



La universidad latinoamericana
ante los retos del siglo XXI

Carlos Tünnermann Bernheim

El doctor Carlos

Tünnermann Bernheim es
abogado y educador.

Nació en Managua, el 10
de mayo de 1933. Ha sido



Secretario General del

Consejo Superior Universitario Centroamericano
(CSUCA) (1959-1964); Rector de la Universidad

Nacional Autónoma de Nicaragua (1964-1974);

Ministro de Educación (1979-1984); Embajador
de Nicaragua ante el gobierno de los Estados

Unidos y la OEA (1984-1988); Miembro del
Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990-1994),

Consejero Especial del Director General de la

UNESCO; Asesor Principal del Instituto Interna-
cional de la UNESCO para la Educación Superior

en América Latina y el Caribe, que tiene su sede
en Caracas, Venezuela, y Presidente del Grupo

Cívico Ética y Transparencia de Nicaragua.

Actualmente es miembro del Consejo de Adminis-
tración de la Universidad de las Naciones Unidas

(Tokio, Japón) y del Club de Roma; Sub-director
de la Academia Nicaragüense de la Lengua y

Correspondiente de la Real Academia Española y
de la Academia de Bellas Artes de San Telmo

(Málaga); Doctor Honoris Causa por la Universi-
dad Nacional Pedro Hernández Ureña, de Santo

Domingo, República Dominicana, y Presidente del
Centro Nicaragüense de Escritores.

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA
DE LOS RÍOS DEL SIGLO XXI

30 ABR. 2003

Centro Tecnológico de Estudios



Centro UPLA



UPLA

13

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Carlos Tünnermann Bernheim

Colección UDUAL



La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI

Edición: Gisela Rodríguez O.

Diseño, formación y tipografía: Blanca Pérez G.

Portada: Rosa Carlota Tünnermann. Acrílico sobre papel

Primera edición: 2003

© Unión de Universidades de América Latina, A.C.

Circuito Norponiente S/N

Ciudad Universitaria, México, D.F., 04510.

ISBN: 968-6802-22-3

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Prólogo

Introducción

Capítulo I

La Universidad en la historia

1. Origen medieval de la universidad. 2. Circunstancias que favorecieron el surgimiento de la universidad. 3. Las primeras universidades. Los dos arquetipos universitarios. 4. Organización de la universidad medieval. 5. Métodos de enseñanza. 6. La "nacionalización" de las universidades. El modelo napoleónico. 7. La Universidad moderna. El modelo de Humboldt. 8. Los departamentos. 9. Las nuevas universidades inglesas. 10. Las nuevas universidades alemanas. 11. Innovaciones en la educación superior francesa. 12. La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. La nueva Ley de Educación Superior de España.

Capítulo II

Desarrollo histórico de la universidad en América Latina

1. El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo. 2. Régimen legal de las universidades coloniales. 3. Fundaciones universitarias del periodo colonial. 4. Organización de la Universidad colonial hispanoamericana. 5. Reformas universitarias del periodo colonial. 6. Juicio sobre la Universidad colonial. 7. La Universidad republicana. 8. La Reforma Universitaria de Córdoba. 9. Juicio sobre la Reforma Universitaria de Córdoba.

Capítulo III

La universidad latinoamericana actual y su problemática

1. ¿Existe la “Universidad Latinoamericana”? 2. Características de la Universidad Latinoamericana tradicional. 3. Grandes líneas de las tendencias innovativas en la Educación Superior latinoamericana. 4. Situación actual de la educación superior en América Latina.

Capítulo IV

Retos de la sociedad contemporánea a la educación superior

1. Desafíos del mundo contemporáneo. 2. El fenómeno de la globalización. 3. Los retos de la educación superior en el siglo XXI. 4. La transformación de la educación superior para responder a los retos del siglo XXI.

Capítulo V

La problemática de la universidad contemporánea

1. La educación superior y las necesidades de la sociedad. Nueva dimensión de la educación superior. 2. Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria. 3. Ineficacia de la estructuras académicas tradicionales. 4. Unidad y diversidad del subsistema, coordinación e integración de los subsistemas. Carreras cortas de nivel superior. 5. Los sistemas abiertos y la educación a distancia. 6. La interdisciplinariedad. 7. El currículo. 8. La tecnología educativa. 9. Principales problemas contemporáneos de la educación superior. 10. El documento de la UNESCO de Política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior.

Capítulo VI

Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior

1. Introducción. 2. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI. 3. El reto de la pertinencia. 4. Los desafíos de la calidad. 5. Gestión y planificación estratégicas. 6. Los retos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. 7. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología. 8. Educación superior y sector productivo. 9. La internacionalización de la educación superior.

Capítulo VII

El nuevo conocimiento, las competencias y los ideales en la formación del profesional del siglo XXI

1. El conocimiento. 2. El conocimiento contemporáneo. 3. Educación superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del profesional del siglo XXI.

Capítulo VIII

Nuevos paradigmas en la educación

1. Los paradigmas. 2. El paradigma del desarrollo humano. 3. La Educación permanente. 4. La Cultura de Paz. 5. La educación en valores. 6. Educar para la paz, los derechos humanos y la democracia. 7. Educar para la tolerancia.

Capítulo IX

Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación superior para la universidad latinoamericana del siglo XXI

1. Preámbulo. 2. Misiones y funciones. 2.1. Forjar una nueva visión de la educación superior. 2.2. De la visión a la acción. 2.3. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

Capítulo X

Un nuevo concepto de extensión universitaria

1. Antecedentes. 2. El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972). 3. La revalorización de la Extensión Universitaria en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. 4. Las nuevas tecnologías y la extensión universitaria. 5. Conclusiones.

Bibliografía básica

PRÓLOGO

Las posibilidades reales de que los sistemas de educación superior en el mundo cumplan con sus principales objetivos académicos y sociales residen, en buena parte, en un conocimiento profundo que articule su historia, su estructura y función; analicen las condiciones circundantes en las que funcionan y brinden una prospectiva razonada y viable de interacción con la sociedad. Si bien esta hipótesis seguramente es aplicable a las universidades de cualquier época y región, las circunstancias que rodean a éstas en el “tercer mundo” a principios del nuevo milenio muy probablemente hacen de este razonamiento un fundamento quizá indispensable.

Una premisa básica para el análisis de la problemática de la universidad contemporánea es que, así como hay demandas específicas para las universidades en función de su origen, carácter o filosofía, hay condiciones y dilemas que afectan a cualquier institución: independientemente de su tamaño, pequeño o grande; su fuente de financiamiento, pública o privada; su ideología, laica o religiosa, o su grado de complejidad institucional.

