

**UNESCO Forum Occasional Paper Series
Paper no. 4 / S**

**Desafíos de la Universidad en la
Sociedad del Conocimiento, Cinco Años
Después de la Conferencia Mundial
sobre Educación Superior.**

**Carlos Tünnermann Bernheim y
Marilena de Souza Chaui**

**Asesor,
Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua,
Managua, Nicaragua**

**Profesora de Filosofía,
Universidade de São Paulo,
São Paulo, Brazil**

**Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el
Caribe del Foro de la UNESCO
Paris, Diciembre 2003**

CONTENIDO:

1. Universidad y Sociedad del Conocimiento.
 - 1.1 El conocimiento contemporáneo.
 - 1.2 Universidad y sociedad.
 - 1.3 La globalización.

2. Respuestas de la Educación Superior a los desafíos de la sociedad y el conocimiento contemporáneos.
 - 2.1 Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.2 La dimensión ética de la educación superior y la investigación en la sociedad contemporánea.

3. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.
 - 3.1 La "*Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*", como brújula orientadora de los procesos de transformación.
 - 3.2 El impacto en América Latina y el Caribe de las conclusiones de la Conferencia Mundial, cinco años después.

DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, CINCO AÑOS DESPUÉS DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos Tünnermann Bernheim

Marilena de Souza Chaui

1. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

1.1 El conocimiento contemporáneo.

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de *sociedad del conocimiento*. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información.

Las economías más avanzadas hoy día se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada¹.

El conocimiento y la información, al tornarse fuerzas productivas, pasaron a integrar el propio capital, que comienza a depender, para su acumulación y reproducción, de tales factores. En la medida en que la hegemonía económica pertenece al capital financiero y no al capital productivo, la información prevalece por sobre el conocimiento propiamente dicho, pues el capital financiero opera con riquezas puramente virtuales, cuya existencia se reduce a la misma información. Esa situación produce, entre otros efectos, uno bastante preciso: el poder económico se basa en la posesión de informaciones que, por lo tanto, se tornan secretas y acaban constituyendo un campo de competencia económica y militar sin precedentes, a la vez que, necesariamente, bloquean los poderes democráticos, los cuales se sostienen sobre el derecho a la información -tanto el derecho de obtenerla, como el de producirla y hacerla circular socialmente. En otras palabras, la *sociedad del conocimiento*, desde el punto de vista de la información, es regida por la lógica del mercado (sobre todo financiero), de tal manera que no es propicia ni favorable a la acción política de la sociedad civil y al desenvolvimiento efectivo de informaciones y conocimientos necesarios para la vida social y cultural.

En resumen: la noción de *sociedad del conocimiento*, lejos de indicar la posibilidad de un avance importante y un desarrollo autónomo de las universidades en cuanto instituciones sociales comprometidas con la vida de sus sociedades y articuladas a poderes directos democráticos, señala lo contrario, esto es, tanto la heteronomía universitaria (cuando la universidad produce conocimientos destinados al aumento de informaciones para el capital financiero, sometiéndose a sus necesidades y a su lógica) como la irrelevancia de la actividad universitaria (cuando sus investigaciones son autónomamente definidas o cuando procuran responder a las demandas sociales y políticas de sus sociedades). El signo de la heteronomía es claro, por ejemplo, en las universidades latinoamericanas, en el área de las llamadas *investigaciones básicas*, donde los objetos y métodos de investigación son determinados por los vínculos con los grandes centros de investigación de los países económica y militarmente hegemónicos, pues tales vínculos son puestos como condición para el financiamiento de las investigaciones, a la vez que como

¹ “La riqueza, afirma J. Rifkin, no reside ya en el capital físico sino en la imaginación y la creatividad humana”. Rifkin, J: *La era del acceso*, Paidós, Buenos Aires, 2000. El capital intelectual, afirman los especialistas en Ciencias Administrativas, deviene en el principal activo de las empresas. Se estima que más del 50% del PIB de las mayores economías de la OECD se halla ahora basado en conocimientos.

instrumento de reconocimiento académico internacional. El signo de la irrelevancia, por otro lado, aparece claramente en el deterioro y desmantelamiento de las universidades públicas, consideradas cada vez más un peso para el Estado (de ahí, el avance de la privatización, la terciarización y la masificación) y un elemento perturbador del orden económico (de ahí, la creciente desmoralización del trabajo universitario público).

Por otra parte, existe una acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica, al punto que sus aplicaciones técnicas pueden llegar a determinar el contenido de la investigación científica, con posibles repercusiones para el carácter "desinteresado" tradicional de la investigación básica.

El conocimiento contemporáneo presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad y tendencia a una rápida obsolescencia. La llamada "*explosión del conocimiento*" es, a la vez, cuantitativa y cualitativa, en el sentido de que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario. De ahí que se hable también de una "*explosión epistemológica*".

Según cifras de J. Appleberry, citado por José Joaquín Brunner, el conocimiento de base disciplinaria y registrado internacionalmente demoró 1.750 años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana; luego, duplicó su volumen cada 150 y después cada 50. Ahora lo hace cada 5 años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días². Se estima que cada cuatro años se duplica la información disponible en el mundo; sin embargo, como señalan los analistas, solo somos capaces de prestar atención a entre un 5% y un 10% de esa información.

Las cifras referidas a la cantidad y la velocidad de los conocimientos, cifras que proceden de la publicación de artículos en los que se presentan descubrimientos científicos, puede llevarnos todavía a una reflexión adicional: ¿la cantidad de descubrimientos implicó un cambio en la definición de una ciencia? Dicho en otras palabras: la química, la matemática, la biología y la historia (para quedarnos con los ejemplos de Brunner), ¿fueron redefinidas en cuanto a sus objetos, métodos y procedimientos, de tal manera que podríamos decir, por ejemplo, que hoy, el cambio epistemológico en la química equivaldría al cambio de la alquimia para la química del siglo XVII? ¿O que hoy, el cambio epistemológico en la historia equivaldría a aquel que, en el siglo XIX, rompió con la tradición historiográfica de narrativa de los *memorabilia*, condujo a separar naturaleza y cultura, a considerar la historicidad como el modo de ser del hombre y a buscar una solución para el tema clásico (que define la historia desde Heródoto y Teucídides) de la alternativa entre contingencia y necesidad? O aún más: sabemos que el cambio epistemológico fundamental entre la ciencia clásica y la contemporánea (siglo XX) se encuentra, por un lado, en el hecho de que la primera juzgaba alcanzar las cosas tal como son en sí mismas, mientras que la segunda no titubea en considerar a sus objetos como construcciones, y por otro lado, en el hecho de que la ciencia clásica juzgaba operar con

² Brunner, José Joaquín: "*Peligro y promesa: la Educación Superior en América Latina*", ensayo incluido en el libro colectivo: *Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales – Un análisis crítico*, (F. López Segrera y Alma Maldonado, Coordinadores), UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura, Cali, 2000 p. 93 y sigts. Para algunas disciplinas, en este mismo ensayo, J.J. Brunner ilustra el crecimiento del conocimiento con algunos ejemplos tomados de varios autores: "**Química**: Desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas cada 2 años (Clark 1998). Entre 1978 y 1988, el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millones (Salmi 2000). **Biología**: En 1977, al diseñarse el método para determinar la secuencia de base del ADN, era posible determinar la secuencia de 500 bases por semana. Hoy, con el perfeccionamiento y robotización de dicho método, es posible determinar un millón de bases por día (Allende 2000). **Matemáticas**: Cada año se dan a conocer más de 100 mil nuevos teoremas (Madison 1992). **Historia**: La disciplina produjo en dos décadas –entre 1960 y 1980– más publicaciones que en todo el periodo anterior desde la historiografía clásica de Grecia (Van Dijk 1992). En el área de **administración de negocios** han estado apareciendo en los últimos años 5 títulos de libros por día (Clark 1998)". "Si la vida del Homo Sapiens sobre la tierra hubiese durado una hora, el 95% de su saber provendría de los últimos 20 segundos, nos dice Hernando Gómez Buendía, en "*La Educación. La Agenda del siglo XXI*". *Hacia un desarrollo humano*, TM Editores, Bogotá, 1998.

las ideas de orden y conexión causales necesarias, mientras que la ciencia contemporánea tiende a abandonar la idea de leyes causales y a elaborar nociones como las de probabilidad, regularidad, frecuencia, simetría, etc. Cuando hablamos de *explosión del conocimiento* y de *explosión epistemológica*, ¿podemos decir que la *sociedad del conocimiento* introdujo cambios epistemológicos de tal dimensión que transformó las ciencias? ¿Hubo en el transcurso de los últimos treinta o cuarenta años una alteración en la *estructura* de las ciencias?

Esas preguntas se deben a dos motivos principales: 1) el hecho de que la química descubra nuevos elementos o que la matemática desarrolle nuevos teoremas podría ser considerado simplemente como un aumento cuantitativo de los conocimientos, cuyos fundamentos no han cambiado en los últimos treinta o cuarenta años, aumento cuantitativo resultante de las nuevas tecnologías usadas en las investigaciones, así como del incremento del número de investigadores en el mundo entero; 2) la cantidad de publicaciones debe ser tomada *cum grano salis*, pues sabemos que esa cantidad puede expresar poca calidad y poca innovación, dado que: a) los llamados procesos de evaluación de la producción académica, de los cuales dependen la conservación del empleo, el ascenso en la carrera y la obtención de financiamiento para las investigaciones, se basan en la cantidad de artículos publicados y de asistencias a congresos y simposios; b) la cantidad de "puntos" obtenidos por un investigador depende, asimismo, de que consiga publicar sus artículos en los periódicos científicos definidos jerárquicamente por el *ranking*; c) los grandes centros de investigación sólo consiguen financiamientos públicos y privados si continúan "probando" que están alcanzando nuevos conocimientos, una vez que la evaluación dejó progresivamente de ser hecha por los pares y pasó a ser determinada por los criterios de la eficacia y la competitividad (otro signo de nuestra heteronomía). Esas preguntas también se refieren a un problema de fondo, vale decir, al cambio impuesto al *tiempo* del trabajo intelectual y científico.

Sabemos que una de las características más distintivas de la cultura contemporánea es lo que David Harvey denominó como *compresión espacio-temporal*.

En efecto, examinando la condición posmoderna, David Harvey (*A condição pós-moderna*, São Paulo, Loyola, 1992) analiza los efectos de la acumulación flexible del capital, es decir, la fragmentación y dispersión de la producción económica, la hegemonía del capital financiero, la extrema rotatividad de la mano de obra, la vertiginosa obsolescencia de las calificaciones para el trabajo como consecuencia del surgimiento incesante de nuevas tecnologías, el desempleo estructural resultante de la automatización y la alta rotatividad de la mano de obra, la exclusión social, económica y política. Tales efectos económicos y sociales de la nueva forma asumida por el capital son inseparables de una transformación sin precedentes en la experiencia del espacio y del tiempo. Esa transformación es designada por Harvey con la expresión "compresión espacio-temporal", que refiere al hecho de que la fragmentación y la globalización de la producción económica engendran dos fenómenos contrarios y simultáneos: por una parte, la fragmentación y dispersión espacial y temporal, y por otra, bajo los efectos de las tecnologías de la información, la compresión del espacio -todo sucede *aquí*, sin distancias, diferencias, ni fronteras- y la compresión del tiempo -todo sucede *ahora*, sin pasado y sin futuro.

