario, como lo señalamos antes, introducir un *cultura de evaluación*. La evaluación de la calidad del trabajo académico no siempre es bien recibida. Es frecuente que se generen resistencias, principalmente de parte del personal docente, que puede considerarla como una interferencia indeseable en sus labores o como un mecanismo de selección. Será preciso hacer ver que una política coherente de desarrollo de la educación superior no puede prescindir del mejoramiento continuo de la calidad y de su pertinencia en relación con la sociedad en general. Los procesos de evaluación deben estar claramente encaminados a promover la superación del personal docente y deben ser eminentemente participativos. La cultura de evaluación debería incluir la autoevaluación institucional y la evaluación por los pares.
- c) La educación superior de la región debería tomar conciencia de que la calidad que se alcance en este nivel incide en el mejoramiento de la calidad de los demás niveles del

sistema educativo. Además, las Universidades principalmente, deberían asumir el esfuerzo encaminado a mejorar la calidad de los niveles precedentes como una preocupación que les concierne muy estrechamente, desde luego que su propia calidad está íntimamente ligada al nivel académico de los egresados de los niveles precedentes. En este sentido, su mejor contribución tiene que ver con la formación de los profesores de primaria y secundaria, así como con su participación en las investigaciones encaminadas a reformar y actualizar los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, y el diseño de sistemas de medición de la calidad de la enseñanza.

- d) En el nivel de educación superior, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad están estrechamente ligados con los orientados a fortalecer su pertinencia, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el mundo del trabajo y el sector productivo, así como su contribución al desarrollo humano sustentable y la promoción de una mayor comprensión entre los pueblos del mundo y de la cultura de paz.
- e) A lo interno de las instituciones, el esfuerzo implica la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, de los métodos de enseñanza y evaluación y de la bibliografía. El mejoramiento de la gestión y de la administración de las instituciones contribuye al éxito de los esfuerzos en pro del mejoramiento de la calidad.
- f) La educación superior de la región debe introducir en su quehacer, como parte de este esfuerzo, la cultura informática y telemática. Además, abrirse a un mayor intercambio con la comunidad académica internacional, para lo cual podrían ser de gran utilidad los programas UNITWIN y las Cátedras UNESCO.
- g) Finalmente, convendría introducir en nuestra educación superior la "cultura de la acreditación", en forma que la hemos antes reseñado. Esto podría conducir a crear sistemas nacionales, subregionales y regionales de acreditación. Ya existen iniciativas en tal sentido, a nivel nacional, en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, entre otros) y del Caribe (República Dominicana, y países del Caribe de habla inglesa).

En Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) está diseñando un "Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior". A nivel latinoamericano, la UDUAL y el CRESALC-UNESCO podrían quizás asumir, conjuntamente, el estudio de las posibilidades de establecer un "Sistema de Acreditación de Universidades", para el continente

Ciencia, Técnica, Sociedad y Universidad

Las relaciones entre el sistema científico-tecnológico y la sociedad global han sido objeto de numerosos análisis en la última década. Actualmente constituyen uno de los temas principales de estudio de parte de una serie de disciplinas, de manera especial de la llamada sociología de la ciencia, que adquiere una importancia cada vez mayor.

Para los países subdesarrollados la reflexión sobre estas relaciones es aún más apremiante, desde luego que de su adecuada interpretación depende, en buena medida, la eficacia de las políticas que adopten para promover su desarrollo científico y tecnológico, como factor clave del proceso de cambio y desenvolvimiento económico social. De ahí el gran interés que hoy día se advierte entre numerosos científicos latinoamericanos por el estudio de las relaciones de la actividad científica y del cambio tecnológico con los otros aspectos del proceso social, convencidos del papel estratégico de la ciencia y la tecnología en la lucha por superar el subdesarrollo y en la búsqueda de los caminos que conduzcan a una auténtica liberación.

El estudio de las relaciones entre el sistema científico y la sociedad ha permitido arribar a una conclusión fundamental para la correcta apreciación de las causas de nuestro atraso científico-tecnológico y la forma en que debemos enfrentar su superación. Esta es que no debemos buscar esas causas en el sistema científico mismo, sino en la naturaleza dependiente y subdesarrollada de nuestra sociedad. Sea que aceptemos este criterio, o que consideremos que el subdesarrollo científico-tecnológico es, a la vez, causa y consecuencia del subdesarrollo económico-social, lo importante es tener presente la relación dialéctica que existe entre sociedad y sistemas científico-tecnológicos.

El fenómeno clave de la dependencia no sólo se manifiesta en las estructuras económicas sino también en las superestructuras

relacionadas con aquella, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y de la cultura en general. Se configura así lo que Octavio Ianni llama la "cultura de la dependencia", que es la expresión, a nivel de pensamiento, de la dependencia estructural. El modelo "desarrollista" llevaba implícitas las condiciones para generar una mayor dependencia en todas las manifestaciones superestructurales. Se produce así el fenómeno de la "desnacionalización cultural", en especial en términos de ciencia y tecnología. La modernización refleja que genera el modelo, no necesita de más ciencia y tecnología que la importada del extranjero. Sus necesidades se satisfacen mediante la importación indiscriminada de una tecnología ya hecha, proveniente de los países desarrollados, en forma de equipos listos para usar, patentes, diseños, fórmulas y expertos extranjeros, proceso que al no requerir ninguna investigación mata el espíritu científico. El papel de simples intermediarios entre el comercio de exportación y los mercados internos que el esquema desarrollista reserva a nuestros empresarios, determina el desarrollo deformado de nuestra sociedad y el carácter simplemente reflejo de nuestra modernización. Estos fenómenos tienen un efecto definitorio en nuestro atraso científico y tecnológico y en las tareas que hasta ahora han cumplido nuestras universidades en el campo científico. El hecho de que la actividad productiva se nutra fundamentalmente de tecnología importada y patentes arrendadas genera un profundo desajuste entre la infraestructura científico-tecnológica y el sector productivo, en el sentido de que este último funciona y se desarrolla sin recurrir al primero. La industria incorpora adelantos tecnológicos que no provienen de nuestro propio esfuerzo científico, sino de un proceso de traslación, muchas veces indiscriminada, de la tecnología extranjera, agravándose el atraso y la dependencia.