Difícilmente se podría afirmar que la búsqueda de una alta calidad académica y curricular, una clara congruencia entre los perfiles de egreso y las necesidades sociales, un compromiso permanente con la evaluación y retroalimentación, una eficaz contribución a la movilidad académica, un uso provechoso de nuevas tecnologías, la preservación de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social y la integración regional y continental -tan sólo para mencionar algunos rubros- no sean objetivos medulares de cualquier institución de educación superior que hoy en día asuma plenamente su responsabilidad como tal en América Latina.

Todos los actores, institucionales e individuales, de nuestro mundo contemporáneo debieran tener como disposición contribuir al logro o mejoramiento de esas condiciones y la solución de los dilemas que entrañen. En sus respectivos niveles y ámbitos de acción todos tienen algo que ofrecer: las propias comunidades académicas, los gobiernos en sus diversos niveles, los organismos des-

centralizados, las organizaciones universitarias, las asociaciones civiles y, en general, cualquier grupo o miembro de ese complejo y diverso tejido que representa nuestra sociedad actual. Quizá es momento de ponderar las ventajas de la unificación y suma sistemática de esfuerzos más que la compartimentalización del examen de la educación superior como misión entrañable de la vida en sociedad.

La convergencia entre la libertad académica y la responsabilidad social constituye un espacio natural para el quehacer cotidiano de las universidades. Las organizaciones universitarias tienen contribuciones relevantes que ofrecer a muchos de los objetivos medulares mencionados. Estas organizaciones adquieren su propia razón de ser a partir del papel de las instituciones que buscan integrarse a ellas en un contexto de respeto a su diversidad y autonomía, pues se busca fomentar la función social de cada una de ellas y potenciarla a través de la interacción sinérgica con sus pares. Una función central de estas organizaciones consiste en promover el examen de la importancia y el sitio de la educación superior para el futuro de nuestras naciones y especialmente de nuestros estudiantes, quienes depositan una buena parte de la prospectiva de su desarrollo personal y profesional en manos de la universidad.

En algunos de los más relevantes foros internacionales contemporáneos sobre educación superior se han propuesto, entre otras, seis dimensiones cruciales del trabajo de las organizaciones universitarias: a) la defensa de la autonomía y de la libertad de cátedra e investigación, b) el mejoramiento de la calidad del trabajo académico, c) la promoción de nuevas tecnologías de información y comunicación, d) el reconocimiento de la excelencia académica, e) la difusión del conocimiento académico y f) la promoción de la internacionalización.

En este contexto, la Unión de Universidades de América Latina, respondiendo a su carácter de mayor y más antigua asociación de rectores del subcontinente, edita e introduce con especial orgullo la más reciente obra de un eminente académico y profesional latinoamericano cuyo conocimiento de la universidad como institución y de las universidades latinoamericanas como conjunto peculiar en un contexto internacional es ampliamente reconocida en el mundo de habla hispana.

Nuestro autor, el doctor Carlos Tünnermann, aborda de manera articulada y con su acostumbrada lucidez la forma en que el devenir histórico de la universidad como institución ha ido determinando su estructura, su funcionamiento, su interacción con la sociedad y el poder y su potencial para la interacción fructífera en el presente y en años venideros.

En los primeros dos capítulos Tünnermann describe y valora los antecedentes históricos de la universidad en diversos contextos políticos y sociales que se remontan hasta los orígenes mismos de la educación superior, primero en Europa y posteriormente en América Latina. Su análisis incluye desde las condiciones que llevaron a la adopción de estructuras y formas relativamente específicas de funcionamiento de las universidades, hasta las respuestas contemporáneas a las demandas impuestas por la mundialización y las telecomunicaciones actuales.

En los capítulos tres al cinco se le da un seguimiento minucioso a la confluencia de tres ámbitos conceptuales: la universidad latinoamericana actual y su problemática, los retos que definen la interacción entre la universidad y la sociedad contemporánea y las dificultades internas y externas que han tenido que encarar las universidades en sus diversos componentes institucionales frente a su papel educativo.

Los capítulos seis al ocho examinan las tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior, las formas en que las universidades buscan conjugar el nuevo conocimiento con el enfoque que define productos educativos basado en competencias y con el ideal del profesional a futuro. El análisis conduce a explicar cómo la evolución reciente de la interacción universidad-sociedad ha contribuido a la generación de nuevos paradigmas en la educación.

Finalmente, los capítulos nueve y diez abordan las implicaciones de la declaración mundial sobre la educación superior, elaborada por la UNESCO en 1998, para la universidad latinoamericana del siglo que principia y las nuevas conceptualizaciones sobre extensión universitaria.

La presente obra, por su articulación temática, por la vigencia de sus conceptos y por las contribuciones que seguramente generará en el contexto de las universidades latinoamericanas se erige en uno de los más sólidos eslabones en la serie de obras de la colección UDUAL. El lector es afortunado en tener acceso a una obra de alto valor y relevancia al quehacer universitario contemporáneo.

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Secretario General de la
UDUAL
Marzo de 2003

CAPÍTULO I

LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA

Sumario: 1. Origen medieval de la universidad. 2. Circunstancias que favorecieron el surgimiento de la universidad. 3. Las primeras universidades. Los dos arquetipos universitarios. 4. Organización de la universidad medieval. 5. Métodos de enseñanza. 6. La "nacionalización" de las universidades. El modelo napoleónico. 7. La universidad moderna. El modelo de Humboldt. 8. Los departamentos. 9. Las nuevas universidades inglesas. 10. Las nuevas universidades alemanas. 11. Innovaciones en la educación superior francesa. 12. La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. La nueva Ley de Educación Superior de España.

1. Origen medieval de la universidad

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al concluir el ciclo histórico de las invasiones Bárbaras.

Las Universidades, como las catedrales y los parlamentos, dice Charles Homer Haskins, son un producto de la Edad Media europea. Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza. Un gran maestro como Sócrates no otorgaba diplomas; si un estudiante moderno se sentara a sus pies por tres meses seguramente le demandaría un certificado. ⁽¹⁾

A su vez, otro eminente estudioso de la historia de las universidades, el profesor Hastings Rashdall, de la Universidad de Oxford, autor de la ya clásica obra en cuatro tomos sobre las *Universidades de Europa en la Edad Media* (1895), afirma que la idea propiamente dicha de Universidad es esencialmente medieval, y que es curioso observar cuan ampliamente esa idea continúa aún dominando nuestros modernos esquemas educativos.

Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es el generalmente aceptado, eso no significa desconocer, al menos como valiosos precedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el Mundo Antiguo, tanto en el Occidente como en el Oriente.