Podemos agregar a lo señalado por Harvey el hecho de que hablar del presente como la "era de la incertidumbre" indica, más que una incompreensión filosófico-científica de la realidad natural y cultural, la aceptación de la destrucción económico-social de todas las referencias de espacio y de tiempo, cuyo sentido se encontraba no sólo en la percepción cotidiana, sino también en los trabajos de la geografía, la historia, la antropología y las artes. Es preferible hablar de *inseguridad*, antes que de *incertidumbre*. Ahora bien, sabemos que la inseguridad no genera conocimiento y acción innovadora, sino miedo y parálisis, sumisión a lo instituido, recusa de la crítica, conservadurismo y autoritarismo.

En verdad, la fragmentación y dispersión del espacio y del tiempo condicionan su reunificación bajo un espacio indiferenciado y un tiempo efímero, o bajo un espacio que se reduce a una superficie plana de imágenes y un tiempo que perdió la profundidad, reduciéndose al movimiento de imágenes veloces y fugaces.

En el caso de la producción artística e intelectual (Humanidades), la compresión del espacio y del tiempo transformó en paradigma al mercado de la moda (esto es, de lo descartable, de lo efímero determinado por el mercado): las obras de arte y de pensamiento duran una "estación" (*saison*) y, descartadas, desaparecen sin dejar vestigio. Para participar de ese mercado efímero, la literatura, por ejemplo,

abandona la novela por el cuento, los intelectuales abandonan el libro por el *paper*, el cine es vencido por el video-clip o por los grandes montajes con "efectos especiales". Para la ideología posmoderna, la razón, la verdad y la historia son mitos totalitarios; el espacio y el tiempo, una sucesión efímera y volátil de imágenes veloces y la comprensión de los lugares e instantes en la irrealidad virtual, que apaga todo contacto con el espacio-tiempo en tanto estructura del mundo; la subjetividad no es la reflexión, sino la intimidad narcisista, y la objetividad no es el conocimiento de lo que es exterior y diverso del sujeto, sino un conjunto de estrategias montadas sobre juegos de lenguaje, que representan juegos de pensamiento. La historia del saber aparece como intercambio periódico de juegos de lenguaje y de pensamiento, esto es, como invención y abandono de "paradigmas", sin que jamás el conocimiento toque la propia realidad.

La comprensión espacio-temporal también produce efectos en las universidades: disminución del tiempo de graduación y de pos-graduación, del tiempo para la realización de disertaciones de maestría y tesis de doctorado. En el área de la docencia, la velocidad hace que sea abandonada progresivamente la necesidad de transmitir a los estudiantes la historia de cada disciplina, el conocimiento de sus clásicos, las cuestiones que le dieron nacimiento y las transformaciones de esas cuestiones. En otras palabras: la absorción del espacio-tiempo del capital financiero y del mercado de la moda conducen al abandono del núcleo fundamental del trabajo universitario, es decir, la *formación*.

La mayor complejidad en la estructura del conocimiento contemporáneo, que según Edgard Morin solo puede ser asumida por el "pensamiento complejo", impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad. "La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, nos dice Morin, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos"³. La interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios.

La estructura misma del conocimiento está sujeta a cambios. Vivimos una "*nueva era científica*": la "*era de las posibilidades o probabilidades*". Como dice Ilya Prigogine: "venimos de un pasado de certidumbres conflictivas -ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales- a un presente de cuestionamientos". "Una teoría verdadera, afirma Karl Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla"... "La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube", agrega. "Es el resultado del caos y del orden", agrega Prigogine, "buscábamos esquemas globales, simetrías, leyes generales inmutables y hemos descubierto lo mutable, lo temporal, lo complejo". Las mismas leyes de la física, más que certidumbres expresan posibilidades.

Será, entonces, preciso educar para el cambio y la incertidumbre. "La comunidad académica, ha escrito Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces"⁴. "Los sistemas de educación superior, dice la Declaración Mundial (París, octubre, 1998) deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio"... La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a

³ Morin, Edgard: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000, p. 18.

⁴ "El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. Sin embargo, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar algunas ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar sólo los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe, pues, dedicarse a la detección de las fuentes de errores, ilusiones y cegueras. La racionalidad es la mejor barrera contra el error y la ilusión. La racionalidad crítica se ejerce particularmente sobre los errores y las ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. De ahí la necesidad de reconocer en la educación del futuro un principio de *incertidumbre racional*: la racionalidad se arriesga sin cesar, si no mantiene su vigilancia autocrítica, a caer en la ilusión racionalizadora. Es decir, que la verdadera racionalidad no sólo es teórica, ni crítica, sino también autocrítica. De ahí la necesidad, para toda educación, de liberar las grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogantes constituye el oxígeno de toda empresa de conocimiento. David René Thierry García: "*La educación del futuro*", en revista Paedagogium, julio-agosto 2001, Año I, Núm. 6. p. 20

la ampliación y renovación incesante del conocimiento. Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certezas científicas y del desarrollo acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad".⁵

Pero, además, nos advierte Luis Yarzabal, el conocimiento es diferente y se gestiona de modo diferente. El conocimiento no es más monodisciplinario es interdisciplinario, está centrado en el problema, no en la disciplina, se produce en diversos ámbitos, más cercanos a su aplicación, se ha desplazado de los ámbitos académicos para acercarse a los ámbitos productivos empresariales e industriales. Usa muy intensamente las redes electrónicas para intercambiarse, para producirse y para transformarse en tecnología y está sujeto a controles de calidad diversificados, de tal manera, que el sólo control de la evaluación por pares ha pasado a ser obsoleto. Ahora tiene que demostrar su pertinencia social, tiene que demostrar su eficiencia económica, tiene que demostrar su calidad de otras formas, que supera a la evaluación por pares⁶.

Respecto a la gestión, sabemos que la universidad contemporánea se convirtió en una organización administrada (en el sentido en que Adorno y Horkheimer emplean el concepto de administración capitalista), por lo que está cerrada sobre sí misma como estructura de gestión y arbitraje de contratos. Regida por contratos de gestión, evaluada según índices de productividad, calculada para ser flexible, la universidad está estructurada por estrategias y programas de eficacia organizacional y, por lo tanto, por la particularidad e inestabilidad de los medios y de los objetivos. Definida y estructurada por normas y padrones enteramente ajenos al conocimiento y a la formación intelectual, se encuentra pulverizada en micro-organizaciones que ocupan a sus docentes y doblegan a sus estudiantes a exigencias que son exteriores al trabajo intelectual. La heteronomía de la universidad autónoma es notable a simple vista: el aumento insano de horas-cátedra, la disminución del tiempo para maestrías y doctorados, la evaluación según la cantidad de publicaciones, coloquios y congresos, la multiplicación de comisiones e informes, etc. La universidad *opera* y por eso mismo *no actúa*.

La docencia es entendida como transmisión rápida de conocimientos, consignados en manuales de fácil lectura para los estudiantes, preferentemente, ricos en ilustraciones y con copia en CDs. El reclutamiento de profesores se realiza sin tener en cuenta si dominan o no el campo de conocimientos de su disciplina y las relaciones entre ella y otras afines; el profesor es contratado, o bien por ser un investigador promisorio que se dedica a algo muy especializado, o bien porque, no teniendo vocación para la investigación, acepta ser avasallado y arrollado por contratos de trabajo temporarios y precarios, o mejor dicho, "flexibles". La docencia es pensada como habilitación rápida para los graduados, que precisan entrar sin demora en un mercado de trabajo del cual serán expulsados pocos años después, al tornarse jóvenes obsoletos y descartables; o como correa de transmisión entre investigadores y entrenamiento para nuevos investigadores. En suma, la docencia se reduce a transmisión y adiestramiento.

⁵ "Este siglo de la incertidumbre se adelantó a su propio tiempo y apenas estamos empezando a sentir sus efectos de la nueva racionalidad. La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con esa racionalidad que empieza a manifestarse a través de la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que se emplean, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad, y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales. Todo ello conforma una globalidad epistemológica a la que se ha venido llamando "explosión del conocimiento" y complejidad de relaciones". Escotet, Miguel Angel: "*La Universidad ante el siglo de la incertidumbre*", conferencia pronunciada en la Universidad de Zacatecas, México, en noviembre de 2002 (multiplicado).

⁶ Yarzabal, Luis: "*La Educación Superior en la sociedad contemporánea*", Conferencia dictada en el "Primer Foro Nacional de la Educación Superior", Managua, mayo de 2002, en *Universidad y Sociedad*, revista del Consejo Nacional de Universidades, N°10, septiembre 2002, Managua, p. 8.

¿Qué puede ser la investigación cuando la razón, la verdad y la historia son consideradas como mitos, cuando el espacio y el tiempo se convirtieron en la superficie plana de una sucesión de imágenes, y el pensamiento y el lenguaje en juegos, construcciones contingentes cuyo valor es apenas estratégico? En una organización, una "investigación" es una estrategia de intervención y de control de medios o de instrumentos para la consecución de un objetivo delimitado. En otras palabras, una "investigación" es un "survey" de problemas, dificultades y obstáculos para la realización de un objetivo, y el cálculo de medios para la solución parcial de problemas y obstáculos locales. En ese caso, la investigación no es el conocimiento de alguna cosa, sino la posesión de instrumentos para intervenir y controlar alguna cosa. Por eso mismo, en una organización no hay tiempo para la reflexión, la crítica, el examen de los conocimientos instituidos y las posibilidades para su transformación o superación. En una organización, la actividad cognitiva no tiene ni cómo ni por qué realizarse. Por el contrario, en el juego estratégico de la competencia en el mercado, la organización se mantiene y se afirma si es capaz de proponer áreas de problemas, dificultades, obstáculos siempre renovados, lo que se realiza mediante la fragmentación de antiguos problemas en novísimos micro-problemas, sobre los cuales el control parece cada vez mayor. La fragmentación, condición para la supervivencia de la organización, se torna real y propone la especialización como estrategia principal, entendiendo por "investigación" la delimitación estratégica de un campo de intervención y control. Es evidente que la evaluación de ese trabajo sólo puede ser hecha en los términos que son comprensibles para una organización, es decir, en términos de costo-beneficio, a la vez que es pautada por la idea de productividad, que evalúa en cuánto tiempo, con qué costo, y cuánto fue producido.