Por lo anterior puede verse que el problema del desarrollo científico y tecnológico en países subdesarrollados y dependientes es sumamente complejo. Más complicado que las simples medidas que puedan tomarse al nivel de las universidades. Lo que cabe, entonces, es insistir, incorporar, la promoción del desarrollo científico-tecnológico en la trama total del esfuerzo encaminado a superar la dependencia y el subdesarrollo. Esto, como bien lo han hecho ver los científicos sociales latinoamericanos, implica un proceso político consciente, una decisión adoptada lúcidamente, pues no es posible promover sobre bases sólidas ese desarrollo sin incorporarlo en un "proyecto nacional" que se proponga lograr nuestro desenvolvimiento autónomo y la cancelación de todas las formas de do-

minación Se requiere también dar de nuestro desarrollo científico un estilo propio pues, como bien señala Oscar Varsavsky, "cada tipo de sociedad requiere un estilo de ciencia propio", ya que existen estilos que refuerzan la dependencia y otros que trabajan por la liberación "La autonomía científica resulta entonces una consecuencia –y un requisito– de proponerse y cumplir un proyecto nacional propio, no copiado de ningún "modelo" en "boga" Se trata, dice Varsavsky, de

"reencaminar y decantar lo que ya existe en función de nuestros objetivos nacionales, y no de una cultura universal propuesta y dirigida por quienes siempre nos han explotado y no dan señales de cambiar de intención Esto no es provincialismo ni aislacionismo sino independencia cultural Debemos mantenernos en contacto con la ciencia mundial, pero a través de nuestra percepción crítica y no de un cordón umbilical "

Las universidades tienen, entonces, que intencionalizar sus actividades científico-tecnológicas, concentrando recursos y esfuerzos en áreas estratégicas para el desarrollo nacional autónomo

"Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia –tanto las humanas como las deshumanas– creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación"

Si renunciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia

El mejoramiento de la ciencia y de la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir que formule lúcidamente lo que antes llamamos su "proyecto nacional de desarrollo autónomo" Esta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las universidades tienen un papel de primer orden que cumplir En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar Si los gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso

que las universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio interdisciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral, del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el "proyecto nacional" que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

Mientras no se llegue a la elaboración de esos modelos, uno de los objetivos del esfuerzo de desarrollo científico y tecnológico será, precisamente, crear conciencia acerca de su necesidad y acerca de lo imprescindible que es hoy en día para toda sociedad la visión prospectiva de su desenvolvimiento, que le permita vislumbrar, a largo plazo, sus requerimientos científicos y técnicos, así como las correspondientes prioridades.

Señalamos también necesario percatare del aspecto político que hoy día tienen la ciencia y la tecnología. "Resulta ya evidente, afirma la UNESCO,

la dimensión política de la ciencia, derivada del poder que confiere el saber a los individuos, a los grupos y a los países que lo poseen. "La difusión de la ciencia y de la tecnología no es un fenómeno neutro sino que tiene, en realidad, un alcance político, ideológico y cultural"

También los países subdesarrollados tienen, entonces, que dar una dimensión política a sus esfuerzos científicos, en el sentido no de politizar la ciencia sino de orientar sus programas de desarrollo científico y tecnológico de acuerdo con su propia política, encaminada a contrarrestar la dominación. "Es indispensable enfatizar, señala Darcy Ribeiro, que la única manera de responder a esta política internacional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos."

De todo lo anterior se desprende la decisiva importancia que hoy en día tienen la ciencia y la tecnología como insumos básicos de desarrollo integral. También se deduce que no es cualquier esfuerzo científico ni cualquier tecnología los que tienen la posibilidad de actuar como factores de desarrollo, principalmente en los países subdesarrollados, donde una tradición de dependencia científica y tecnológica hace más necesario el análisis esclarecido de la ciencia y la tecnología que realmente pueden contribuir a superar las situaciones de dominación. Todo esto nos lleva a la conclusión

de la absoluta necesidad que nuestros países tienen de formular sus propias políticas científicas y tecnológicas nacionales y regionales como parte de sus proyectos de desarrollo autónomo. La UNESCO define la política científica como

"el arte de integrar, organizar y desarrollar los diversos elementos de la red operativa y de investigación científica, de modo de alcanzar objetivos generales conforme a una doctrina destinada a definir la función de la investigación científica y tecnológica, y de la ciencia en general, en el desarrollo mismo de la nación y en su posición en el mundo" (UNESCO-Castala 2 3 2)

La política científica y tecnológica de un país tiene que definir la posición nacional frente a una serie de problemas, entre los cuales ocupan lugar destacado el relacionado con el fomento de la ciencia y de la investigación científica y el de la transferencia de tecnologías. En definitiva, reconocido el papel de la ciencia y de la tecnología en el desarrollo, la política científica tiene que determinar, a qué tipo de actividad debe la comunidad científica otorgar prioridad y qué conocimiento o tecnología creados en los países avanzados conviene adaptar para economizar recursos y saltar etapas. Quizás el problema más complejo sea el que se refiere a la transferencia de tecnología.

América Latina, y en general el Tercer Mundo, no está en capacidad de reemplazar, de inmediato, la totalidad de las tecnologías procedentes de los países avanzados, con todo y la importancia que concedemos a los esfuerzos encaminados a la creación tecnológica propia, que no son aún suficientemente significativos. Por lo tanto, por un buen tiempo más, por lo menos el llamado "sector moderno" de nuestras sociedades, tendrá inevitablemente que basarse en tecnología extranjera. Ante este hecho, la política científica y tecnológica, por lo menos en esta etapa, tiene que orientarse a crear las condiciones que permitan elegir entre las técnicas disponibles, las que en cada caso sean más adecuadas mientras, simultáneamente, se promueve, al mayor ritmo posible, la capacidad propia de creación tecnológica. Pero es preciso tener presente que el traspaso eficiente y sin prejuicios de la tecnología extranjera requiere que el país recipiente haya alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discernir, discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita una adaptación adecuada. La transferencia tecnológica así realizada se asemeja al proceso de innovación y permite crear las condiciones para el fortalecimiento de la capacidad propia, que es la que en definitiva rompe con la

dependencia tecnológica. De lo que se trata es de evitar la "trampa" de la imitación servil e indiscriminada, que lleva a adoptar tecnologías que exigen grandes capitales, materiales costosos, eliminan mano de obra y, a la vez, incrementan la dependencia. El desarrollo científico aumenta la capacidad para discernir entre técnicas competitivas y la habilidad para negociar licencias o patentes. Parte de la política científica y tecnológica es también la llamada "evaluación tecnológica", que permite

"determinar anticipadamente todas las influencias causadas por la aplicación de una tecnología, para evaluar la totalidad de sus ventajas y para hacer que las tecnologías contribuyan al desarrollo de la sociedad humana. Tiene como propósito disminuir al mínimo los efectos negativos de la aplicación de la tecnología, obteniendo los mayores beneficios compatibles con dicha restricción."