En la tradición educativa asiática, por ejemplo, nos encontramos con las llamadas “Escuelas Brahmánicas”, que el “Aprender a Ser” de la UNESCO considera como las universidades más antiguas del mundo, pues “dieron de entrada el ejemplo perfecto de una educación fundada en la filosofía y la religión, pero al mismo tiempo pivotando en el estudio de las matemáticas, de la historia, de la astronomía y hasta de las leyes de la economía”. Sin embargo, no fueron escuelas abiertas a todos. Precisamente, la educación budista apareció “como reacción contra el espíritu de casta y el monopolio educativo de los brahmanes, sin poder escapar ella misma después a la rigidez”.⁽²⁾ La educación superior india, según varios autores, hizo importantes aportes en los campos de la medicina y de las matemáticas, pero “se dedicó fundamentalmente a desentrañar el mundo interior del individuo, dejando a un lado consideraciones más prácticas”.⁽³⁾

En la China, la invención del papel y de la imprenta se unieron a la escritura para impulsar un apreciable desenvolvimiento de la educación superior, las ciencias y la tecnología, cuyos aportes permanecieron desconocidos para el mundo Occidental, dado el aislamiento en que por siglos vivió esa civilización (brújula, pólvora, etcétera). Pero la educación estaba dominada, en general, por la lectura, recitado e interpretación de los textos del confucianismo, sincretizado, a partir del siglo X, con el budismo y taoísmo. El establecimiento del mandarinato estimuló los estudios ya que no se podía acceder al grado de mandarín sin cursar y aprobar estudios superiores. “Hacia los siglos VI y VII la educación superior alcanza su mayor desarrollo. Para entonces existieron verdaderos doctorados (Kiu) en Letras Clásicas, Derecho, Caligrafía y Matemáticas. También había exámenes para obtener permiso para el ejercicio de la Medicina”.⁽⁴⁾ Los aspirantes a ejercer cargos en la administración imperial debían cursar estudios que duraban nueve años. Posteriormente, la supresión de las oposiciones para acceder al mandarinato y la sumisión burocrática al Emperador condujeron al estancamiento científico y literario.

Otro antecedente valioso, que frecuentemente es citado, es la Escuela de Alejandría, fundada en Egipto por Ptolomeo Soter (Siglo II antes de Cristo), donde brilló el genio de Euclides, y su célebre Biblioteca de Alejandría, que no sólo fue en su época la más grande del mundo conocido (más de medio millón de rollos de papiro) sino que, en realidad, era todo un complejo educativo que

hizo de Alejandría un emporio cultural del helenismo, del judaísmo y del cristianismo. Por cierto, en la actualidad la UNESCO encabeza un esfuerzo mundial para reconstruir la famosa Biblioteca, destruida durante la invasión de Julio César (Año 48 a.C.)

En el mundo greco-romano también cabe mencionar otros preciosos antecedentes. La fama y prestigio de las Escuelas de Filosofía Atenientes (siglo IV a.C.) llevan a Pedro Henríquez Ureña a sostener que la Universidad es una “herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen más tarde en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los estudios de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge”.⁽⁵⁾

Cabe recordar, que los griegos no consideraron la educación como responsabilidad del Estado sino como asunto meramente privado. Las Escuelas Atenientes eran de carácter particular. La más antigua es la Escuela de Pitágoras (siglo VI a.C.) Pitágoras de Samos es, para la cultura occidental, el primer matemático, pues se dedicó a la investigación de las matemáticas puras, desligadas de sus aplicaciones prácticas, como por ejemplo la medida de terrenos o el comercio. Con Pitágoras las matemáticas se convierten en principios explicativos de la armonía musical, del movimiento de los astros y de toda la realidad. Su pensamiento influyó en la teoría de las ideas -números de Platón-.

A partir de Pericles, la educación y la cultura experimentan un gran esplendor en Atenas, cuya hegemonía se hace sentir en todo el mundo griego. Los sofistas, maestros de oficio, aprovechan el auge cultural para cobrar exageradamente por sus servicios.

Bajo el lema de que “el hombre es la medida de todas las cosas”, el sofista Protóras sostenía que la naturaleza humana junto al conocimiento y la experiencia hacen la educación. Fueron los sofistas quienes diseñaron el curriculum de las “siete artes liberales” (el famoso divorcio o *trivium*, con sus tres disciplinas literarias: gramática, retórica y dialéctica; y el cuadrivio o *cuadrivium*, con sus cuatro asignaturas científicas: aritmética, geometría, astronomía y música) que habrían de perdurar por varios siglos en la educación superior del mundo, como fundamento de la enseñanza clásica. Pero, saturada de silogismos falsos y de un enciclopedismo superficial, la enseñanza superior de los sofistas entró en total descrédito y dio paso a la aparición de “la más extraordinaria sucesión de hombres, escuelas e ideas originales que conoce la humanidad, simbolizada por la trilogía Sócrates-Platón-Aristóteles”.

Sócrates, cuyo “conócete a ti mismo” implica abandonar el estudio de la realidad y replégarse en el conocimiento de sí mismo, fue principalmente un moralista que identifica el saber con la verdad. El hombre al conocer la virtud se identifica con ella. Su método es la “mayéutica”, que como la partera (de donde se deriva el nombre) ayuda a nacer en cada sujeto la virtud y el conocimiento que tiene soterrados, a través del diálogo y de preguntas hábilmente formuladas.⁽⁶⁾

Pero Sócrates, a diferencia de Platón y Aristóteles, careció de un lugar o sitio fijo en donde impartir sus enseñanzas. Sus aulas fueron las plazas de Atenas, el Agora. En cambio, Platón fundó su escuela, que debía durar nueve siglos, en los jardines de Academo, por lo que fue conocida como “la Academia de Platón”. Aristóteles, tras haber sido veinte años discípulo de Platón (desde los 17 años hasta la muerte del Maestro), con el apoyo de Alejandro Magno fundó el “Liceo o Gimnasio de Atenas” en el año 335 a.C. Ambas escuelas son consideradas como los más valiosos antecedentes de la Universidad por su continuidad, por el carácter sistemático que tuvieron sus estudios y por haber dispuesto de una sede material. El Liceo de Aristóteles (así llamado por estar situado extramuros, cerca del templo de Apolo Liceo) representó el compendio de la sabiduría de la época. Por el énfasis que puso en la sistematización del conocimiento, la investigación de nuevos conocimientos con la ayuda de la observación y la lógica, Aristóteles es considerado como el padre del método científico, el método por excelencia del quehacer de las universidades. Pero ni la Academia ni el Liceo practicaban exámenes o evaluaciones, ni otorgaban títulos o diplomas. Tampoco conferían grados académicos ni la licencia para enseñar. La *licencia o facultas docendi*, que más tarde confirieron las universidades medievales, no tiene antecedentes en la antigüedad clásica. Es una institución completamente nueva, afirma Rodolfo Mondolfo.