Michael Gibbons señala que no sólo están surgiendo nuevas formas de conocimiento, sino también nuevas formas en su producción y diseminación. La nueva forma de generar el conocimiento se caracteriza por la intervención de múltiples actores, lo cual transforma la responsabilidad, que tradicionalmente recaía en unos pocos especialistas reconocidos, en una responsabilidad más amplia de carácter social. Generalmente quienes asumen estas nuevas formas de generación del conocimiento están más preocupados por su competitividad en términos de mercado, costo y comercialización, es decir, más por la aplicación de sus resultados que por su aporte al adelanto de la ciencia, moviéndose, como apunta el mismo Gibbons, de una orientación disciplinaria a una de "contexto de aplicación", de esta manera, como se señala, "la nueva producción de conocimientos se convierte, cada vez más, en un proceso socialmente distribuido que tiende a multiplicar las "terminaciones nerviosas del conocimiento", cuya escala es el globo⁷.

Cabe también aludir al carácter internacional del conocimiento contemporáneo. Los estados tienen fronteras, el conocimiento horizontes. Cada vez más los científicos forman parte de la *academia mundial*, constituida por la multitud de redes que utilizan el ciberespacio como medio de comunicación. La emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea.

Sin embargo, no debe olvidarse que la mundialización presupone una división económico-social muy precisa entre Norte y Sur, o entre países centrales hegemónicos y países periféricos dependientes. Esa división hace que los universitarios, los científicos, los artistas y los intelectuales de los países periféricos dependientes no participen de la *academia mundial* en una situación de igualdad con aquellos de los países centrales hegemónicos. Y eso es así, al menos, bajo tres aspectos principales: 1) hay desigualdad en lo que respecta a los recursos financieros, instrumentales y técnicos para las investigaciones; 2) hay desigualdad en las oportunidades para la divulgación y aplicación de los resultados de los trabajos; 3) para asegurar la pertenencia a la *academia mundial*, los miembros de los países periféricos dependientes aceptan restringir sus investigaciones a problemas, cuestiones, temas, métodos y técnicas definidos en los países centrales hegemónicos. En lugar de definir sus propios problemas, temas, cuestiones y métodos de acuerdo con las necesidades de sus países y sociedades, y de acuerdo con tradiciones teóricas, científicas, técnicas y artísticas que garanticen la permanencia de una historia del saber particular, gracias a la que resulta posible participar de lo universal, pretenden participar de la universalidad (o de lo "mundial") asumiendo para sí la particularidad de los otros. Dicho de otra forma, en lugar de asumir un proceso por el que lo particular expresa una universalidad propia del saber y de las artes, se desea estar

⁷ Gibbons et al. *The new production of Knowledge. The dynamic of science and research in contemporary societies*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publication, 179 p.p.

inmediatamente en lo universal, sin las mediaciones de las particularidades sociales, históricas y culturales, y, por esa falta de mediación y por ese deseo de lo inmediato, en vez de una universalidad concreta, se obtiene una universalidad abstracta, que no es más que la sumisión a las particularidades de los que poseen la hegemonía sobre el pensamiento y las artes.

En otras palabras: en lugar de dar como ya existente una *academia mundial*, con intercambios reales y una producción universalizada, me parece que se trata de considerarla como una tarea a ser realizada, un objetivo, que a la vez exige, por un lado, una reflexión crítica sobre el presente, y por el otro, la mediación de lo particular en dirección a lo universal.

El *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, que la UNESCO elaboró como "*brújula intelectual*" en el proceso de preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, afirma que la internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etcétera⁸.

Se habla así de la "*globalización del conocimiento*", proceso que involucra a las universidades y está estrechamente ligado a la naturaleza misma del saber contemporáneo. Tal globalización, que a menudo enmascara un proceso de corporativización del conocimiento de origen académico, esta generando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas⁹.

A su vez, las nuevas tecnologías de la información están generando cambios culturales significativos, ligados a la llamada "cultura informática". "Su utilización, advierte Juan Carlos Tedesco, obliga a modificar conceptos básicos como los de *tiempo* y *espacio*. La noción misma de *realidad* comienza a ser repensada,

⁸ UNESCO: *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, p. 42.

⁹ "En el naciente modelo de ciencia, la producción de conocimiento está orientada a su aplicación comercial, con lo cual los objetivos primarios de los científicos se transforman en otros distintos a la búsqueda desinteresada de la verdad, erosionándose así el *ethos* académico, esto es, el *ethos* de la investigación desinteresada". Licha, Isabel: "*La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*", Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996, p. 15. Según Francisco López Segrera, la tendencia a acentuar los fines prácticos en la generación del conocimiento genera cuatro consecuencias que marcan la generación del conocimiento hacia el futuro: "Primero, muchos de los avances de la técnica están más ligados al auge de las investigaciones científicas patrocinadas por quienes pueden obtener lucro; de tal suerte que la nueva ciencia entra a depender de los procesos de industrialización y de los intereses de sus patrocinadores, con lo cual el interés económico pasó a ser factor predominante en el ejercicio científico y educativo. Segundo, la sociedad del conocimiento está produciendo cambios radicales de las teorías que antes se consideraban como explicaciones válidas del hombre y del mundo. Estos cambios se vuelven continuos; es decir, es tal el desarrollo en el conocimiento, que se cambia de paradigmas rápidamente. Los nuevos paradigmas renuevan vertiginosamente las explicaciones dadas sobre el hombre y sobre el mundo, que antes permanecieron incólumes por siglos. Esto a su vez, nos lleva a plantearnos un tercer aspecto que tiene que ver con la revolución que igualmente se da en la forma de comunicar el conocimiento. El conocimiento y la información circulan más que antes por las diversas capas sociales y circulan en una cantidad y una velocidad nunca antes imaginadas. Un cuarto aspecto, quizás el más problemático, es la superespecialización del saber. El conocimiento crece aceleradamente, pero fragmentariamente; el saber se ha dividido y se ha multiplicado y cada uno de los cristales en que ha quedado convertido el gran ventanal del saber, no tienen fuerza unificadora. Esta fragmentación del conocimiento se torna preocupante cuando ya no es sólo el conocimiento el que se fragmenta, sino el hombre y la cultura"... "Los problemas que antes se presentaban con claros contornos disciplinarios se han transformado en tareas urgentes transdisciplinarias o interdisciplinarias. Cualquier conocimiento específico resulta obsoleto ante la magnitud de los problemas. Además encontramos que hemos acumulado el conocimiento que jamás imaginamos alcanzar; pero ese conocimiento no ayuda a detener la crisis mundial; porque observamos que a mayor desarrollo del conocimiento hay mayor deterioro del mundo, del hombre y de las relaciones entre los hombres. Esta situación la expresa el poeta T.S. Elliot, cuando se pregunta: "¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? ¿Y dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia?". López Segrera, Francisco: *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2001, p. 148 y sigts.

a partir de las posibilidades de construir realidades "virtuales" que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando"¹⁰.

Las tecnologías informáticas están también generando una nueva desigualdad, la "*desigualdad digital*" de que nos habla Paul Kennedy y que se expresa en la dualidad entre "*inforicos*" e "*infopobres*", según se trate de sectores que tienen acceso a las mismas o de sectores excluidos de su uso por razones económicas y sociales¹¹.

Cerramos esta sección, haciendo nuestra la pregunta que se formula J.J. Brunner, en el ensayo antes citado: "Al ingresar al siglo XXI, ¿cuál es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar la cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y a la cultura global". El crecimiento, debe estar referido, agregamos nosotros, al gran paradigma compendio a cuyo servicio debe estar la educación superior contemporánea, como lo es el paradigma del desarrollo humano endógeno, humano y sustentable, es decir, un desarrollo basado en nuestras propias fuerzas productivas, capacidades y competitividad, al servicio de la dignidad del ser humano, que respete el derecho de las futuras generaciones a satisfacer sus propias necesidades y preserve la identidad cultural de nuestros pueblos.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior señala en su preámbulo que "si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados". Y el artículo primero de la Declaración reafirma "la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aun más las misiones y valores de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad". "La sociedad del conocimiento, dice a su vez la *Declaración de Santo Domingo* ("La ciencia para el siglo XXI"), (marzo, 1999), implica potenciar la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulen la creación científica y hagan viable el desarrollo humano sostenible".

1.2 Universidad y Sociedad.

La educación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento. Si el conocimiento, como vimos antes, ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también de esa centralidad. Esta consideración ha llevado a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior¹².

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* parte, desde su preámbulo, del reconocimiento de esa importancia estratégica de la educación de tercer nivel en la sociedad contemporánea. La Declaración señala que cada vez más existe "una mayor conciencia de la importancia fundamental que este tipo de

¹⁰ Tedesco, Juan Carlos: "*Educación en la sociedad del conocimiento*", Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, 2002, p. 47.

¹¹ Según un estudio de Isidro Fernández-Aballí, Consejero Regional para América Latina y el Caribe de la División de Informática e Información de la UNESCO, citado por F. López Segrera, op. cit., p. 147, el 15% de la población tiene el 71% de las líneas telefónicas, más del 60% de los habitantes del mundo nunca han hablado por teléfono, sólo el 14% de la población mundial tiene acceso a Internet y en el 2005 habrá más usuarios de Internet que de teléfono (uso de teléfono celular y televisión para acceso a Internet).

¹² "Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de la educación superior". Malcolm Gillis, Presidente de Rice University, citado en el informe del "*Task Force on Higher Education and Society*" del Banco Mundial y la UNESCO intitulado: *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. (Washington: World Bank, 2000).

educación reviste para el desarrollo socio-cultural y económico y para la construcción del futuro". Y afirma que: "Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, **la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante**, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas".

El análisis de las relaciones universidad / sociedad es uno de los temas principales en la agenda de los estudios sobre la educación superior. Sin duda, la universidad debe involucrarse más en los procesos sociales, económicos y culturales, pero conservando las características que la distinguen en tanto que academia. A esto se refieren los párrafos de la Declaración Mundial (Artículo 2.) cuando nos dicen que la educación superior debe "preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual". El reconocimiento que la sociedad hace de la autoridad intelectual de la universidad, según la Declaración, se halla estrechamente ligada a que ésta opine sobre los problemas éticos, culturales y sociales con total autonomía y plena responsabilidad.

Ni *universidad enclaustrada*, de espaldas a la sociedad, ni *universidad militante*, es decir universidad invadida por los ruidos y rumores de la calle, sino universidad *partícipe*, como enseñaba José Medina Echavarría, hace ya varias décadas. Universidad que participa en todos los aspectos de la vida de la sociedad, sin perder su carácter de academia, y que solo afirma aquello que como academia cabe afirmar¹³.

En tanto la relación entre universidad y sociedad no es una relación de exterioridad, no podemos considerar a la universidad como una entidad independiente que debe encontrar mecanismos o instrumentos para relacionarse con la sociedad. Por el contrario, la universidad es una institución social y, como tal, *expresa de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo*. Tanto es así que, en el interior de la institución universitaria, encontramos la presencia de opiniones, actitudes y proyectos en conflicto que son expresivos de las divisiones y contradicciones de la sociedad como un todo. Una *universidad enclaustrada* expresa la manera en que una sociedad determinada concibe el saber; una *universidad militante* expresa la manera en que una parte de una sociedad determinada pretende que el saber esté al servicio de determinadas políticas. De modo similar, una *universidad funcional y operacional*, que forma mano de obra especializada para el mercado de trabajo, expresa una sociedad que toma el mercado como *ratio ultima* de la vida social. En contrapartida, una universidad que considera el saber según el prisma del derecho del ciudadano, que impide la masificación y valoriza la democratización, expresa una sociedad en la cual los valores democráticos de la ciudadanía son el imperativo político y ético de la vida universitaria.