La prospectiva y la evaluación tecnológica, en los términos que las hemos definido, constituyen hoy en día instrumentos esenciales para la elaboración de la política científica y tecnológica nacional. La primera porque permite señalar la magnitud de las acciones que se deben emprender hoy para desviar las tendencias históricas del desarrollo, orientándose hacia la construcción de un futuro más deseable para el país, la segunda porque entrega una visión integral de todo lo que significará para la sociedad la incorporación de determinadas innovaciones en el campo técnico.

Una de las características de los países subdesarrollados es que la ciencia y la tecnología se mantienen en mundos separados, por lo que uno de los objetivos de la política científica y tecnológica debe ser tratar que se establezcan fluidamente las relaciones entre ciencia y tecnología; tratar, en particular, que el conocimiento científico se utilice en el desarrollo tecnológico y que éste a su vez, incida favorablemente en la estructura productiva de bienes y servicios.

La política científica y tecnológica debe también dar la adecuada importancia a las tecnologías tradicionales o autóctonas, que en ningún momento cabe desdeñar sino más bien revalorizar y perfeccionar por lo mismo que a través de ellas la sociedad reafirma sus características culturales propias, por lo que pueden llegar a constituir un cauce para estimular la capacidad creadora original. También merecen especial atención las llamadas "tecnologías intermedias", como más apropiadas a nuestro actual nivel de desarrollo, por cuanto toman más en cuenta nuestra relativa escasez de capital y la abundancia y menor calificación de nuestra mano de obra. Pero esto no significa que nos debamos conformar con una "tecnología inferior."

Nuestra tecnología debe mantener la capacidad competitiva en lo que se refiere a costos y calidad. La preferencia por las tecnologías propias es un modo de afirmación nacional y cultural. El desarrollo endógeno de técnicas apropiadas es el resultado de un esfuerzo educativo y cultural del cual las universidades no pueden estar ausentes.

El papel de las Universidades en el desarrollo científico y tecnológico

En nuestros países las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentran la mayor parte de la actividad científica de la región. En el caso de Centroamérica, la encuesta realizada en 1971 por el ICARTI mostró que de los 171 institutos encuestados que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, el 43.3% depende directa o indirectamente de las universidades.

Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que corresponde a las universidades en cualquier programa destinado a promover el desarrollo científico y tecnológico de la región.

La promoción de desarrollo científico y tecnológico representa así una tarea concreta, en la cual las universidades pueden poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de la dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les corresponde principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Concretamente, la contribución de las universidades al desarrollo científico y tecnológico no puede desatender, entre otros, los aspectos siguientes:

- a) La activa participación en los organismos establecidos para formular y ejecutar las políticas científicas y tecnológicas nacionales. Las universidades deben tener participación institucional en estos organismos, sin que esto signifique que renuncien a su derecho a determinar sus propios programas de investigación. La autonomía universitaria y la

libertad académica deben quedar plenamente protegidas. Pero ni la una ni la otra se oponen a la participación de la universidad en el diseño y ejecución de la política científica y tecnológica. Es más, tales políticas requieren del aporte crítico que quizás sólo las universidades están en capacidad de ejercer.

- b) El estudio interdisciplinario de la realidad nacional, como base para la formulación del "proyecto nacional de desarrollo autónomo" y del diseño prospectivo de alternativas de civilización, diferente para nuestras sociedades.
- c) Como consecuencia de lo anterior, el análisis de las alternativas de desarrollo científico y tecnológico, teniendo como meta la superación de la dependencia científico-tecnológica actual.
- d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión.
- e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada universidad, mediante la creación de vicerrectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades.
- f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científico-tecnológica de la región.
- g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los elementos que requieren para el desarrollo de sus labores.
- h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de postgrado que ofrezcan las universidades.

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural

La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que

surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros

La "misión social" de la universidad constituyó el remate programático de la Reforma. De esta manera, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro *por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales*. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

La incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural entre las tareas de la universidad latinoamericana forma parte, como puede verse, de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor.

El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1949) aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto de universidad en América Latina, la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que

"la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas"

Además señaló que

"la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres"

En lo referente a la extensión cultural, el congreso abogó por su inclusión "dentro de la órbita de las actividades universitarias" por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a "todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional" En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura", debiendo también "estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones"

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó en 1957, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, la que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia:

"La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: *Por su naturaleza*, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria *Por su contenido y procedimiento*, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales *Por sus finalidades*, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo."

Tal fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los progra-

mas enjuiciados. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una *proyección a la comunidad de ese quehacer*, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o “asistencial” en las labores que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trataba así de remediar un poco esa situación y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe.

La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. “La idea del pueblo inculto, dice Salazar Bondy,

al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estímativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización”

“Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga,

es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y descende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte”

Por su parte Darcy Ribeiro dice que

“la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior”

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cineclub, quizá una editorial, etc. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos, asesoría a los sindicatos y a las empresas, bufets jurídicos populares, etc. En términos generales, estas labores se caracterizan por:

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos. Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron "utilizadas" más que comprendidas y realmente ayudadas.
- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, precisamente, se les dio el nombre de actividades "extracurriculares". La universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes o investigativas.
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobreénfasis "culturalista" (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etc.) En algunas universidades estas actividades fueron predominantes intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades en cierto modo suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, "un amable complemento, un sedante", como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y téc-

nico que representaba la preocupación principal de la universidad

- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural se halla estrechamente vinculado con los más recientes análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que trasciende su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico

La educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo que no se trata de un determinado mecánico sino de una relación dialéctica, posee la capacidad de contribuir al cambio social

"Las dos afirmaciones: 'que la educación asegura la función de reproducción de la sociedad' y que 'toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad' no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación"

El análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituye punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), al declarar que

"las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina".