Fueron los romanos, con su extraordinaria capacidad organizativa, a quienes correspondió la misión de otorgar carácter público a la antigua enseñanza privada o libre de los griegos. Las “escuelas jurídicas” del Imperio Romano tuvieron, algunas de ellas, carácter público estatal, aunque tampoco otorgaban títulos o grados académicos. Estas escuelas estaban esparcidas por todo el Imperio y algunas de ellas cercanas a bibliotecas famosas, como la Octaviana y la Palatina, en Roma. Con excepción del Derecho y parcialmente la literatura y la retórica, la enseñanza se impartía en griego y generalmente por profesores griegos, salvo el Derecho. Cabe recordar que la cultura latina fue durante mucho tiempo sufragánea de la griega, a excepción de las Ciencias Jurídicas, en las cuales Roma superó a Atenas e hizo aportes a la cultura universal mediante la invención de muchas de las instituciones jurídicas que aún mantienen su

vigencia, como la hipoteca y las normas fundamentales de las obligaciones y contratos, para mencionar las más conocidas.

No podemos concluir estas referencias a las experiencias educativas consideradas como precursoras de la Universidad, sin aludir al extraordinario aporte de la cultura árabe, hasta el punto que hay quienes sostienen que las primeras universidades fueron de origen árabe, por la enorme importancia que en su época tuvieron los grandes centros culturales árabes del siglo IX de Bagdad y del Califato de Córdoba en España, provistos de ricas bibliotecas y observatorios astronómicos y porque practicaban exámenes y conferían diplomas profesionales, aunque no la autorización para enseñar.⁽⁷⁾ Cabe mencionar, hacia el siglo X, la famosa Escuela de Traductores de Toledo, donde convivieron y enseñaron juntos árabes, cristianos y judíos. Corresponde subrayar que los árabes absorbieron la cultura griega que más tarde defendieron en tierras españolas. En el Cairo (Egipto) la Mezquita de El-Azhar albergó, desde el año 988, la más antigua institución de educación superior islámica que todavía sigue funcionando, famosa por sus enseñanzas de teología ortodoxa, gramática, retórica, matemáticas, literatura, lógica y jurisprudencia.

Los historiadores subrayan que la cultura islámica tuvo sus bases más firmes en la ciencia griega e india, pero sus originales fueron también extraordinarios. Los árabes introdujeron en Occidente los números indios, con el sistema decimal y la noción del cero, lo cual revolucionó las matemáticas, produjo el desarrollo del álgebra y permitió la construcción de las primeras tablas astronómicas y trigonométricas. Sin embargo, fue en el campo de la medicina donde la ciencia árabe alcanzó sus más altas cumbres en relación con el saber de los pueblos precedentes y de sus contemporáneos.

“La clínica, la farmacia, la oftalmología, la obstetricia, la terapéutica y la organización hospitalaria en especial deben mucho a la cultura islámica”.⁽⁸⁾ Basta mencionar los nombres de Avicena, Abulcasim, Avenzoar, el médico-filósofo Averroes y el judío-español Maimónides, cuyos nombres simbolizan la edad de oro de la cultura islámica. Avicena, Averroes y Maimónides actualizaron las enseñanzas de Aristóteles e intentaron llegar a la fe por la razón, superando así la fe absoluta del platonismo y preparando el camino al Occidente cristiano y a la Escolástica, que más tarde encabezarían Alberto Magno y Tomás de Aquino. En la literatura no es posible dejar de mencionar al poeta Omar Kayam y al recopilador de *Las Mil y una Noches* Al Marudi.

En la Alta Edad Media la situación de Europa era deplorable y sin duda mostraba un gran atraso cultural, educativo y científico en relación con los otros pueblos de la cuenca misma del Mediterráneo y del Oriente.

Asediada por los magiares de origen mongol, los moros y los sarracenos, Europa carecía de las condiciones para el adelanto cultural, dada la gran inestabilidad que caracterizaba su vida. Era inevitable, dicen los autores, que la cultura languideciera y declinara en épocas de tanta perturbación. Al amparo de la Iglesia, los restos de la civilización del Mundo Antiguo encontraron refugio en los monasterios y abadías, donde gracias a la admirable obra de las órdenes monásticas y de los frailes copistas se salvó para Occidente el legado de la cultura clásica grecolatina. En los conventos surgen las *escuelas monacales*, con sus dos secciones: la *schola interior* o *claustralis* y la *schola exterior* o *secularis*. Más tarde aparecen las escuelas episcopales o capitulares, en los obispados. Pero, aun así hasta el siglo X Europa fue menos desarrollada que Bizancio y los Califatos. Mientras los europeos vivían en profunda ignorancia, los árabes dominaban la antigua cultura griega.

Una fecha clave en la historia de Europa es el año 732, cuando tuvo lugar la batalla de Poitiers en la cual Carlos Martel infligió una aplastante derrota a los sarracenos, dueños ya de España, e impidió que éstos se apoderaran también de la Europa Central. A su vez, el emperador Enrique el Pajarero, contuvo a los magiares al derrotarlos en el año 933.

Carlos Martel, el vencedor de los sarracenos, funda la dinastía carolingia, cuyo más famoso miembro fue el emperador Carlomagno, (768-814) quien, bajo su autoridad, logra dar cierta unidad a los pueblos que reemplazaron al Imperio Romano y propicia un despertar educativo, intelectual y cultural, conocido como el Renacimiento Carolingio. Carlomagno concibió un plan que le permitió unificar los grupos, tan diversos en su origen como en su cultura. La escuela le pareció el único instrumento capaz de civilizar y dar homogeneidad al variado conjunto de poblaciones, entre las que figuraban desde la culta Italia hasta las más bárbaras tribus nórdicas. Convocó a su corte a los más connotados sabios de su época y gracias al empeño de su Ministro Alcuino funda la *schola palatina* (Escuela del Palacio), donde se impartía el trivio y el cuadrivio y se investigaba en el campo de la gramática. Por haber creado esta Escuela o Academia, algunos atribuyen a Carlomagno la fundación de la universidad, pero las investigaciones más a fondo sobre el quehacer de dicha Escuela, que por lo demás tuvo una corta existencia, desvirtúan esta suposición.⁽⁹⁾

Entre los historiadores hay consenso en sostener la tesis de que las Universidades brotaron de la atmósfera social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII. “La Universidad, dice el académico búlgaro Pepka Bojadjeva, se fue formando dentro de las condiciones de la sociedad

européa occidental de los siglos X y XI y correspondió a las estructuras sociales existentes. Tal institución social no tuvo paralelo ni en el cultísimo mundo griego antiguo, ni en la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni entre los árabes conocidos por sus grandes logros científicos en los siglos IX y X".⁽¹⁰⁾

En conclusión, la universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, aunque su apogeo se produjo en el siglo siguiente. Como toda institución social, las universidades no emergieron *exnihilo*. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevalecientes a mediados del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras universidades, algunas de las cuales simplemente brotaron, sin que se pueda determinar con precisión social específica, corresponde a las estructuras de la pequeña ciudad europea medieval; como empresa cultural y espiritual es inseparable del Renacimiento de los siglos XI y XII".