La relación interna o expresiva entre la universidad y la sociedad es la que, además, explica el hecho de que la universidad pública ha sido siempre, desde su surgimiento, una institución social, es decir, una *acción social*, una *práctica social* fundada en el reconocimiento público de su legitimidad y de sus atribuciones, fundada en un principio de diferenciación que le confiere autonomía frente a otras instituciones sociales, y estructurada por ordenamientos, reglas, normas y valores de reconocimiento y legitimidad internos a ella. La legitimidad de la universidad moderna se fundó en la conquista de la idea de autonomía del saber frente a la religión y al Estado, por lo tanto, en la idea de un conocimiento guiado por su propia lógica, por necesidades inmanentes a él, tanto desde el punto de vista de su invención o descubrimiento, como de su transmisión. En otras palabras, sobre todo después de la Revolución Francesa,

¹³ Medina Echavarría, José: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, Siglo XXI Editores, Primera edición, México, 1967. "La universidad deseable, afirma Carmen García Guadilla es una institución que tiene el deber y también el privilegio de poder estar en el "flujo" de los cambios, y, a la vez, en el "reflujo" de la reflexión sobre lo que implican esos cambios, y cómo éstas deben orientarse a un deber ser que tenga los beneficios deseados en el largo plazo". Carmen García Guadilla: *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, CENDES – Nueva Sociedad, Caracas, 1996, p. 122.

la universidad pública se concibe a sí misma como una institución laica (autónoma en relación a la religión) y republicana (autónoma en relación a la voluntad del gobernante). Luego de las revoluciones sociales del siglo XX y con las luchas políticas y sociales desencadenadas a partir de ellas, la educación y la cultura pasaron a ser concebidas como constitutivas de la ciudadanía y, por lo tanto, como derechos de los ciudadanos, provocando que, más allá de su vocación republicana, la universidad se tornase también una institución social inseparable de la idea de democracia y de democratización del saber: sea para realizar esa idea, sea para oponerse a ella, en el transcurso del siglo XX la institución universitaria no puede sustraerse de la referencia a la democracia como idea reguladora. Por otro lado, la contradicción entre el ideal democrático de la igualdad y la realidad social de la división y la lucha de clases, obligó a la universidad a tomar posición frente al ideal socialista.

Al considerarse la universidad como una institución social cuyos cambios acompañan las transformaciones sociales, económicas y políticas, y como una institución social de cuño republicano y democrático, la relación entre la universidad y el Estado tampoco puede ser vista como una relación de exterioridad, pues el carácter republicano y democrático de la universidad pública es determinado por la presencia o ausencia de la práctica republicana y democrática en el Estado. En otras palabras, la universidad como institución social diferenciada y autónoma sólo es posible en un Estado republicano y democrático.

Colocados los términos de esta forma, podría suponerse que, en última instancia, la universidad, más que determinada por la estructura de la sociedad y del Estado, sería más bien un reflejo de ellos. Sin embargo, ese no es el caso. Precisamente por ser una institución social diferenciada y definida por su autonomía intelectual, es que la universidad puede relacionarse con el todo de la sociedad y con el Estado de manera conflictual, dividiéndose internamente entre aquellos que son favorables y aquellos que son contrarios a la forma en que la sociedad y el Estado refuerzan la división y la exclusión sociales, impiden la concreción republicana de la institución universitaria y sus posibilidades democráticas.

Desde este punto de vista, la relación actual entre la universidad y la sociedad expresa la "acumulación flexible del capital" o la globalización bajo la hegemonía del capital financiero, a la vez que expresa también la presencia de la ideología posmoderna. Eso significa que la autonomía de la universidad pública, antes definida por la recusación de la tutela religiosa y estatal, ha de ser definida ahora como rechazo de la tutela empresarial y financiera (que, como observamos más arriba, son antidemocráticas y desprecian la idea y la práctica de la formación intelectual). Si, en el pasado, parecía imposible liberarse de la tutela religiosa y estatal, hoy parece imposible liberarse de la tutela empresarial y financiera, una vez que el saber se transformó en fuerza productiva y es inseparable del movimiento mundial del capital. Tomar este hecho como un obstáculo insuperable es afirmar un determinismo economicista ciego -"no está en nuestro poder cambiar las cosas"- y abandonar la perspectiva de la acción política -"está en nuestro poder cambiar las cosas".

Sobre las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, la *Declaración de Santo Domingo*, aprobada por la reunión de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia (marzo, 1999) expresó que "resulta indispensable mejorar el conocimiento y el análisis, y contribuir a armonizar las complejas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad". La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, a su vez, señala que: "*En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad*".

El análisis de las relaciones universidad / sociedad está en la médula del tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, uno de los puntos dominantes en el actual debate internacional. Cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector empresarial. Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, retos y demandas que a ella impone la sociedad en su conjunto. El asunto consiste en traducir las metas y objetivos globales de la sociedad en términos de las tareas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación de personal especializado de alto nivel, investigaciones a realizar, tareas de extensión y servicio que deberían programarse, etc. Definir esas tareas no es, cosa sencilla, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para atenderlas, lo que de por sí es ya difícil, sino que también debe estimarse el aporte global

que la educación superior puede hacer, a través de sus distintas funciones, al desarrollo humano y sustentable de la sociedad.

La educación superior es un fenómeno de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía, las necesidades de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural. Las tareas de las instituciones de educación superior deben ser pertinentes. Pero, ¿quién define la pertinencia? En otras palabras, ¿quién da respuesta a las preguntas: ¿Educación superior para qué? ¿para qué sociedad? ¿para qué tipo de ciudadanos?

Algunos de los aspectos que no pueden quedar excluidos al apreciar la pertinencia social de los sistemas de educación superior serían, entre otros, los siguientes: en primer término, las instituciones tienen que ser pertinentes con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión institucional. La pertinencia también guarda relación con las responsabilidades de la educación superior con el resto del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simple corona. Esto tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socioeducativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos; las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como medios para ampliar y mejorar los servicios educativos, y las propuestas para elevar la calidad y transformar los métodos de enseñanza en todo el sistema educativo. Como sugiere la UNESCO: “La educación superior debe asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo”.

El concepto de pertinencia social es así el concepto de pertinencia que emerge de las consultas regionales y trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial, que subrayan la relación dialéctica que debe existir entre la Sociedad y la Educación Superior. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, incluyó los siguientes conceptos en relación con la pertinencia, que reflejan la complejidad y amplitud del tema de los cometidos sociales de la educación superior contemporánea:

- a) “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.
- b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.
- c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación
- d) En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

1.3 La globalización.

El siglo XX será recordado como un siglo complejo y paradójico, pues a la par que aportó grandes avances científicos y tecnológicos fue el escenario de las guerras más cruentas y destructivas de la historia humana. Quizás, dice el Club de Roma, porque las ambiciones tecnológicas y de poder superaron la creación de valores compartidos por toda la humanidad. La más dramática de las paradojas que nos deja el siglo XX es

el incremento en la producción de la riqueza, ligado a su distribución cada día más desigual entre naciones y entre los sectores sociales al interior de las naciones, aun las más desarrolladas. Además, la gente que cada día acumula más riqueza, se siente cada vez más insegura y con menos estabilidad en sus vidas. Las situaciones de ingobernabilidad aparecen como un horizonte de amenazas en todas las sociedades, tanto en las opulentas como en las empobrecidas.

La estructura de poder que rige el mundo vía la globalización está concentrada en el Grupo de los 7, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y el Foro de Davos, Suiza. Esta estructura del poder hegemónico también puede visualizarse como integrada del modo siguiente: 1) Las megacorporaciones: el 96 % de ellas tiene su casa matriz en ocho países, sólo el 2% de los miembros de sus directorios son extranjeros y el 85% de sus desarrollos tecnológicos se originan en el país sede de la casa matriz (sus operaciones son transnacionales, pero su propiedad y directorio son totalmente nacionales). 2) Los gobiernos de los países centrales, en especial sus ministerios de economía y hacienda, ubicados en la cúspide de la estructura de poder mundial junto a las megacorporaciones. 3) Las instituciones surgidas en 1944 como resultado de los acuerdos de Bretton Woods (FMI, BM, OMC) 4) Las empresas de medios de comunicación masivos: periodísticas, televisivas y radiales. 5) Los economistas legitimadores del orden neoliberal. La discusión sobre la esencia de esta estructura de poder propia del capitalismo neoliberal en la era de la globalización ha desaparecido de la agenda pública: se le considera un fenómeno natural, lo cual constituye la principal victoria ideológica del neoliberalismo, asociada al hecho de que en la pugna entre la fracción financiera e industrial del capitalismo, la victoria le correspondió a la primera en forma de globalización neoliberal y capitalismo especulativo (economía casino) ante la crisis del keynesianismo y el derrumbe del campo socialista. Es una falacia de algunos analistas por ende, hablar del mercado financiero global como de un autómata, cuando lo que existen son naciones y grupos – que van desde los grandes corporativos hasta el crimen organizado de la droga y el tráfico de armas – responsables de los problemas actuales. Si no somos capaces de promover una alternativa a las prácticas políticas y económicas de estos círculos elitarios, que expresan el poder de unas pocas naciones y empresarios transnacionales, veremos emerger (en caso de que logremos paz, estabilidad y orden para que el actual sistema mundial no nos sumerja en el caos) un nuevo sistema-mundo alrededor del 2050, que excluirá de su ámbito a decenas de millones de seres humanos en una tierra cada vez más dañada desde el punto de vista ecológico. La globalización ha hecho posible en lo económico el carácter crecientemente especulativo – y no ya productivo – del capitalismo, vía movimientos vertiginosos de los capitales en forma virtual buscando las mejores oportunidades y tasas de ganancia y retirándose velozmente ante determinados signos de inseguridad (efecto Tequila, crisis asiática, corralito financiero en Argentina..). Al promediar la década de los noventa, más del 90% de las transacciones mundiales en divisas correspondió a movimientos de compra y venta por períodos de siete días como máximo. La globalización ha tendido a arrasar con las identidades culturales y a convertirlas en *world culture* en un proceso de mcdonaldización creciente.

“El siglo XX, nos dice el profesor brasileño Cristovam Buarque, superó todas las expectativas en cuanto a avances técnicos y económicos, pero fue un fracaso desde el punto de vista de la construcción de una sociedad utópica para todos”. El siglo XX nos permitió asumir la globalización o mundialización, en virtud del cual “el planeta Tierra dejó de ser un concepto de teóricos, la universalidad pasó a ser una conciencia y un estilo de vida”, pero, simultáneamente, la sociedad humana pasó a ser una sociedad que habita la “aldea planetaria”, pero que se ha dividido, se ha fragmentado. La informática y la telemática, la revolución en las comunicaciones han integrado a la especie humana en una sola sociedad universal, pero dividida por una “cortina de oro”, “que separa a los que usufructúan la abundancia, la riqueza y el lujo, de aquellos que están inmersos en la más clamante miseria, hambre y suciedad”, agrega Buarque¹⁴. En América Latina, sigue siendo válido lo afirmado por el Banco Mundial en 1995, acerca de que es la región donde se da “la más extrema polarización distributiva del mundo”.