Considerando los parámetros a) la situación de la sociedad y b) la actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos

tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes:

- 1 En una sociedad tradicional la universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, alíanzan el sistema
- 2 En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etc.) Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha
- 3 Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario
- 4 En una sociedad en transformación revolucionaria la universidad que participa positivamente en ella, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema y consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social
- 5 Un caso más sería el de la "universidad integrada a la sociedad" en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostiene Leopoldo Zea, "docen-

cia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa"

También han influido en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria, entre otros, los conocidos análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión; de la "pedagogía dominante" como pedagogía de las clases dominantes; la "antidialogicidad" como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una "concepción problematizadora de la educación" y la "dialogicidad" como esencia de la "educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora"

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido amplia difusión en nuestros medios universitarios y es suficientemente conocido como para hacer innecesario aquí un comentario más detenido sobre sus valiosos aportes, de manera especial sobre su concepto de que toda educación es, o debe ser, concientizadora, desde luego que educación y concientización se implican mutuamente, siendo precisamente la concientización, o toma de conciencia, el primer paso en el camino de la liberación. Procede, sin embargo, referirse más concretamente a las críticas de Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, pero cuyas consideraciones son aplicables a toda la tarea de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice,

"la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la 'otra parte del mundo', considerada inferior, para a su manera 'normalizarla', para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su 'campo asociativo', el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etc. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en un casi 'cosa' lo niegan como un ser de transformación del mundo"

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo *Dominación y Extensión Universitarias*, sostiene que el término "extensión", en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte.

Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario –personas, instituciones y valores– se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término “extensión” y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un “lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno”. Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse

“como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad”

De inmediato surge la cuestión referente a las posibilidades reales que tienen nuestras universidades de llevar a cabo una extensión universitaria así concebida, es decir, concientizadora y liberadora, frente a la segura reacción de los gobiernos de fuerza y de los elementos recalcitrantes de la sociedad opresora. Esta es, por cierto, una pregunta angustiante. Se trata de una limitación real, que las universidades no pueden pasar inadvertida. Frente a ella cabe una posición pesimista, que niega toda posibilidad a una extensión de este tipo y aconseja, prudentemente, seguir con los problemas tradicionales, a sabiendas que muchos de ellos responden a una cultura de dominación. Sin pecar de excesivo optimismo, otros piensan que no es necesario esperar a que se realice el cambio social para emprender una acción cultural, crítica y liberadora. Como

el cambio no surgirá por generación espontánea, hay toda una amplia labor previa de concientización y denuncia que es necesario llevar a cabo "Una cultura de liberación se inicia, dice Zea, en el momento mismo en que se toma conciencia de la dominación y de la manipulación a que se viene sometiendo a nuestros pueblos" Y las universidades son, en nuestras sociedades, las instituciones concientizadoras por excelencia, cuando saben intencionalizar sus acciones en la dirección del cambio y ejercer su función crítica. Porque en definitiva, nuestras universidades se enfrentan al dilema de trabajar por la dominación o por la liberación. Optar, como dice Ribeiro, entre el papel de simples modernizadoras o de aceleradoras del proceso de cambio "En última instancia, esto significa, agrega Ribeiro, intencionalizar políticamente la propia actividad académica, transformándola en un campo específico de acción de los universitarios para la lucha contra el atraso y la dependencia"

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) han sido reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicaciones o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la "extensión universitaria" es realmente una "comunicación del quehacer universitario" en diálogo permanente con la sociedad. La función de la "comunicación" aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La universidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta por entrar en comunicación con ese pueblo. "Mientras no se cumpla esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad". Sin esa comunicación no puede la universidad constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

Prevalece, pues, ahora el criterio de *la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad*. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la socie-

dad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regre-sárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, pues, radica en "el proceso e interacción dialéctica universidad-cuerpo social". Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la universidad. Esta acción social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las universidades, vinculadas al proceso formativo integral del estudiante, que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto, los objetivos y las orientaciones de la extensión universitaria, aprobándose éstos en los términos siguientes:

Extensión universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

Objetivos: la extensión universitaria tiene como objetivos fundamentales

- 1 Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad
- 2 Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina
- 3 Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social
- 4 Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para

lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contrario a los intereses nacionales y a los valores humanos

Orientaciones la extensión universitaria deberá

- 1 Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se da en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y a la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades
- 2 Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes
- 3 Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no sólo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano

Si el nuevo concepto de extensión universitaria, tal como lo enunció la II Conferencia Latinoamericana sobre el tema, enfatiza la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, para que ésta asuma y cumpla su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura, de liberación y transformación de la comunidad nacional, se comprende la estrecha relación que existe entre los programas de extensión universitaria, así concebidos, y las políticas de desarrollo cultural, cuando éstas son formuladas por países que están empeñados en un proceso de transformación social y de robustecimiento de su identidad nacional e independencia. En tales circunstancias, la extensión universitaria está llamada a hacer parte de estas políticas y contribuir al gran propósito de cambio. Cuando no se dan esas circunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

Más, ¿cómo hacerlo? Es la pregunta que muchos se formulan. "Existen muchos modos de contribuir para esta concientización", nos dice Darcy Ribeiro

"Uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades

acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles”

Por su parte Salazar Bondy dice que el primer paso debe consistir en establecer la dialogicidad en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. “El ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad”

Las Universidades y el proceso de integración de América Latina

Existe el peligro real, como vimos antes, de que América Latina quede marginada de los circuitos dominantes del comercio, las inversiones, los flujos financieros y los procesos tecnológicos. Hoy, por cierto, somos más marginales en los procesos tecnológicos que hace diez años. Se impone, entonces, reinventar y relanzar los procesos de integración, si es que queremos tener algún peso en el nuevo escenario internacional. América Latina necesita elaborar una respuesta lúcida a los procesos de constitución de grandes unidades macroeconómicas que adelantan los países industrializados.

Como se sabe, la idea de la integración de América Latina no estuvo ausente en los sueños de nuestros próceres. Bolívar se refería a la necesidad de reconstruir la gran “Patria de Naciones”. Pero, en la mente de Bolívar, San Martín, Sucre, Bernardino Monteagudo y José Cecilio del Valle, la integración tenía una dimensión político-cultural más amplia que la simplemente económica y de mercados que ha prevalecido en la segunda mitad del presente siglo. Cuando Bolívar convocó el Congreso de Panamá (1826) estaba pensando en

un gran proyecto político, tal como lo había avizorado años antes en su célebre *Carta de Jamaica* (1815)

Cuando desaparece del escenario latinoamericano la generación de los libertadores, el ideal bolivariano pierde respaldo político, pero se mantiene al nivel intelectual. Luego reaparece ligado a los programas de algunos partidos políticos, como el APRA de Haya de la Torre, hasta llegar a la creación del Parlamento Latinoamericano. Sin embargo, la idea de la integración económica domina el escenario a partir de los años cincuenta, impulsada por los trabajos de la CEPAL. Es también la época de la creación del Mercado Común Centroamericano.