2. Circunstancias que favorecieron el surgimiento de la universidad

¿Cuáles fueron esas circunstancias, tan determinantes para la creación de esta institución, nueva para el mundo? Los analistas de la historia de la Universidad suelen mencionar las siguientes: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización. La urbanización representa, dentro del proceso dialéctico, un cambio cualitativo, pues la constitución de ciudades de cierta magnitud da origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social, intercambios de costumbres, bienes e ideas; especialización de las actividades laborales y aparición de los gremios; nuevas y mayores demandas educativas; organización de las comunas, etc; b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas. El corporativismo, que engendró los gremios y las comunas, fue concomitante al proceso de urbanización; c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las Universidades. Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres; d) la aparición de un nuevo oficio; el oficio de enseñar, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades, como respuesta a las nuevas demandas crea-

das por el proceso socio-cultural. El maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres-artesanos y comerciantes. “El nuevo gremio de maestros y discípulos dedicados a la vida intelectual es el efecto de un proceso de organización y legitimación como el de los restantes oficios. Este proceso de legitimación y organización identificará y distinguirá socioculturalmente la actividad de estudiar y enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la Universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente”.⁽¹¹⁾

La fundación de las ciudades, que en un principio (los “burgos”) surgieron en torno al castillo del señor feudal buscando su protección, influyó mucho en los cambios sociales y culturales que dieron origen a la Universidad. La amenaza de las invasiones bárbaras había obligado a construir ciudades fortificadas, que propiciaron la formación de un ambiente urbano y la aparición de una nueva clase social: la de los burgueses, o sea la de los habitantes de los burgos. De ahí que algunos ensayistas ligen la aparición de la burguesía con el nacimiento de las Universidades. Tal es el criterio del profesor chileno Galo Gómez Oyarzún, quien sostiene que las universidades nacieron a la sombra del movimiento social que a partir del siglo XI produce el desarrollo de esta nueva clase social, en pugna con el esquema tradicional de la sociedad feudal. “Al margen del noble, del religioso y del campesino, que constituyen los tres arquetipos humanos de los primeros siglos de la Edad Media, surgen los burgueses, es decir, los hombres cuyo quehacer no es la guerra, ni la oración, ni el cultivo de los campos, sino el comercio y la artesanía. La ciudad medieval se convirtió en el centro de la actividad comercial, de intercambio de productos y desde allí arrancó una extraordinaria transformación. De fortaleza feudal se convirtió en mercado. Sus habitantes, los burgueses, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza. Este acontecimiento produjo un vuelco importante en la economía y en las relaciones entre las clases, lo que necesariamente tenía que repercutir en la educación. Con la aparición de la burguesía, emergió un nuevo tipo de escuelas. Si hasta el siglo XI habían sido suficientes las escuelas de los monasterios, ahora no bastaban, haciéndose así más necesarias las ya existentes escuelas catedralicias, pasando la enseñanza “de manos de los monjes, a manos del

clero secular". La naciente burguesía, aunque clase en sí, no era todavía clase para sí, "es decir, carecía de la conciencia de sus intereses como distintos y opuestos al feudalismo". Pero esta nueva clase exigió su participación en la educación y se sirvió de la escuela catedralicia que fue, en el siglo XI, el germen de la Universidad. Pero es necesario dejar establecido que la burguesía sólo aspiraba a ocupar un lugar dentro del régimen feudal, "no tenía entonces la más mínima intención revolucionaria".⁽¹²⁾

A su vez, los profesores norteamericanos William Boyd y Edmundo King, en su conocida obra *Historia de la Educación*, explican el nacimiento de las universidades en los términos siguientes:

No es exagerado decir que lo más característico de la vida y el pensamiento medievales debió su origen al desarrollo de las ciudades. Dentro de sus murallas, los ciudadanos adquirirían un cierto grado de independencia que crecía constantemente. Formaban consejos para el manejo de sus asuntos comunes, y corporaciones para la protección y regulación de sus oficios; y con una autonomía progresivamente creciente se liberaron poco a poco de las restricciones más fastidiosas que les imponían los grandes señores de la Iglesia y el Estado. El nuevo movimiento cívico pronto se hizo sentir en la esfera de la educación. Una de sus consecuencias fue el gran crecimiento del número de escuelas. Pero el simple hecho de que la población ciudadana se interesara vivamente en ellas, y que en muchos casos llegara a adquirir participación en su mantenimiento y administración, provocó la aparición de una gran diferencia en cuanto a su espíritu. A pesar del control clerical, las escuelas se hicieron, inevitablemente, cada vez más seculares en su carácter. Hacia el fin de la Edad Media, algunas inclusive escaparon de las manos de la Iglesia y se transformaron en instituciones puramente municipales. Sin embargo, no son las escuelas de gramática ni las aún más humildes escuelas de canto, sino las nuevas escuelas de altos estudios (primeramente llamadas *studia generalia*, y posteriormente conocidas como "universidades") las que muestran los efectos más notables que tuvo el desarrollo de las ciudades medievales en la educación. Es imposible asignar una fecha exacta al origen de las universidades, por la simple razón de que la primera de ellas debió crecer durante un considerable período antes de llegar a serlo. Lo más que puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, los estudiantes que provenían de diferentes países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que ha-

bían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban en algún campo particular como medicina, derecho o teología. Algunas de estas ciudades, más afortunadas que las demás por contar con grandes maestros, o favorecidas por alguna particularidad en cuanto a su situación geográfica, consiguieron mantener su atractivo; y sus escuelas comenzaron a organizarse como instituciones permanentes, bajo formas de gobierno que suministraban seguridad a estudiantes y maestros, y consiguieron un claro reconocimiento de parte de las autoridades eclesiásticas y civiles. En este grupo, entre otras menos ilustres, se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades “madres” que proporcionaron el modelo para las universidades que surgieron en todas las regiones de Europa en el correr de unos pocos siglos posteriores. La íntima conexión entre las universidades y el crecimiento de la independencia cívica se demuestra por el hecho de que fue en aquellas regiones de Europa Meridional, cuyos municipios fueron más libres y vigorosos donde el movimiento universitario se extendió con mayor rapidez.⁽¹³⁾