En su última obra “Un mundo nuevo”, el Profesor Federico Mayor afirma: “El siglo XX nos legó dos transformaciones de gran calado que han alterado profundamente nuestra visión del mundo: la revolución científica, que al par de extraordinarios descubrimientos nos ha llevado de una edad de certeza y dogmatismo a un océano de dudas e incertidumbres; y la tercera revolución industrial, que está cambiando radicalmente la sociedad contemporánea por el influjo de los avances de la informática y

¹⁴ Buarque, Cristovam: La cortina de oro. Los sustos técnicos y sociales del fin de siglo y un sueño para el próximo, Colección Utopos, Colección Comunica, 1997, p. 13 y sigts.

la telemática, que paradójicamente acercan a las naciones por el fenómeno de la mundialización y, a la vez, las alejan al generar desigualdades cada vez más abismales entre ellas en cuanto acceso a los beneficios de la globalización, el conocimiento y la información”.

Tras examinar los retos y desafíos que enfrenta la humanidad, sobre la base de la más reciente información científica disponible, Mayor aboga por un cambio de rumbo. Hay un “malestar en la globalización”, como el “malestar en la civilización” que detectó Freud en su tiempo. Asistimos a un “crepúsculo civilizatorio”, cuya raíz más profunda se encuentra en la crisis de valores y las llamadas “enfermedades del alma”. Pero, estamos aún a tiempo de conjurar el “crimen perfecto” que es la autodestrucción de la especie humana.

Los retos que la humanidad debe enfrentar los resume el Profesor Mayor en la construcción de la paz, la lucha contra la pobreza y la exclusión, el desarrollo humano sostenible, la sana gestión del medio ambiente planetario y la búsqueda de un nuevo rumbo, pues, como escribió Séneca: “No hay viento favorable para quien no sabe adónde va”. “¿Será el siglo XXI sinónimo de desigualdades crecientes y vertiginosas?” se pregunta el autor¹⁵. ¿Lograremos superar la propensión al consumismo? nos preguntamos nosotros. Un estudio reciente afirma que se necesitarían tres planetas Tierra si toda la población del mundo accediera a los estilos de consumismo que prevalecen en los Estados Unidos. El planeta Tierra no resistiría la existencia de seis mil millones de tarjetas de crédito.

La globalización no es un fenómeno nuevo. Manuel Castells distingue entre “globalidad”, que es la conciencia que tiene la especie humana de habitar un planeta en forma de globo, conciencia que se adquirió en los siglos XV y XVI con el “descubrimiento” de América y el viaje de circunvalación de Magallanes, y la “globalización”, que es el fenómeno contemporáneo, que se caracteriza por el crecimiento del comercio internacional y de las transacciones financieras transnacionales, la apertura e interdependencia de los mercados y, sobre todo, por el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación¹⁶. Según Fernand Braudel, la “economía-mundo” es ahora universal, en el sentido de que todos los estados nacionales están, en diferentes grados, integrados en su estructura económica central, fenómeno que Immanuel Wallerstein prefiere llamar “sistema-mundo”, el “mercado de todo el universo”, como ya decía Sismondi¹⁷.

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... Por otra parte, la globalización es inescapable. El Informe Delors nos dice que “la globalización es el fenómeno más dominante en la

¹⁵ Mayor Zaragoza, Federico: Un mundo nuevo, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Ediciones UNESCO, Barcelona, 2000, p. 10 y sigts.

¹⁶ Néstor García Canclini nos dice que “situar la globalización en la segunda mitad del siglo XX es el resultado de la diferencia que ésta tiene con la internacionalización y la transnacionalización. La internacionalización de la economía y la cultura se inicia con las navegaciones transoceánicas, la apertura comercial de las sociedades europeas hacia el Lejano Oriente y América Latina, y la consiguiente colonización... La transnacionalización es un proceso que se va formando a través de la internacionalización de la economía y la cultura, pero da algunos pasos más desde la primera mitad del siglo XX al engendrar organismos, empresas y movimientos cuya sede no está exclusiva ni principalmente en una nación... La globalización se fue preparando en estos dos procesos previos a través de una intensificación de dependencias recíprocas (Beck, 1998), el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial sobre una base mundial. Sin embargo, fueron necesarios los satélites y el desarrollo de sistemas de información, manufactura y procesamiento de bienes con recursos electrónicos, transporte aéreo, trenes de alta velocidad y servicios distribuidos en todo el planeta para construir un mercado mundial donde el dinero, la producción de bienes y mensajes, se desterritorialicen, las fronteras geográficas se vuelvan porosas y las aduanas a menudo se tomen inoperantes. Ocurre entonces una interacción más compleja e interdependiente entre focos dispersos de producción, circulación y consumo”. García Canclini, Néstor: La globalización imaginada, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999, p. 45 y sigts.

¹⁷ Ianni, Octavio: Teorías de la globalización, Siglo XXI, UNAM, México, (cuarta edición), 1999, p.14.

sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas". La Educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la "aldea planetaria" y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del "aprender a vivir juntos", uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en "ciudadanos del mundo", pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones. Afirma al respecto Manuel Castells: "No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales... Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. **La brújula:** la educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. **El ancla:** nuestras identidades. Saber quienes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos".

El primer problema de la globalización neoliberal, radica en que no es realmente global sino fragmentada y que, como resultado, acumula las ventajas en un sector cada vez más reducido de la población de los países avanzados y de los subdesarrollados, y extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios. Es selectiva, como nos señala Aldo Ferrer, ya que suele abarcar las esferas en que predominan los intereses de los países más avanzados. Además, debe tenerse presente, como lúcidamente apunta Ferrer que, en realidad, la globalización coexiste con espacios nacionales en los cuales se realiza la mayor parte de las transacciones económicas y se genera el proceso de desarrollo. En promedio, más de 80% del consumo y la inversión se abastece con la producción interna de los países. Es decir, que menos del 20% de la producción mundial de bienes y servicios traspone las fronteras nacionales. La experiencia histórica y la contemporánea son concluyentes: sólo tienen éxito los países capaces de emprender una concepción propia y endógena del desarrollo y, sobre estas bases, integrarse al sistema mundial"¹⁸.

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación y mejorar su inserción en la economía internacional, teniendo presente que la globalización está dominada por la "intensidad del conocimiento" y la competitividad internacional.

El Informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano correspondiente al año 1999, nos dice que es necesario pasar de la globalización neoliberal de los mercados, a la globalización de la sociedad. Para que la mundialización funcione para la gente, no sólo basta acumular utilidades, se necesita globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo humano. Es decir, un modelo de globalización con rostro humano, con solidaridad, muy distinto del modelo neoliberal que se nos ha impuesto. En última instancia, de lo que realmente se trata es de globalizar la dignidad humana. En la apertura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998), el primer ministro de Francia, Lionel Jospin afirmó: "la economía de mercado es la realidad en la que actuamos. Pero no debe constituir el horizonte de una sociedad. El mercado es un instrumento, no la razón de ser de la democracia".

Frente a esta problemática mundial, que desafía a la inteligencia, creatividad y responsabilidad de la "nación humana", surge como impostergable una nueva visión del mundo y del futuro de la especie humana, si ésta ha de sobrevivir al siglo XXI. "Nunca antes, en la historia de la humanidad, nos dice Edgard Morín, las responsabilidades del pensamiento fueron tan abrumadoras". El gran desafío es si seremos capaces de elaborar "un nuevo sistema de ideas" de "repensar el mundo", porque ha llegado el momento de redefinir el rumbo y el sentido de la vida, si es que queremos que no se extinga sobre la faz de la tierra. Esta crisis de la concepción del mundo y de la vida sólo la podremos superar si somos capaces de inventar un nuevo humanismo y dar un horizonte ético a nuestro rumbo".

La globalización vigente, la que están imponiendo al mundo los intereses económicos y financieros transnacionales, es la globalización neoliberal, en la que claramente predominan los intereses del capitalismo transnacional. "Un problema central del actual proceso de globalización, nos dice José Rivero, es el creciente poder de las empresas transnacionales, responsables sólo ante sus accionistas, y no ante los Estados donde se originan ni ante los países donde se expanden. El poder mundial de las empresas transnacionales es cada vez más anónimo, y personas que no son conocidas ni elegidas deciden el valor

¹⁸ Ferrer, Aldo: "La globalización, la crisis financiera y América Latina", artículo publicado en la revista Comercio Exterior, Vol. 49, Número 6, México, junio de 1999, página 527 y sigts.

de la moneda de un país, el precio de las materias primas, del crédito, de los alimentos y de la energía, afectando así a millones de personas en muchas naciones”¹⁹.

Las consecuencias negativas que hasta el momento ha generado el modelo neoliberal de globalización, han dado lugar no sólo a las demostraciones que presenciamos por la televisión cada vez que se reúne el grupo de DAVOS, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, o la Organización Mundial de Comercio, sino también reflexiones de pensadores y grupos de la sociedad civil, a nivel nacional e internacional, que no sólo cuestionan el modelo imperante sino que formulan propuestas para una globalización alternativa.

Entre los pensadores que abogan por una globalización diferente se encuentra el Premio Nobel de Economía Joseph E. Stiglitz, quien en su conocida obra ***“El malestar en la globalización”*** propone una “globalización con rostro más humano”. Stiglitz estima que cada país debe asumir responsabilidad de su propio bienestar y promover un crecimiento sostenible, equitativo y democrático, afirmando en sus propios valores y cultura, sin dejarse conducir dócilmente por las recetas de los organismos internacionales de financiamiento. A su vez, el economista egipcio Samir Amin, Presidente del Foro del Tercer Mundo, nos habla de una globalización alternativa de corte humanista, centrada en la gente, en la persona humana y su dignidad. Dice Amin: “Contrariamente al discurso ideológico dominante, sostengo que la globalización a través del mercado es una utopía reaccionaria. Debemos contrarrestarla mediante el desarrollo de un proyecto humanista y alternativo de globalización, compatible con una perspectiva socialista. La realización de ese proyecto implica construir un sistema político global que no esté al servicio del mercado global, sino que defina sus parámetros tal como el Estado-nación representó históricamente el marco social del mercado nacional y no su mera área pasiva de desarrollo.

En todas estas propuestas, de lo que se trata es de propiciar una alternativa de globalización, más allá del neoliberalismo que contrarreste los efectos perversos de exclusión, acumulación de riqueza en sectores reducidos y ampliación de las poblaciones empobrecidas, etc.