Todos conocemos que el proceso de integración de los años 60 y 70 fue una proyección del modelo de "desarrollo hacia adentro". Por lo mismo, se inspiró en el esquema sectorial-industrial de sustitución de importaciones. Sus instrumentos claves fueron los aranceles proteccionistas y los incentivos fiscales al desarrollo industrial, a fin de abastecer una demanda interna expandida por la existencia de un mercado subregional o regional. Más de veinte años después, la propia CEPAL reconoció que no se cumplieron las expectativas cifradas en este proceso, ni siquiera como instrumento de industrialización.

Varios factores contribuyeron al descrédito del esquema integrado de los años 60 y 70. No sólo se debió a la quiebra del modelo de "desarrollo hacia adentro"; en realidad, no existió suficiente *voluntad política integradora* de parte de los gobiernos. Esto produjo una apreciable distancia entre el discurso integracionista y las medidas liberalizadoras efectivas. Algunos politólogos no vacilan en señalar que en América Latina, pese a los ilustres antecedentes bolivarianos, "la integración no ha sido aún asimilada como un valor cultural de amplio consenso que sea capaz de incidir como variable positiva en el sistema político de los respectivos países"³¹

Otra limitante provino de la ausencia de auténticos *proyectos nacionales*, susceptibles de generar las capacidades para negociar la integración hacia el exterior. Es evidente que la integración regional requiere, como paso previo, la integración interna de los países. El *proyecto latinoamericano* demanda la existencia de un proyecto de país, que lo integre cultural y socialmente. Además, los Parla-

31 Santiago Escobar Sepúlveda: "La política de la integración", en *Nueva Sociedad*, N°126, p p 62 a 71

mentos latinoamericanos, a veces por falta del suficiente dominio técnico de los complejos problemas que implica la integración, demoraron o empañaron la ratificación de los instrumentos claves del proceso. También es cierto que los procesos integracionistas suelen tomar mucho tiempo. Sus plazos generalmente se miden por décadas. Casi medio siglo demandó a los europeos llegar a su actual Unión, desde la época de la firma de los primeros acuerdos.

Los magros progresos causaron desaliento y condujeron a la virtual paralización del propósito integrador. Por otra parte, en los años ochenta América Latina vivió su década más crítica, al extremo de merecer el calificativo de "década perdida". En el núcleo de esta crisis hay que reconocer el papel que desempeñaron la exorbitante deuda externa y las políticas neoliberales que se implementaron para forzar a las endebladas economías de la región a atender el servicio de la deuda. Los Estados casi se transformaron en simples administradores de dicho servicio.

Las políticas neoliberales tienen como propósito controlar o reducir la inflación; eliminar los desequilibrios fiscal y externo; priorizar el desarrollo del mercado; reducir el tamaño y las atribuciones del Estado, transfiriendo al sector privado las empresas estatales y algunos servicios; congelar los salarios y reducir los gastos públicos y sociales.

"Los efectos de estas políticas son conocidos. La distribución del ingreso se ha hecho más regresiva, siendo mayor el porcentaje del ingreso controlado por la población más rica y menor la proporción de los sectores más deprimidos. La desocupación abierta y encubierta aumentó, los niveles nutricionales han empeorado y los problemas de la vivienda se han incrementado. Por otra parte, se ha debilitado el proceso de integración latinoamericana privilegiándose las relaciones económicas bilaterales con Estados Unidos y debilitándose el comercio intralatinamericano." ²²

Ante el nuevo contexto internacional que antes hemos descrito, América Latina necesita revisar su concepción de la integración regional. Los esquemas que pudieron tener validez en las décadas de los años sesenta y setenta no serían ahora apropiados. Tales esquemas eran demasiado ambiciosos en cuanto a su globalidad y totalidad y, además, defensivos y cerrados. "Conforme a la nueva óptica, señala Enrique Iglesias,

32 Carlos Contreras Quina (Compilador) *América Latina una realidad expectante*, Comisión Sudamericana de Paz, Santiago de Chile, 1993, p. 35.

se piensa que el papel de la cooperación regional no es cerrar las economías de un determinado grupo de países, sino todo lo contrario, se trata de incrementar su competitividad externa a través de la cooperación productiva, comercial y financiera y mejorar y aumentar su acceso a los mercados internacionales”³³

También la CEPAL ha modificado substancialmente su concepción de la integración latinoamericana, antes muy ligada al modelo cepalino de “desarrollo hacia adentro” y a la idea de integración global. En la actualidad, la CEPAL promueve dos conceptos claves en cuanto a la integración. El primero de ellos es que, sin dejar de lado la aspiración a una integración latinoamericana global, conviene estimular los procesos subregionales en marcha (MERCOSUR, Sistema de Integración Centroamericana (SICA), GRUPO DE LOS TRES (G-3), PACTO ANDINO RENOVADO, CARICOM) y propiciar su *convergencia*. Los procesos subregionales no se consideran contrapuestos a la concepción global. A esta estrategia se le ha dado en llamar “integración pragmática”. El segundo concepto clave es el que emergió durante el último período de sesiones de la CEPAL, y se denomina el “regionalismo abierto”, o “integración abierta”, en virtud del cual la región latinoamericana, simultáneamente, debe promover su integración y abrirse a los mercados internacionales.