Tales fueron las circunstancias que dieron lugar al nacimiento de la nueva corporación, la *univérsitas*, es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. La primera denominación que recibieron estas comunidades fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium generale* (Estudio General) para indicar tanto su carácter de centros de instrucción reconocidos, como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de personas y, lo que era más importante, a todas las “naciones”. También hacía alusión a la validez universal de los títulos (*ius ubique docendi*). Después aparece el uso de la palabra **Universidad**, derivada de la voz latina *universitas*, cuyo origen hay que buscarlo en el Digesto romano donde la *universitas* es lo contrario de los *singuli*, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. En el lenguaje legal del derecho romano, “universidad” era la unión organizada de gentes con intereses comunes y estatus jurídico independiente. En la Edad Media la palabra servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la *universitas magistrorum et scholarium*, o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con

privilegios y fueros propios, o separadamente: *universitas magistrorum* y *universitas scholarium*. “La formación de corporaciones de maestros y discípulos era completamente congruente con las principales tendencias de la forma de vida medieval. Hay en principio una semejanza entre la situación de la aparición de las Universidades y la de las corporaciones de comerciantes y artesanos”.

Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal y sólo bastante tardíamente para aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento. Conviene reproducir aquí una de las más antiguas definiciones, la del Rey Alfonso X, el Sabio, en las Siete Partidas: “**Estudio** es el ayuntamiento de maestros y escolares que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes”. Puede ser **General** (establecido por el Papa, el Rey o el Emperador) y **Particular**, por un Maestro.

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes; derecho a una jurisdicción especial, la interna de la universidad, que les sustraía de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etcétera... Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (*clerigi*) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas. Al aumentar el número de universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales. Recordemos que las universidades nacieron ligadas más al concepto de “Cristiandad” que de “Estado Nacional”. Fueron muy “internacionales” en sus orígenes. Por eso el idioma era el latín. En cierta forma, fueron instituciones “europeas” más que nacionales. Será después que se constituirán como entidades “estatales-nacionales”. La primera universidad estatal fue la de Nápoles, fundada en 1224 por el Emperador Federico II.

Las recién fundadas universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales: la *dispersio* o secesión, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas. Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etcétera y el idioma que usaban (el latín) servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la Universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas universidades: de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222); otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etcétera.

3. Las primeras universidades. Los dos arquetipos universitarios

Algunos sostienen que la primera universidad fue la de Salerno (siglo XI), pero lo cierto es que Salerno no pasó de ser más que una Escuela de Medicina y no una verdadera universidad. Es así que la gloria de ser la primera universidad que conoció el mundo suele reservarse a la Universidad de Bolonia, donde si bien los estudios jurídicos tenían preeminencia, a su lado también se impartían los de filosofía, teología, matemáticas y astronomía, medicina y farmacia. Suele aceptarse el año 1119, o sea a principios del siglo XII, como la fecha más aproximada de la fundación de la Universidad de Bolonia. Otros dicen que 1088 (fecha oficial de la creación de la Escuela de Derecho). La siguiente sería la de París (1150), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), Heidelberg (1385), Alcalá (1508). Entre las más antiguas están también la de Praga y Viena.

Muy pronto, dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil. Mandolfo señala que su nacimiento respondió a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de leyes introducidas por las sucesivas bárbaras. La confusión sólo podía superarse recurriendo al *ius romanum* donde podían encontrarse

conceptos jurídicos firmes que no estuviesen sujetos a constantes cambios. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano, los más famosos de los cuales fueron Imerio (*lucerna juris*) y su discípulo Accursio, (autor de la *Suma de Glosadores*), cuya enseñanza y prestigio fueron decisivos para el surgimiento de la Universidad de Bolonia. Ellos hacían la glosa de los textos de Justiniano, especialmente del Digesto. Imerio o Imerius fue el primero que reemplazó la simple discusión de los principios legales por el estudio y comentario a fondo del texto legal. A su enseñanza se debió que el Derecho adquiriera el rango de disciplina autónoma, que requería maestros especialistas. Según su procedencia los estudiantes se organizaban en “naciones”; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del rector, máxima autoridad de la universidad. Bolonia llegó a tener diez mil estudiantes en pleno siglo XII. Dante y Petrarca la frecuentaron. Para ser Rector-Estudiente se necesitaba ser clérigo, tener 24 años, estar en quinto año y vestir traje talar.

Diferente fue el origen de la Universidad de París, la gran universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. No era francesa ni parisiense sino un elemento de la iglesia universal. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Pedro Abelardo, quien innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar “doctrinas contrarias”. La fama de Abelardo, que atraía millares de estudiantes a París, se debió al tratamiento que concediera a la Teología, considerándola tema posible de abordarse filosóficamente por medio de la discusión. Con inusitada audacia para su tiempo, Abelardo afirma en el prólogo de su obra más famosa *Sic et Non*, la necesidad de examinar críticamente la doctrina. “Poner constantemente en cuestión -dice- es la llave primera de la sabiduría”. ¿No vemos aquí un precioso antecedente de la duda metódica de Descartes? Abelardo fue perseguido por sus ideas y después del traspie de su aventura amorosa con Eloísa, se vio obligado a dejar la Universidad de París y refugiarse en una abadía. Pero su método de citar y analizar doctrinas y autoridades contrapuestas triunfó como el método por excelencia de la enseñanza universitaria por varios siglos.

Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios muy singulares. La Universidad de París recibió una protección especial de los Papas, resueltos a convertirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas”. Pe-

ro, por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen histórico explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

A sus graduados las Universidades les otorgaban la *licentia (facultas legendi o facultas docendi)*, es decir la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte, siempre que la universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las Universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las comunas o de los obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. En 1231 una bula de Gregorio IX asegura la autonomía de las facultades frente al Obispo en la Universidad de París. Si bien Roma favoreció la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la universidad de la jurisdicción de los obispos para ponerla bajo la

jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Por orden expresa del legado pontificio, en 1215 en la Universidad de París se prohibió “leer y comentar, tanto en público como en privado, la metafísica y la física de Aristóteles”. En 1231 el Papa recomienda a los maestros de París que no hagan de filósofos y que no aborden cuestiones cuya solución no se encuentra en las obras teológicas, colocando así a las llamadas “ciencias nuevas” bajo la dirección de la teología”. Por eso hay autores que sostienen que la Universidad de París no tuvo nada de común con una universidad moderna. En cambio, Bolonia fue célebre por su atmósfera de libertad, exaltada por el poeta Petrarca. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales. Por otra parte, los Papas favorecieron la entrada en los cuadros universitarios de esas “milicias pontificias” que fueron las nuevas órdenes: mendicantes, dominicos y franciscanos.