La primera responsabilidad que tiene la Universidad Latinoamericana en relación con la globalización es asumirla críticamente. La globalización, con todas sus consecuencias, tiene que constituirse en punto prioritario de la agenda de reflexiones e investigaciones de la Universidad, ligando el análisis del fenómeno a la visión prospectiva de los escenarios futuros que esperan a nuestras sociedades, a fin de construir desde ahora las condiciones que determinen el escenario más favorable para nuestros países, lo que tiene mucho que ver con su inserción favorable en el mundo globalizado, que no se restrinja a la inserción de nuestros países a la vertiente exportadora basada en la maquila. Las Universidades desde sus propios proyectos educativos, y comprometiendo todo su quehacer docente, de investigación y servicios, deben contribuir al diseño consensuado de verdaderos proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante.

2. RESPUESTAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS.

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior; y el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social.

¹⁹ Rivero, José: ***Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización***, Miño y Dávila, Editores, Buenos Aires, p. 20.

Se habla así del surgimiento de una "nueva cultura universitaria", de la cual forman parte las llamadas "cultura de calidad y evaluación"; "cultura de pertinencia", "cultura informática", "cultura de gestión estratégica eficaz"; "cultura de apertura internacional", y "cultura de rendición social de cuentas". El término cultura, es usado aquí en el sentido que la atención a estos aspectos se transforma en práctica cotidiana de las instituciones, con consecuencias en su quehacer, y no en simple "costumbre", sin mayor trascendencia.

¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea y las respuestas estructuradas por las instituciones universitarias para hacerles frente?. Mencionemos, entre otros, los siguientes:

En primer término, el reto cuantitativo de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las inscripciones, desde luego que la moderna tecnología educativa permite resguardar la calidad y, a la vez, aceptar cantidades cada vez mayores de alumnos. "Más, nos dice Sir Eric Ashby, no significa necesariamente peor, pero sí significa diferente". Se pueden atender más alumnos siempre y cuando no sea con los métodos tradicionales. La educación superior a distancia está llamada a jugar un papel cada vez más importante en la tarea de enfrentar el reto cuantitativo. De ahí la variedad de experiencias que ya se han incorporado al quehacer de la educación superior actual. Sin embargo, el reto de la equidad en el acceso no se satisface con la simple ampliación de las matrículas al nivel superior pues, en realidad, la inequidad hunde sus raíces en los niveles precedentes de enseñanza. La educación superior de nuestros días sigue siendo el privilegio de un segmento muy reducido de la población juvenil, que proviene, principalmente, de los sectores altos, medios y medios-bajos de la sociedad latinoamericana. (18% es la tasa de escolaridad promedio regional latinoamericana, para jóvenes en edad de estudios superiores).

El siguiente es el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios, que ya abordamos en el punto 1.2.

El equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio, es otro de los retos que debe enfrentar la educación superior, y que sólo se resuelve si todas las funciones contribuyen al logro de su misión educativa: formar académicos profesionales y especialistas, dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. Si bien 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, 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 susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento, el arraigo de la interdisciplinariedad 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.

Otro reto es el de la calidad. 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 y a la sustitución del concepto de "Estado benefactor" por el de "Estado evaluador". Forma parte del llamado "discurso de la modernización". No obstante que la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades, los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la praxis de la educación superior latinoamericana.

El reto de perfeccionar la administración de la educación superior al servicio de un mejor desempeño de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión, ha llevado a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. Las universidades, y demás instituciones de educación superior, son organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellos los conceptos de estrategia, planificación y administración. Aunque esta conceptualización se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular, con las adaptaciones del caso, dada su naturaleza académica, y sin perder de vista su carácter de bien social.

La incorporación de la llamada "cultura informática" representa otro de los retos que debe enfrentar la educación superior. En un trabajo reciente José Joaquín Brünner nos informa que para la Educación

Superior en los Estados Unidos más de 3 mil instituciones ofrecen cursos en línea. 33 de los estados poseen, al menos, una universidad virtual. Más de un 50% de los cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación y al menos un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo. Algunos países en desarrollo caminan en la misma dirección. De hecho, las 6 mayores universidades a distancia se encuentran localizadas en esta parte del mundo; en Turquía, China, Indonesia, India, Tailandia, África del Sur e Irán (ITU 1999). Sin embargo, es preciso evitar que una sobreestimación de las potencialidades que ofrecen dichas tecnologías produzca un detrimento en la apreciación del papel del docente. Estas tecnologías deben siempre ser vistas como instrumentos, como medios de apoyo al profesor y nunca como sustitutos del mismo. La relación personal y real docente - discípulo es fundamental y no puede jamás ser reemplazada por la relación máquina-usuario.

Hechas estas advertencias, lo que no pueden las instituciones de educación superior, y por ende sus docentes, es negarse o resistirse a la utilización de tales tecnologías, que bien usadas amplían considerablemente sus posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico, así como su radio de acción docente. Tenemos que aprovechar el gran potencial educativo de las nuevas tecnologías.

El reto de la generación del conocimiento involucra a las universidades, desde luego que en nuestro continente las universidades son las instituciones que concentran la mayor parte de la actividad científica y de los investigadores del país. Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que en estos países tienen las universidades en cuanto a las tareas de investigación y la promoción del conocimiento científico y tecnológico. Para el caso de América Latina se estima que más del 80% de las actividades de I&D se lleva a cabo en las universidades, principalmente las públicas. De ahí que el análisis de las estructuras de los sistemas de educación superior y de las condiciones que a su interior estimulan o desestimulan las actividades conducentes a promover la investigación científica y la apropiación del conocimiento tiene una relación directa con las posibilidades de cada país de crear un verdadero Sistema Nacional de Innovación, que le permita elevar sus niveles científico-tecnológicos y mejorar su posición relativa en los mercados abiertos y competitivos que promueven los tratados de libre comercio y el fenómeno de la globalización. Son las instituciones de educación superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar la "alta inteligencia" para la ciencia y la tecnología.

Los cambios ocurridos a escala mundial en la economía, las modificaciones instrumentadas en la organización empresarial, y las nuevas formas de trabajo y producción, obligan a los países pobres a adquirir la capacidad de participar activa y críticamente en la creación y gestión de conocimientos y tecnologías, con el fin de mejorar las condiciones en que viven sus pueblos.

Esto no puede ser realizado si no se dispone de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que permita llevar adelante investigaciones básicas, orientadas y aplicadas, e instrumentar un Sistema Nacional de Innovación que ponga rápidamente a disposición de la sociedad los avances de la ciencia, de las tecnologías y de todas las formas de creatividad intelectual.

De ahí que las investigaciones sobre la problemática en los sistemas y estructuras de la educación superior, de las relaciones entre educación superior y desarrollo científico-tecnológico y de las vinculaciones entre las universidades, el estado, la sociedad en general y los sectores productivos, en particular, aparezcan como prioritarias en la agenda del actual debate sobre la educación superior.

Es importante promover una relación más estrecha y de mutuo beneficio entre los sectores universitarios y los sectores productivos. Existe en la actualidad, en varios países latinoamericanos, un total divorcio entre ambos sectores y un recíproco desconocimiento. Generalmente el sector productivo e industrial ignora el trabajo que en el campo de la investigación y de sus posibles aplicaciones tecnológicas llevan a cabo las universidades. Este sector vive a expensas de tecnologías importadas, en las cuales deposita toda su confianza. El aparato productivo, que genera y exporta fundamentalmente materias primas no elaboradas, no suele demandar tecnologías avanzadas o sofisticadas. Además, entre los representantes del sector empresarial, prevalecen apreciaciones negativas en relación a la calidad e importancia de la investigación universitaria local, a la cual consideran que no tiene mucho que ver con el incremento de la productividad de sus empresas.

Las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, el sector productivo y la sociedad civil en general, es otro de los desafíos planteados a la educación superior.

El tema de las relaciones Universidad / Sector productivo está estrechamente relacionado con el de la pertinencia de la educación superior, es decir, de su capacidad de respuesta a las necesidades de todos los sectores de la sociedad, entre ellos el mundo laboral o del empleo. Sin duda, las instituciones de educación superior tienen que tener muy en cuenta la naturaleza cambiante del mundo del trabajo, pero en vez de preparar para determinados empleos, deben preparar para la "empleabilidad" y analizar las grandes direcciones del mundo del trabajo. La "empleabilidad" demanda, como lo dice el documento preparado para la Mesa Redonda que tuvo lugar en la Conferencia Mundial sobre "Las exigencias del Mundo del Trabajo", hacer hincapié en las capacidades y la flexibilidad en la formación. Esto, en última instancia, se refleja en el diseño curricular: "Evidentemente, dice el documento, las voces más francas afirman que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresariado y, por último, deberían ser flexibles.

El mercado de trabajo, si bien está exigiendo habilidades cognitivas básicas, también está dando gran relevancia a las habilidades afectivas y actitudinales. El perfil del profesional universitario que se desprende de los estudios de la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo (O.E.C.D.), es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. "En definitiva, nos dice Miguel Angel Escotet, la gran transformación profesional que nos viene exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación, y un cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro, estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no la una a expensas del otro".

Finalmente, cabe aludir al reto de la internacionalización de la educación superior, que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje. Como afirma Jocelyn Gacel-Avila "la internacionalización de la educación superior es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización". Pero también es "un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado"²⁰.

Todos estos retos, generadores de las "nuevas culturas", necesariamente conducen a transformaciones que afectan el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, pensum, etc.). Tales transformaciones deben plasmarse, en última instancia, en un rediseño curricular, que es el verdadero termómetro para medir el grado de transformación que experimenta una institución universitaria. En última instancia, una universidad es su currículo.

A nivel mundial se observa, principalmente en las 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.

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. 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, Derecho, Teología y Artes liberales. La influencia de la filosofía positivista, en el siglo XVIII renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, pero 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.

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 departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos

²⁰ Gacel-Avila, Jocelyn: La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global", Editorial de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2003, p. 19 y sigs.

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 y facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades.

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. 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. 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 interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

2.1 Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se produce en la pedagogía la llamada "*revolución copernicana*", que consistió en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, de manera concomitante se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje.

Hablamos de un "*desplazamiento del acento*", para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, no que pasa a ser el alumno, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos actuales de transformación buscan superar la concepción de la educación como simple "*transmisión-acumulación*" de conocimientos e información. De esta manera, la llamada "*crisis educativa*" es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad como lo es el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación y el surgimiento de la "*escuela paralela*" de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Indiscutiblemente, estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el rol del profesor universitario.

Estos desafíos del aprendizaje conducen a las respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos. Esas respuestas son:

- La adopción del paradigma del aprender a aprender.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.

- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas.
- El sistema de créditos.
- La estrecha interrelación entre las funciones básicas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y servicios).
- La redefinición de las competencias profesionales.
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.
- La autonomía universitaria responsable.
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc).

Se dice que el aprendizaje o los aprendizajes representan la esencia de la Universidad contemporánea. La pregunta, entonces es, qué hacer en la práctica docente para generar condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos. Afirma David Ausubel que "existe una relación íntimamente entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor". En definitiva, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende.