Por cierto que estos conceptos fueron acogidos en la Cuarta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Cartagena de Indias, Colombia, 14 y 15 de junio de 1994). En efecto, en el Acta Final de la Cumbre, los gobernantes sostienen que consideran fundamental “reforzar las relaciones económicas y comerciales iberoamericanas, profundizar los diversos procesos de integración regional, propiciar su convergencia y ampliar los mercados mediante la liberalización comercial hemisférica”. El Acta acogió el concepto de *regionalismo abierto* entendido como

“el propósito de lograr una plena conciliación entre la profundización del proceso de apertura externa y los compromisos derivados de la integración regional. El objetivo final de este proceso de integración debe ser la convergencia de los diferentes esquemas de integración. El regionalismo y el multilateralismo deben ser complementarios y no excluyentes”

Del Acta se desprende que los Jefes de Estado y de Gobierno no consideran irreconciliables la integración regional de América

³³ Enrique Iglesias: Op. cit. p. 30

Latina y la idea más amplia de una "integración hemisférica", vía asociación o incorporación al Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN). El Presidente de Colombia, César Gaviria, al inaugurar la IV Cumbre Iberoamericana lo hizo con una invitación a crear "una gran zona de libre comercio en América, que una al continente desde Alaska hasta la Patagonia"

Hay, además, un nuevo elemento que hace urgente e imprescindible el replanteamiento de la concepción misma de la integración latinoamericana y de sus modalidades: la entrada en vigencia, el primero de enero de este año, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que involucra a México, Estados Unidos y Canadá. Como se sabe, el propósito es establecer una Zona de Libre Comercio y un mercado con 360 millones de consumidores. El Tratado prevé la posible incorporación de nuevos socios hasta el 31 de diciembre de 1997. Varios países latinoamericanos, quizás sin la adecuada ponderación de las ventajas y desventajas, han expresado ya su intención de adherirse al Tratado. Los Estados Unidos han invitado expresamente a Centroamérica y Belice a adherirse. Pero, como observan los analistas, para la entrada prevalecerán los nuevos criterios *geoeconómicos* sobre los *geopolíticos* del pasado (Los criterios *geoeconómicos* se refieren a la dimensión del mercado, avances en el ajuste estructural, modernización del régimen de propiedad intelectual, algo que para los Estados Unidos tiene especial relevancia en cuanto a películas, videos, programas de TV y de *software*, etc), disminución del torrente inmigratorio hacia los Estados Unidos, etc.

El entusiasmo de los países latinoamericanos dispuestos a una pronta adhesión al TLCAN debería reflexionarse un poco y prudentemente tomar en cuenta, entre otras cosas, reflexiones como las siguientes:

- El 70% de las exportaciones de México van a los Estados Unidos; el 12% a la Comunidad Europea y el 6% al Japón. A su vez, las importaciones mexicanas provienen: 65% de los Estados Unidos, 15% de la Comunidad Europea y 5% del Japón. Estados Unidos posee el 65% de la inversión extranjera en México. De esta suerte, como observan los analistas, el TLCAN en buena parte no hace más que regular y normar una integración que hasta ahora se ha dado de manera silenciosa.
- La mitad del comercio de Estados Unidos con América Latina se concentra en México.

- Las posibles ventajas de México, según los analistas, serían las siguientes a) Aumento de la productividad y de la competitividad en virtud del acceso a nuevas tecnologías y nuevas técnicas de mercadotecnia, b) Incremento de la inversión de capital extranjero, atraído por la posibilidad de beneficiarse del mercado estadounidense vía inversión en México, c) Promover el retorno de capitales; d) Encontrar nuevos "nichos" en el mercado de EE UU para los productos textiles y agrícolas mexicanos; e) Generación de más fuentes de empleo y posibilidades de liberación en la "exportación" de mano de obra a los EE UU, f) Eliminación de algunas trabas no arancelarias; g) Mayor financiamiento externo

También los analistas sostienen que las posibles desventajas o riesgos no serían muy diferentes de las que actualmente enfrenta México en su relación económico-comercial con los EE UU: "a) Pérdida del mercado interno sin recuperación del externo; b) Prejuicio para la pequeña y mediana industria, c) Maquilación de la economía nacional; y d) Como consecuencia mantención de la miseria y aumento aun mayor de la inequidad con gran riesgo de pérdida de la discutida "paz interna", pero "paz" al fin; y, por supuesto, alejamiento de las esperanzas de perfeccionamiento de la democracia" Esta síntesis de desventajas fue descrita por el sociólogo chileno, profesor de las Universidades de Chile y Autónoma Metropolitana de México, Augusto Bolívar, en un artículo publicado en la revista *Nueva Sociedad*, correspondiente a julio-agosto de 1993, es decir, seis meses antes del estallido de Chiapas

Es interesante observar que, por primera vez en la historia, los Estados Unidos está asumiendo un rol protagónico en asuntos de liberalización del mercado e integración regional. Naturalmente, lo hacen para enfrentar la competencia de los otros grandes bloques, la Unión Europea o Mercado Único Europeo (MUE) y el grupo de países asiáticos encabezados por el Japón. Pero, no hay que hacerse muchas ilusiones en cuanto a que Estados Unidos haya variado substancialmente su postura proteccionista tradicional. En el caso del TLCAN, los llamados "acuerdos paralelos" referentes al medio ambiente y a las condiciones laborales le aseguran un amplio margen para el proteccionismo

"En términos generales, señala el documento del SELA *Escenarios de cambio mundial*,

el incentivo para vincularse a los Estados Unidos mediante el TLCN u otros TLC depende, en gran medida, de la concentración del comercio con los Estados Unidos del país candidato y del grado alcanzado en la liberación de las importaciones. Eso plantea distintas situaciones según el país de que se trate. Así, por ejemplo, un TLC resulta muy adecuado para México (alta concentración del comercio con los Estados Unidos) y para Chile (baja concentración del comercio con los Estados Unidos, pero reducidos costos de ajuste y de desvío del comercio con terceros) pero no parece a primera vista tan conveniente para el MERCOSUR (alta diversificación del comercio con terceros países y niveles de protección del comercio aún relativamente elevados). Además, un TLC en esas condiciones podría traer aparejados desvíos de comercio que generen tensiones con otros socios comerciales importantes”³⁴

Sobre la base de estas consideraciones, el documento del SELA expresa que existe un consenso básico sobre

“la necesidad de evitar una vía de acuerdos superpuestos que teniendo a los Estados Unidos como centro, probablemente generaría una red heterogénea y desarticulada de compromisos, susceptibles de asegurar los intereses de los Estados Unidos pero difícilmente, dada su estructura, los de las contrapartes latinoamericanas. Además, esa configuración podría incidir negativamente en los intentos de articular los esquemas de integración subregional y de concentrar acuerdos de integración de alcance regional” “De ello surge la necesidad de no considerar los escenarios relativos a un potencial acuerdo de integración continental en el contexto exclusivo de una visión regional y hemisférica. Resulta de fundamental importancia el ubicarlos en el marco de la transformación global, examinando de qué manera otros procesos, en otras regiones y sectores, pueden afectar positiva o negativamente decisiones de esa naturaleza y en el marco de los cambios socioeconómicos y políticos internos, que están variando con mayor rapidez aún que los externos”