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección: que desde sus orígenes las universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

Los siglos XIII y XIV contemplaron una rápida expansión de las universidades por las principales ciudades de Europa. Sin embargo, Alemania y los Países Bajos no tuvieron universidades propias hasta la segunda mitad del siglo XIV. Más tarde, la Reforma protestante también contribuyó a esa expansión al crear universidades que le sirvieran de reducto intelectual. Así la Universidad de Ginebra fue creada por el propio Calvino (1559). Otras universidades de la Reforma fueron Marburgo (1527), Königsberg (1524) y Jena (1558). La Contrarreforma tuvo sus hogares principalmente en las antiguas universidades españolas (Salamanca, Valencia, Barcelona) y engendró otras nuevas: Oviedo (1604) y sobre todo Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros; Dilinga y Würzburg en Baviera; Salzburgo (1582) en Austria; Lovaina en los Países Bajos. El Pietismo se manifiesta especialmente en la Universidad de Halle (1694), cuna de la Ilustración alemana, y según Paulsen, “la primera Universidad verdaderamente moderna”. En conjunto, en la Europa del 1500, funcionaban 79 universidades.

Vemos, pues, que en el origen de las universidades estuvo el hecho de constituirse en *studia generalia*, o sea en la posibilidad de aceptar estudiantes de

diversas procedencias por su condición de escuela abierta a todos. Su naturaleza fue semejante a la de los otros gremios medievales. Así como en el gremio de los artesanos había el aprendiz, el oficial y el maestro, en el gremio de los eruditos existía el estudiante, el bachiller y el maestro o doctor. Las ceremonias que marcaban el paso de un nivel a otro posiblemente se inspiraron en las llamadas “ceremonias de iniciación” de las órdenes caballerescas, donde existían el paje, el escudero y el caballero. Para ser considerado “caballero” se debía cumplir todo un ritual, el descrito por Cervantes en el *Quijote*, que concluía con la entrega de un anillo al nuevo caballero, ritual que en cierta forma inspiró las complicadas ceremonias de graduación de las universidades medievales, que incluía el paseo a caballo del nuevo doctor, en medio de un cortejo presidido naturalmente por el Rector.

Estas primitivas universidades fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres de hombres que se proponían el cultivo de la Ciencia (“aprender los saberes”) creadas *ex-consuetudine*, que más tarde obtenían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios (*ex-privilegium*).

Vimos también que la primera que se estableció mediante una disposición que ordenaba su creación fue la de Nápoles. De todas las anteriores no se puede decir que alguien en particular las fundó, aunque luego llegaron a tener grandes benefactores. Así la Universidad de París es conocida también como “la Sorbona”; sin embargo, Roberto de Sorbón, capellán de San Luis, Rey de Francia, sólo fue uno de sus benefactores y fundó uno de sus colegios, el Colegio Sorbón, dedicado a la enseñanza de la teología.

4. Organización de la Universidad medieval

La Universidad medieval si bien fue una institución unitaria, se organizó sobre la base de facultades. Sin embargo, cabe advertir, que en sus orígenes la palabra facultad se refería a la *facultas docendi* que la Universidad confería a sus graduados al promoverlos a la dignidad de maestros y otorgarles la facultad o *licencia docendi*, es decir la facultad de enseñar. Hoy día se entiende como el cuerpo de profesores y estudiantes consagrados a una rama del conocimiento.

En principio, aunque no en todas partes, la universidad contó con cuatro facultades: Artes liberales, Medicina, Derecho y Teología. La facultad de Artes liberales era realmente una propedéutica y proporcionaba la cultura general indispensable a toda especialización. Correspondía a lo que hoy es el bachillerato o secundaria preuniversitaria. Los alumnos ingresaban después de los estudios hechos en las llamadas “escuelas de gramática”, equivalentes a la ense-

ñanza primaria (que aun hoy día en Estados Unidos llaman *Grammar school* o escuela elemental). Para ser admitido se necesitaba saber leer, escribir y tener rudimentos de latín. El ingreso tenía lugar a los 13 ó 14 años de edad. La Facultad de Artes era considerada académicamente inferior a las otras. La que gozaba de preeminencia era la de Teología, considerada como la cúspide de los conocimientos de la época, pero de hecho, la más influyente del total de la matrícula universitaria. En esta Facultad se impartían el trívio y el cuadrívio. La materia reputada como la más importante era la dialéctica, pues se suponía que quien dominaba sus principios estaba armado para abordar las demás disciplinas.

Los jóvenes estudiantes sintieron muy pronto la necesidad de agruparse; los de un mismo origen alquilaban un local común, formaban una comunidad en la que a menudo cenaban junto con sus maestros: son los *hospitia*, de los que se excluía al principio a los niños ricos (que poseían una vivienda personal con un preceptor) y a los niños pobres (que mendigaban para vivir). Unas personas caritativas tuvieron la idea de fundar establecimientos para albergar gratuitamente a los pobres. Es el origen de los colegios, en los que se admitía a determinado número de becarios. Al principio estos colegios fueron muy modestos, y eran unos anexos de un hospital o de una casa religiosa; poco a poco se convirtieron en grandes fundaciones. El colegio de la Sorbona se fundó en 1527 para albergar a dieciséis estudiantes de teología. Al principio los *hospitia* no son más que pensionados. Pronto se dará enseñanza en ellos y se convertirán en internados. En el siglo XV se ha realizado la revolución: los alumnos encuentran en el colegio, además de la alimentación y el alojamiento, toda la enseñanza que necesitaban. A los becarios se les añade en seguida huéspedes de pago, que son cada vez más numerosos, y en el siglo XV (1452) la Universidad hace obligatorio el internado. Por razones a la vez morales y pedagógicas, todos los alumnos de las "artes" son "internos".⁽¹⁴⁾

Pero fue en las universidades inglesas donde los colegios se transformaron en la pieza clave de la educación superior.

5. Métodos de enseñanza

Dar un curso equivale a leer un libro (*legere librum*). Saber, es saber lo que los auténticos escritores han dicho sobre determinado tema. Cualquier curso equi-

vale, pues, a la lectura y comentario de un libro que sea una autoridad en la ciencia que se enseña. Los programas de estudio no fijan la lista de las materias, sino la lista de las obras que ha de conocer el candidato. Pertenece a la exégesis la tarea de extraer de estas obras la ciencia que hay inmanente.