Lo anteriormente expresado permite señalar como competencias básicas para el aprendizaje contemporáneo y estratégico las siguientes:

- o Capacidad reflexiva y crítica.
- o Capacidad de resolución de problemas.
- o Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- o Capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos del trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundamentadas.
- o Capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento.
- o Capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas, de tal manera de emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias.
- o Capacidad para disfrutar de la lectura y la escritura, del ejercicio del pensamiento y la vida intelectual.

La educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

Estos nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, se fundamentan en los aportes de la psicología y de la ciencia cognitiva contemporáneas sobre cómo aprende el ser humano, y nos conducen a reconocer que el estudiante no sólo debe adquirir información sino también debe aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar información.

2.2 La dimensión ética de la educación superior y la investigación en la sociedad contemporánea.

La educación superior, y más concretamente, las universidades, deben asumir un compromiso con la ética. La "*Declaración Mundial sobre la Educación Superior*", aprobada en París, en 1998, establece que todas las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión, deben ejercerse con una dimensión ética, es decir, sometiendo todo su quehacer a las exigencias de la ética. "Esta dimensión, afirma Federico Mayor, "cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir".

A su vez, la *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (La Habana, noviembre de 1998), proclamó que "El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento".

Finalmente, conviene reproducir los conceptos incluidos en la *Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico*²¹ que tienen que ver con la dimensión ética del conocimiento:

"Se apela a las naciones y a los científicos del mundo a que reconozcan la urgencia de utilizar el conocimiento de todos los campos de la ciencia de manera responsable para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas, sin caer en su mala utilización".

"Ciertas aplicaciones de la ciencia pueden resultar perjudiciales para los individuos y la sociedad, para el medio ambiente y la salud humana, e incluso pueden poner en peligro la continuación de la especie humana, y que la contribución de la ciencia es indispensable para la causa de la paz y el desarrollo, y para la seguridad global". "Los científicos junto con otros actores de importancia tienen la responsabilidad específica de evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo".

La Conferencia abogó por "la necesidad de practicar y aplicar las ciencias según requerimientos éticos apropiados desarrollados en base a un debate público fortalecido: "Cada país deberá establecer las medidas necesarias para tratar la ética de la práctica de la ciencia y la utilización del conocimiento científico y sus aplicaciones. Las mismas deberán incluir los procedimientos apropiados para hacer frente a las disidencias y a los disidentes de manera justa y efectiva. La Comisión Mundial de la Ética del Conocimiento y la Tecnología Científica de la UNESCO puede proporcionar un medio de interacción a este respecto".

3. CINCO AÑOS DESPUÉS DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (París, octubre, 1998).

3.1 La "Declaración Mundial" como brújula orientadora de los procesos de transformación.

Para analizar el impacto en América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), cinco años después, conviene presentar una breve reseña de lo fundamental de sus

²¹ Declaración aprobada en la *Conferencia Mundial sobre la Ciencia*, Budapest, Hungría, 26 de junio al 1 de julio de 1999.

orientaciones. Reproducimos, a continuación, la síntesis elaborada por F.K. Seddoh, director de la División sobre Educación Superior de la UNESCO²²:

- "a. Desarrollar una Educación Superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito;
- b. Reconfirmar las misiones fundamentales de los SNES (educar, capacitar, realizar investigación, contribuir al desarrollo sostenible y la promoción de la sociedad entera);
- c. Proveer oportunidades para la Educación Superior y para la educación permanente;
- d. Reforzar la prospectiva de la Educación Superior y su función crítica;
- e. Ofrecer estas actividades tomando en consideración las normas éticas;
- f. Promover la libertad académica y la autonomía de las IES manteniendo, a su vez, su responsabilidad y rendición de cuentas ante la sociedad;
- g. Promover un sistema de Educación Superior pertinente y adecuado a las necesidades de la sociedad;
- h. Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo y fundar sus orientaciones a largo plazo en los propósitos y necesidades sociales, tomando en cuenta el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente;
- i. Promover la contribución de la Educación Superior a la totalidad del sistema de educación;
- j. Diversificar los modelos de Educación Superior y los métodos de capacitación de matrícula para satisfacer la demanda sin afectar la calidad;
- k. Reforzar la función de investigación en la Educación Superior;
- l. Promover una cultura de la evaluación;
- m. Promover la formación y la experiencia del personal de acuerdo con la recomendación adoptada en 1997, sobre el status del personal docente en la Educación Superior;
- n. Promover la participación de los estudiantes como principales socios y partícipes responsables en la renovación de la Educación Superior;
- o. Asegurar la participación de la mujer en la Educación Superior, particularmente a nivel de la toma de decisiones;
- p. Sacar provecho al potencial disponible en las nuevas tecnologías de información y comunicación para la renovación de la Educación Superior al extender y diversificar la circulación y construcción de conocimiento e información al alcance de un público más amplio;
- q. Reafirmar el estatuto de servicio público de la Educación Superior, aunque la participación del sector privado sea a veces necesaria;
- r. Reafirmar la dimensión internacional de la Educación Superior como elemento inherente a su esencia;
- s. Reafirmar la importancia de la aplicación de la normatividad regional e internacional para el reconocimiento de estudios y diplomas;
- t. Promover el sentido de pertenencia a una empresa común entre los partícipes cuando elaboran políticas nacionales."

²² Resumen reproducido en: López Segrera, Francisco (en colaboración con Grosso, José Luis y Muñoz, Manuel Ramiro): *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia*, UNESCO – Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia, octubre de 2002, p.p. 191 a 193.

3.2 El impacto en América Latina y el Caribe de las conclusiones de la Conferencia Mundial, cinco años después.

El estudio más reciente y completo sobre el impacto de las orientaciones de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, en América Latina y el Caribe, es el realizado, por encargo de la UNESCO, por Francisco López Segrera (abril de 2002).

En esta sección nos limitaremos a reproducir los principales hallazgos de López Segrera, sobre la base de las respuestas que recibió al cuestionario de 17 preguntas claves sobre el seguimiento de las conclusiones de la Conferencia Mundial, cuestionario en cuya elaboración participamos, dirigido a especialistas de la educación superior latinoamericana y a los líderes de las principales redes y cátedras UNESCO sobre educación superior. López Segrera también consultó las páginas web de numerosas universidades del continente y consultó a los más reconocidos "think tanks" en educación superior de la región, tales como CESU (UNAM), RISEU (México, UNAM), CINDA (Chile), CEPES (Universidad de La Habana) y a los integrantes del grupo de investigación en educación superior de CLACSO.

Vamos a limitarnos a reproducir un resumen de las conclusiones de López Segrera, incorporadas en su libro: *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia*, escrito con la colaboración de José Luis Grosso y Manuel Ramiro Muñoz (Colección Sapientia N°8, Editado por UNESCO y Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia, Cali, octubre de 2002), y que van señalando el impacto de la CMES, siguiendo el enunciado de sus orientaciones elaborado por Seddoh, antes transcrito.

- a) "Logros parciales han sido alcanzados en la búsqueda de la igualdad en el acceso –la creación y el fortalecimiento de las universidades indígenas, porcentajes de matrícula dedicados a becas en las universidades privadas, becas en las universidades públicas a los sectores de bajos ingresos–, pero hay una carencia general de políticas de Estado –como regla– para corregir la brecha existente entre ricos y pobres respecto del acceso a la Educación Superior.
- b) La CMES tuvo un gran impacto en la clarificación y el fortalecimiento de las misiones claves de la IES. Sin embargo, el mayor porcentaje de estos entes académicos son de docencia y no de investigación y de producción de conocimiento.
- c) En el cuestionario realizado hubo unanimidad acerca de que la educación permanente no ha sido asumida en la región, aun cuando es mencionada en muchos artículos de los especialistas y en las disertaciones de los ministros de Educación y de los rectores, y a pesar de ser una misión clave de la Educación Superior. Si las posibilidades de acceso a la Educación Superior para los pobres son escasas, aún más difícil es la posibilidad de educación a lo largo de toda la vida con métodos tradicionales o virtuales.
- d) La función crítica ha sido destacada debido al rico debate promovido por la CMES y sus documentos fundamentales. En el cuestionario, varios especialistas y líderes expresaron que el paradigma de UNESCO y su agenda ha vencido y ha sustituido en ALC la hegemonía del paradigma teórico del Banco Mundial y de sus seguidores; mientras otros dijeron que la agenda de UNESCO, al menos, introdujo un cuerpo de conceptos alternativos, cuestionando el rol de la privatización como la panacea para este nivel de educación.
- e) Las clarificaciones arrojadas por el debate en los aspectos cuantitativo y cualitativo de la Educación Superior, contribuyeron a una mayor transparencia y a reforzar las normas éticas; no obstante, no podemos afirmar que las normas éticas prevalecieron siempre.
- f) De acuerdo con varias de las respuestas a nuestro cuestionario, el proceso liderado por UNESCO en ALC, entre 1996 y 1998, así como en el período de aplicación de los principios de la CMES, los documentos y conferencias de UNESCO en especial, han tenido un efecto positivo en lo que se refiere a la rendición de cuentas de las universidades (*accountability*) y a la transformación de la autonomía tradicional hacia la autonomía con responsabilidad social. La orientación de mero mercado en muchas universidades privadas, por un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, por otro, son considerados por muchos autores como algunos de los principales obstáculos que impiden este cambio cualitativo hacia la modernización de la autonomía tradicional. La apropiación por parte de las IES de la lógica corporativa es la perversión del

concepto de autonomía y libertad académica. La universidad deja de ser una institución de y para la sociedad, y es convertida en una institución de y para los miembros de la comunidad universitaria. Por otro lado, muchas pseudo-universidades se han desarrollado como universidades privadas. Peor aún, algunas universidades corporativas con excelencia en su área, carecen de una formación en valores.