Las Universidades en el proceso de integración de América Latina

El tema de la integración latinoamericana no ha estado ausente de las preocupaciones de nuestras Universidades. Incluso, en 1967, al presentar su ponencia ante la V Asamblea General de la UDAPEL, el entonces Rector de la Universidad de San Marcos de Lima, Luis

34 Sistema Económico Latinoamericano: Escenarios de Cambio Mundial (SP/CL XIX 0/ DT N°13), Caracas, 1993, p. 79 y sigs.

Alberto Sánchez, dijo que "uno de los temas más socorridos con respecto a la integración americana es el que se refiere al papel que en ella tiene la Universidad"

Tuviese o no razón el Rector Sánchez, lo cierto es que el tema ha estado en la agenda de numerosos foros universitarios, sin que esto signifique que esté agotado, mucho menos si lo examinamos en el actual contexto internacional y con el ánimo de ver cuál podría ser el aporte concreto de las Universidades a la generación de un nuevo pensamiento sobre la integración latinoamericana

El célebre movimiento conocido como "Reforma de Córdoba", tuvo una clara vocación latinoamericana. El Manifiesto con que se inicia, en 1918, dice "estamos viviendo una hora americana"

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) ha mantenido el tema de la Universidad y la integración como una de sus preocupaciones básicas. En la V Asamblea General de la UDUAL (Lima, 1967), nuestras universidades definieron con cierta precisión su rol en el proceso integracionista de aquella época. En esa oportunidad, y al examinar el tema "Papel de las Universidades en la Integración Espiritual y Cultural de América Latina", se adoptó una resolución que incluyó, entre otras, las recomendaciones siguientes

- "Por su carácter de instituciones rectoras del saber, las Universidades deben asumir el liderazgo del proceso de integración espiritual y cultural de América Latina,
- "La integración constituye un proceso cultural largo y complejo, necesario para acelerar el desarrollo de los pueblos de América Latina, y, en consecuencia, no puede realizarse al margen de la Universidad,
- "Para contribuir a la formación de la conciencia integradora de América Latina, se recomienda que las Universidades promuevan la revisión de los textos de historia de nuestros países, en todos los niveles,
- "Que además de coordinar el proceso de integración con los Organismos ya existentes para la ciencia y la cultura, se institucionalicen en todas las Universidades latinoamericanas organismos que la promuevan; Cátedras, Institutos, Oficinas de Relaciones Latinoamericanas, Seminarios Inter-Universitarios Internacionales, etc
- "Es urgente la creación de centros multinacionales en el estudio de la cultura latinoamericana"

Varios de los puntos incluidos en la resolución transcrita, pese a su pertinencia, no pasaron de ser una declaración de buenos propósitos. Pero, bien vale la pena rescatar los aspectos conceptuales de la resolución: la obligación de las universidades de asumir el liderazgo del proceso de integración espiritual y cultural de América Latina, el reconocimiento de que la integración es fundamentalmente un proceso cultural, largo y complejo, que no puede realizarse al margen de la Universidad; la necesidad de que nuestras Universidades contribuyan a la formación de la conciencia integradora.

En la Agenda de Compromiso *Libertad Creadora y Desarrollo Humano en una Cultura de Paz*, suscrita por más de doscientas autoridades y profesores universitarios provenientes de toda América Latina en la *Reunión Internacional de Reflexión sobre los roles de la Educación Superior a Nivel Mundial – El caso de América Latina y el Caribe*, se reiteró el alto cometido moral de las Universidades en el proceso integracionista:

“La integración regional debe transitar por un camino donde se equilibien el manejo de las soberanías nacionales con la vocación y voluntad política de una acción en la que las universidades y centros de educación superior de la región fortalezcan su función ética y social”

Para finalizar esta sección, es interesante reproducir aquí la advertencia hecha por el *Foro de Expertos en Educación*, convocado por la OEA en Noviembre de 1990:

“Ante la necesidad de avanzar hacia una integración regional, basada en una mayor autonomía tecnológica, la educación deberá adquirir un carácter cada vez más estratégico, otorgándosele una atención prioritaria no sólo por los gobiernos, sino también por los diversos grupos de la sociedad civil. “Lo anterior exige, en primer lugar, que por lo menos se devuelva al sector educativo la importancia que tuvo hace diez años en los presupuestos públicos”. “Si estos requerimientos no fuesen adecuadamente atendidos, existe el peligro de que en lugar de promover un desarrollo latinoamericano endógeno, con énfasis en la capacidad tecnológica regional, estos países se encontrarían en un escenario distinto, el cual podría llamarse “exógeno”, posiblemente derivado de la propuesta encaminada a crear un “Mercado Común de las Américas”, en el cual los sistemas educativos nacionales estarían sometidos a las presiones de las necesidades definidas por las empresas transnacionales. Sería entonces probable que estas empresas, para reducir sus propios gastos de adiestramiento exigieran de los sistemas educativos nacionales la certificación de las habilidades y conocimientos de los egresados. Por otra parte, donde fuese factible, invertirían en los sistemas educativos públicos, poniendo presión para reformar los currículos y métodos de evaluación, a fin de enfatizar las

habilidades prácticas con detrimento de la formación básica general y de la capacidad de razonar críticamente ”

El papel de las Universidades en los procesos de integración tiene que tener presente la nueva realidad mundial y las características de la globalización a que nos referimos antes

Las tareas que las Universidades y demás instituciones de Educación Superior de la región deben asumir, como parte de lo que podríamos llamar una “agenda latinoamericana” podrían ser, entre otras, las siguientes:

- En primer lugar, las Universidades deben plantearse el tema de la integración de América Latina como uno de sus grandes temas de investigación interdisciplinaria, en el contexto de una reflexión más amplia sobre lo que debería ser un *Proyecto Latinoamericano de Desarrollo Humano y Sostenible*
- Corresponde a las Universidades, en esta nueva etapa del proceso integracionista, contribuir a esclarecer el papel de América Latina y el Caribe en el presente escenario mundial y su inserción, en los términos más favorables para nuestros pueblos, en la economía mundial, caracterizada por la competitividad y el rol determinante del progreso tecnológico
- Tarea importante de nuestras Universidades será crear una “conciencia integracionista” en nuestras sociedades, ligada a una “cultura integracionista” Será preciso promover, en todos los sectores sociales, el concepto de “Nación-continente”, único que nos permitirá asumir el rol de verdaderos *interlocutores*, en un mundo cada vez más caracterizado por reservar la toma de decisiones únicamente a los grandes bloques económicos. Aclaro que no estoy abogando por un simple compromiso de nuestras Universidades con el “discurso integracionista” Se trata de algo más profundo: nos referimos a la difusión de una auténtica “convicción integracionista”, que debe ser el resultado de los análisis e investigaciones interdisciplinarias que sobre el particular emprendan nuestras Universidades, si aceptan el reto actual como *co-protagonistas del proceso* y no como simples espectadoras

- Asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc, como tarea universitaria, compromete todo el quehacer de nuestras Casas de Estudios Superiores: su docencia, su labor investigativa y su proyección social. El tratamiento *interdisciplinario* de estos temas demanda de nuestras Universidades nuevas formas de trabajo académico. El estudio de la integración necesariamente parte del conocimiento de nuestra historia y de nuestra realidad presente. Por lo tanto, las Universidades deberían enfatizar el estudio de nuestro pasado, de los factores que nos separan o son causa de fricciones entre nuestros países, y elaborar, en conjunto, una Historia de América Latina que analice ese pasado como etapas de un largo proceso de integración y desintegración, hasta llegar al momento presente en que la integración se vuelve ineludible. Tal empresa no se reduciría a los desenvolvimientos políticos, sino que debería comprender la historia de las ideas, de la cultura, de la educación, de la literatura, etc.
- Las Universidades deberían contribuir a elaborar un pensamiento integracionista para el momento actual, que contribuya a dar respuestas lúcidas a preguntas urgentes como las siguientes: ¿Cómo lograr la convergencia de los actuales procesos subregionales de integración, en la perspectiva de una integración regional? ¿Cuál debe ser la posición de América Latina, como región, frente al Tratado de Libre Comercio de América del Norte y las propuestas de "regionalismo abierto" e "integración hemisférica"? ¿Cómo debe relacionarse América Latina con la Unión Europea y el bloque encabezado por Japón? ¿No es más conveniente para la región entender el "regionalismo abierto" como la posibilidad de relacionarse con los tres grandes bloques económicos, sin dejarse absorber por uno de ellos, en una "integración subordinada" o dependiente? ¿No es mejor propiciar una opción estratégica de diversificación en las relaciones internacionales o, al menos, de "diversificación de las dependencias"? ¿Cuál es la experiencia, sobre todo en términos de reformas educativas y universitarias y de apropiación de tecnologías, que América Latina podría extraer de la experiencia del llamado "milagro de Asia Oriental"? ¿Cuáles son los costos de la no-integración?, etc.

- Complemento de lo anterior sería el reto de emprender los estudios prospectivos que nos permitan vislumbrar lo que será nuestro futuro. La elaboración de los futuros escenarios posibles para nuestra región es una tarea donde el oficio universitario encontraría un amplio campo de ejercicio. Al concepto, siempre válido, de "Universidad crítica", será preciso agregar el de "Universidad Anticipadora", es decir, de la Universidad instalada en el futuro, que hace de la reflexión prospectiva un tema central de sus preocupaciones.
- No podrían faltar en esta *agenda latinoamericana*, las contribuciones de las Universidades a la definición de políticas regionales y subregionales de desarrollo cultural, educativo, científico y tecnológico. Una mayor competitividad internacional implica la incorporación deliberada y sistemática del progreso tecnológico al proceso productivo y la formación de recursos humanos de alto nivel. Pero, no hay progreso técnico sin desarrollo científico. Y no hay desarrollo científico sin educación científica, en todos sus niveles, de la más alta calidad.
- Para adelantar estas tareas, las Universidades deberían establecer *Institutos o Departamentos de Estudios e Investigaciones sobre América Latina*. Siempre nos han parecido un contrasentido que este tipo de entidades existan en mucho mayor número en los medios universitarios norteamericanos o europeos que en los de nuestra propia región, donde son muy pocos los Institutos o Departamentos que asumen la problemática latinoamericana como tema central. Si estos Institutos existieran en todos nuestros países, sería más fácil organizar una red de colaboración interinstitucional que permitiera enfrentar los estudios sobre la integración latinoamericana mediante la cooperación universitaria regional o subregional.
- Otra recomendación que ha surgido de los numerosos foros que se han ocupado del tema es la que se refiere al establecimiento de una red de estudios de postgrado dedicados al estudio de diferentes aspectos relacionados con la integración. De esta manera, cada curso podría especializarse o poner énfasis en el estudio de determinado aspecto y mantener, a la vez, una fluida comunicación con

los otros cursos que hacen parte de la red (Cursos de postgrado especializados en temas como los siguientes: marco jurídico de la integración, derecho laboral y prestaciones sociales en la integración; papel de las inversiones extranjeras y de las multinacionales, los procesos de transnacionalización, el rol de la ciencia y la tecnología, con especial referencia a las políticas de cambio tecnológico; nuevas tecnologías y transferencia de tecnologías; las políticas de comunicación; la informática, la deuda externa, etc.)

Cuando fue derribado el muro de Berlín, algunos intelectuales europeos se apresuraron a decir que el siglo XXI ya estaba con nosotros. Si bien creemos que Ernesto Sábato es más acertado cuando nos dice que los siglos no terminan ni se inician para todos los pueblos al mismo tiempo, al son de un silbato único, lo cierto es que nuevos muros mentales, raciales y económicos siguen dividiendo a las naciones y a los pueblos. No menos real que el muro de Berlín es el muro que aun separa al Norte rico del Sur empobrecido. Quizás el siglo XXI realmente comenzará para la humanidad cuando ese muro caiga. Creemos que la integración será uno de los arietes más poderosos para derribarlo, siempre que la diseñemos a como la vislumbran no solo nuestros economistas sino también nuestros filósofos y nuestros poetas, pues la integración debe también revalorizar nuestros mitos y nuestros sueños para que no renunciemos a la utopía. Y termino con una cita de uno de nuestros filósofos más lúcidos, el mexicano Leopoldo Zea:

"Un nuevo empeño prometeico deberá impulsar a nuestros pueblos para hacer suyo el fuego de la libertad. Un empeño que alcanzará mayores posibilidades si se empieza por buscar otras relaciones, lo mismo entre pueblos que entre hombres, que no sigan ya descansando en la situación vertical de dependencia. Frente a cualquier forma de relación de dependencia, oponer la relación horizontal de solidaridad. La solidaridad, como la más eficaz forma de integración dentro de la libertad. Solidaridad, como también la imaginaba el *Libertador* Simón Bolívar."