- g) La relevancia, considerada como la capacidad de los Sistemas de Educación Superior y de las IES para responder a las diversas demandas locales, de las regiones, de los países y del mundo entero, así como la pertinencia, han sido logradas en ciertas IES, pero hay una carencia general de políticas adecuadas a nivel nacional para fomentar estos principios.
- h) De acuerdo con algunos autores (García Guadilla, 1997), el debate sobre la función social de las universidades está evolucionando hacia la cuestión de cómo establecer lazos estrechos entre las universidades y el mundo del trabajo. No obstante, el autor considera que las relaciones entre la universidad y la sociedad debería ir más allá de la relación universidad-sector productivo, y desarrollar su misión de producción de conocimiento y la formación de profesionales y especialistas, extendiendo sus servicios a todos los sectores de la sociedad –incluyendo a los excluidos por razones económicas u otras– con el fin de realizar su misión. La Reunión de Consulta UNESCO-CARICOM sobre Educación Superior en el Caribe, ha enfatizado la necesidad de una aproximación proactiva que extienda los programas universitarios con un enfoque más amplio que la simple orientación de mercado. La carencia de políticas nacionales adecuadas y el concepto de autonomía tradicional, entre otros factores, tiene como resultado la aparición de universidades corporativas con ganancias y beneficios –y no valores– como objetivo de su enseñanza. Este nuevo tipo de universidad tiene buenos vínculos con el mundo del trabajo, y también algunas universidades privadas sin ánimo de lucro (tales como las universidades católicas); pero, como regla general, los vínculos de la universidad pública tradicional con el mundo del trabajo, permanecen más bien débiles, a pesar de los logros en algunos casos.
- i) La CMES contribuyó a impulsar el rol clave de la Educación Superior en promover el sistema entero de educación.
- j) Esta diversificación y promoción del conjunto del sistema educativo es ahora un objetivo de los SNES y de muchas IES.
- k) En las respuestas a nuestro cuestionario –así como en los datos que tenemos– estaba claramente establecido que nuestras IES son principalmente de docencia y no instituciones de investigación. Sin embargo, la CMES ha reforzado la convicción sobre la importancia de la investigación en las IES.
- l) Tal vez el fenómeno más importante respecto de las políticas de estado sobre IES en ALC es la introducción de reglas generales para procurar un porcentaje para el financiamiento de las universidades públicas, asociadas con reglas para la evaluación introducidas en la educación privada, diferente de lo que ocurrió en la década de los ochenta, donde las IES se beneficiaron de un mercado desregulado. La creciente complejidad de los SNES –su volumen, crecimiento acelerado del sector privado, variabilidad característica–, clave para el desarrollo de las naciones y las limitaciones para mantenerse actualizado con la sociedad de la información y del conocimiento, han inducido a los gobiernos latinoamericanos a abandonar su posición de *laissez faire*, típica de la década de los ochenta (donde la privatización fue considerada un paliativo a la expansión cuantitativa, sin controles de calidad) y a adoptar una nueva actitud con respecto a la creación de políticas que controlen la calidad, vía evaluación y certificación, con miras a conciliar la expansión con la calidad, sin interrumpir el proceso de desarrollo de las IES privadas, sino, por el contrario, bien diseñando políticas y elaborando instrumentos para su control. Muchos de estos cambios en la política gubernamental han sido particularmente influenciados por las conferencias y documentos de UNESCO, así como también por el Banco Mundial.
- m) El personal docente en la Educación Superior se ha beneficiado de una creciente variedad de cursos de carácter tradicional y virtual, aunque la situación económica de los profesores universitarios, en muchos países, es un obstáculo para lograr este objetivo clave.

- n) La CMES influyó, de manera positiva, la tendencia regional –desde la Reforma de Córdoba, 1918– hacia la promoción de la participación de los estudiantes como socios corresponsables principales. Los docentes y los estudiantes son los protagonistas principales de la Educación Superior.
- o) Existe igualdad de género en la distribución de estudiantes, con mayoría de mujeres en muchos casos. Sin embargo, en las posiciones de liderazgo tales como rectores, decanos, jefes de departamento, encontramos principalmente hombres.
- p) El impacto de la CMES en este campo –entre otros factores– se ha desarrollado a través de programas implementados conjuntamente por IESALC y CI. La aparición de páginas web y la educación a distancia virtual han sido también alentadas por IESALC-RIBE, y por los principales “tanques pensantes” (*think tanks*) y redes.
- q) Esta es una de las áreas donde mayor impacto ha producido la CMES. Antes de que comenzara este proceso, el pensamiento dominante - alimentado por los estudios del Banco Mundial y sus seguidores regionales o por estudios en la misma línea de pensamiento– en el debate acerca de la Educación Superior fue que, teniendo en cuenta que su tasa de retorno es más baja que en la educación primaria y secundaria, debería ser privatizada como una solución general para la expansión cuantitativa en este nivel de educación. Los principales argumentos para la privatización eran: parte de los recursos para matrícula y otros servicios pueden ser utilizados para becas destinadas a estudiantes de escasos ingresos; el pago de los estudios tendrá un efecto positivo en los estudiantes, quienes le darán más importancia al hecho de estar en la universidad; las IES estarán más alertas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y harán un esfuerzo adicional con el fin de ofrecer una Educación Superior con calidad y pertinencia; el pago de los estudiantes complementará fondos provenientes de otras fuentes y de carácter público. No obstante, en muchos casos, el financiamiento público de las universidades privadas, las ha enriquecido a expensas del Estado.
- r) Una síntesis dialéctica está siendo alcanzada en parte como consecuencia de este nuevo paradigma de la CMES, que refuerza el rol del Estado en el proceso de transformación de la Educación Superior, como estrategia clave para el desarrollo, modernización y para el *aggiornamento* de toda la sociedad. Ello no significa eclecticismo, sino aprendizaje de las experiencias pasadas. El Banco Mundial está evolucionando en su posición y ahora afirma que la inversión en Educación Superior es crucial para el desarrollo. Por otro lado, el Estado –así como los líderes de Educación Superior en ALC– está convencido de la necesidad de la evaluación y de una mayor diversificación en las fuentes de financiamiento.
- s) La dimensión internacional de la Educación Superior, la importancia de su internacionalización, ha sido impulsada por la CMES, ya que este proceso proveyó a los principales actores de la región, un foro multidimensional de debate acerca de los principales temas de la Educación Superior a nivel mundial, nacional, regional y subregional.
- t) El reconocimiento de títulos y diplomas fue también promovido y enfatizado por el mencionado proceso, sobre todo en los países de MERCOSUR y Centroamérica.
- u) La CMES contribuyó a la creación, desarrollo y fortalecimiento de las redes de Educación Superior en la región y en el programa de las cátedras UNITWIN-UNESCO”.

Finalmente, cabe mencionar que la UNESCO convocó, en junio del año 2003, una reunión de consulta sobre el seguimiento de la CMES, cinco años después, para la cual el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, elaboró un Informe intitulado: *“Reforms and innovation in higher education in some Latin American and Caribbean countries, 1998-2003”*. En este Informe se llega a la conclusión que en los cinco años transcurridos desde 1998 al presente, varios cambios importantes han ocurrido en la educación superior de América Latina orientados hacia su modernización, así como una mayor sensibilización de las comunidades académicas, gobiernos, empresarios y otras organizaciones

respecto al rol que la educación superior debe cumplir en la transformación de las sociedades de América Latina y el Caribe.

Los principales aspectos presentes en los procesos de modernización de la educación superior de la región, influenciados por la CMES, según el aludido informe, son los siguientes:

- a) Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación.
- b) Incremento del número de instituciones de Educación Superior y diversificación de sus modalidades.
- c) Incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación.
- d) Uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación.
- e) Internacionalización, y
- f) Proyectos de cooperación entre la Educación Superior y el sector productivo.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Banco Mundial – UNESCO. **Task Force on Higher Education and Society: Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**, Washington D.C., World Bank, 2000.
2. Barnett, Ronald: **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**, Gedisa Editorial, Barcelona, 2001.
3. Brunner, José Joaquín: **Globalización Cultural y Posmodernidad**, Breviarios Fondo de Cultura Económica, Chile, S.A., Santiago, 1998.
4. Buarque, Cristovam: **La Cortina de oro. Los sustos técnicos y sociales de fin de siglo y un sueño para el próximo**, Colección Utopos, Colección Comunica, Brasilia, 1997.
5. Cárdenas, Antonio Luis: **Los Retos del Siglo XXI: Sociedad del Conocimiento y Educación**, FEDUPEL, Caracas, s/f.
6. Delors, Jacques: **La Educación encierra un tesoro**, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
7. Gacel-Ávila, Jocelyn: **La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global**, Universidad de Guadalajara, 2003.
8. García Guadilla, Carmen: **Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina**, CENDES – Nueva Sociedad, Caracas, 1996.
9. García Guadilla, Carmen: **Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina**, CRESALC-UNESCO, 1996.
10. Gómez Buendía, Hernando: **Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano**, PNUD, TM Editores, Bogotá, 1998.
11. Ianni, Octavio: **Teorías de la globalización**, Siglo XXI, UNAM, México, D.F., cuarta edición, 1999.
12. Lemasson, Jean Pierre y Chiappe, Martha: **La investigación universitaria en América Latina**, IESALC-UNESCO, Caracas, 1999.
13. Licha, Isabel: **La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización**, Colección UDUAL, N° 7, UDUAL, México, D.F. 1996.
14. López Segrera, F. et al: **Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico**, UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura, Cali, 2000.
15. López Segrera, Francisco (con la colaboración de Grosso, José Luis y Muñoz, Manuel Ramiro): **Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinencia**, UNESCO – Universidad de San Buenaventura, Cali, 2002.
16. López Segrera, Francisco: **Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe**, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2001.
17. Mayor Zaragoza, Federico: **Un mundo nuevo**, Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, Ediciones UNESCO, Barcelona, 2000.
18. Medina Echavarría, José: **Filosofía, Educación y Desarrollo**, Siglo XXI Editores, Primera Edición, México, D.F., 1967.

19. Mollis, Marcela, (Compiladora): **Las Universidades en América Latina: Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero**, CLACSO, Buenos Aires, 2003.
20. Morin, Edgard: **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO-IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000.
21. Morles, Víctor: **La Educación de Postgrado en el Mundo: estado actual y perspectivas**, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1991.
22. Ordóñez Salazar, Editor: **El rol de la Universidad en el Siglo XXI**, UNESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo Regional, Universidad Nacional Jorge Basadre Gruhmann, PERU-TACNA, 2002.
23. Rifkin, J.: **La era del acceso**, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2000.
24. Tedesco, Juan Carlos: **Educación en la sociedad del conocimiento**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2002.
25. Tünnermann Bernheim y López Segrera, Francisco: Coordinadores: **La educación en el horizonte del siglo XXI**, UNESCO-IESALC, Caracas, 2000.
26. Tünnermann Bernheim, Carlos: **La Educación Superior en el umbral del siglo XXI**, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1998.
27. Tünnermann Bernheim, Carlos: **La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI**, Colección UDUAL N°13, UDUAL, México, 2003.
28. Tünnermann Bernheim, Carlos: **Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior**, UPOLI, Managua, 2002.
29. Tünnermann Bernheim, Carlos: **Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina**, Editorial HISPAMER, Managua, 2001.
30. UNESCO: **Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**, París, 1995.
31. Vessuri, Hebe M.C. (Compiladora): **La Academia va al Mercado, Relaciones de Científicos Académicos con Clientes Externos**, Fondo Editorial FINTEC, Caracas, 1995.
32. Vessuri, Hebe M.C. (Coordinadora): **Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina**, ALAS – Nueva Sociedad, Caracas, 1994.
33. World Bank: **Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education**, A World Bank Analytical Report, Education Group, Human Development Network, March 14, 2002.
34. Yarzabal, Luis: **Consenso para el Cambio en la educación superior**, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 1999.

UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge
Division of Higher Education
UNESCO
7, place Fontenoy
75 007 Paris, France
Tel: 33 1 45 68 11 85/10 77
Fax: 33 1 45 68 56 26/27/28
E-mail: researchforum@unesco.org
www.unesco.org/education/researchforum