Este comentario comporta dos métodos. En primer lugar la lección o *expositio*, durante la cual el maestro se esfuerza por extraer el pensamiento del autor y poner orden en la argumentación que desarrolla. Es inútil añadir que este procedimiento llevaba a menudo a deformar el pensamiento según las concepciones del comendador, que debía a toda costa encontrar lo que pretendía buscar. Después, la disputa o *quaestio*. En lugar de seguir el texto se extraían todas las proposiciones controvertidas y se las comparaba, se las examinaba, se las discutía. Esta parte de la lección era particularmente viva, y el texto no era más que un pretexto para discusiones, de las que el maestro resumía las conclusiones para llegar a la solución del problema discutido. En conjunto la dialéctica está en el centro de la actividad. El período universitario es el reino de la dialéctica. Las discusiones se extienden a su vez entre los alumnos, y con ello entramos en el reino de la discusión por la discusión, por cualquier motivo, por banal que este sea. La dialéctica se convertirá en juegos mentales, en juegos de palabras. Es decir que, funcional en sus comienzos porque tiene como tarea afrontar nuevas ideas, realizar su decantación y la asimilación, evolucionará hacia un formalismo sistemático que halla en sí mismo, en las sutilezas de su desarrollo, su razón de ser y su justificación.⁽¹⁵⁾

Sir Eric Ashby, Rector del Colegio Clare de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, utilizó esta anécdota vieja sobre varios profesores de la Universidad Medieval de París que estaban discutiendo un día sobre el número de dientes que habría en la boca del caballo. Estaban de acuerdo de que el número no podía ser un múltiple de tres porque de ser así sería ofensivo a la Divina Trinidad, ni tampoco podría ser un múltiple de siete, porque Dios creó el mundo en seis días y descansó durante el séptimo día. Ni los papeles de Aristóteles ni los argumentos de Santo Tomás les ofrecían la solución al problema. Entonces algo muy sorprendente ocurrió. Un estudiante, quien estaba escuchando la discusión, salió encontró un caballo, y al abrir la boca del caballo contó el número de dientes.⁽¹⁶⁾

La Reforma y la Contrarreforma limitaron, cuando no cancelaron totalmente, la libertad académica de las universidades. En Ginebra, Miguel Servet, descubridor de la circulación pulmonar, muere en la hoguera, víctima de la intolerancia calvinista. Giordano Bruno sufre suplicios, a su vez, al ser procesado por la Inquisición. Galileo Galilei se ve forzado a retractarse de su teoría sobre el movimiento de la tierra. En 1431, la Universidad de París se encargó de organizar el proceso y condenación de Juana de Arco. Más tarde, también condena la Reforma y rehusa entrar en el humanismo renacentista. La inquisición española prohibió el estudio de la Anatomía. En 1624, el Parlamento de París prohíbe, bajo pena de muerte, discutir a Aristóteles. Más tarde se condena el cartesianismo. La Universidad de Leyden, en los Países Bajos, se ve obligada por ley a aceptar a Aristóteles como única autoridad reconocida. Queda, además, terminantemente prohibido mencionar el nombre de Descartes. A Francis Bacon, en Inglaterra, también le tocó luchar contra la universidad, a la cual Bacon calificó de “cárcel de sus profesores”, donde “no hay lugar para las ciencias”.

6. La “nacionalización” de las universidades . El modelo napoleónico

La creación de los Estados Nacionales y la Reforma rompieron la unidad conceptual de la Universidad medieval. Las universidades se nacionalizan y pierden su antiguo carácter ecuménico, ligado a la idea de “cristiandad”. Pasan al servicio de los nuevos Estados surgidos de las ruinas del mundo feudal. Sus estudiantes ya no reflejan una composición internacional, sino que son fundamentalmente españoles, franceses, alemanes, es decir, nacionales del Estado donde funciona la universidad. Por efecto de la Reforma, las universidades también se vuelven católicas, reformadas, luteranas, anglicanas, etcétera. “Todos estos factores negativos hicieron que la universidad se quedara al margen del gran movimiento científico y filosófico que anuncia al mundo moderno, y que es al margen de la misma donde encontraremos a los grandes creadores”. La filosofía moderna se hace fuera de la universidad. Ni Descartes ni Leibnitz serán profesores. Kant fue el primer gran filósofo moderno que ocupó una cátedra en la Universidad de Königsberg (Prusia) pero su condición de profesor le trajo más bien problemas y ninguna ayuda para sus investigaciones.

La ciencia y la investigación experimental se refugia en las Academias científicas, a las que tanto debe la Revolución Industrial del siglo XVIII. En Francia, ante la decadencia de la Universidad de París, Francisco I crea “el Colegio

de Francia". Entre 1600 y casi 1800, las universidades vivieron de espaldas al progreso cultural y científico.

La Revolución francesa dio el golpe de gracia a la antañona Universidad de París. Una ley de la Convención (5 de septiembre de 1793) suprimió todas las universidades de Francia por considerarlas instituciones anacrónicas y refugio de privilegios inaceptables. Los enciclopedistas y los ilustrados franceses ya habían denunciado a la universidad como "un residuo medieval y una rémora de la Ciencia". La enseñanza superior es reorganizada sobre la base de escuelas especializadas, entre ellas la Escuela Politécnica de París. Lo cierto es que durante los siglos inmediatos anteriores a la Revolución, la Universidad francesa estaba completamente ausente de la elaboración del pensamiento, del arte y de la ciencia francesa. Eran las academias los órganos vivos de la cultura.

Napoleón reorganiza la universidad como un monopolio y una dependencia del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos del Emperador. "La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos: "Mi fin principal - declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales". Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen" ⁽¹⁷⁾.

El modelo napoleónico, tan imitado por las nuevas repúblicas que surgieron en América Latina a raíz de la Independencia, descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales separadas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias. Este esquema hizo crisis en 1968, con la rebelión estudiantil. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior, conocida como Ley Faure, (7 de noviembre de 1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la Universidad francesa. Las universidades ya no son agrupaciones de facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?). Las Facultades son sustituidas por las "unidades

de docencia e investigación”, a imagen y semejanza de los departamentos de la Universidad norteamericana, etcétera.

7. La Universidad moderna. El modelo de Humboldt

La Universidad moderna, que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, surge del modelo que Guillermo de Humboldt diseñó, a petición del Emperador, para la Universidad de Berlín. Naturalmente, las ideas de Humboldt son un trasunto de una larga discusión alemana sobre la idea de universidad, en la cual participaron sus pensadores más lúcidos. En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la Universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación Universidad-Estado”. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de “seminarios”, de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. En la Universidad de Jena, a principios del siglo XIX, se produjo una aglomeración de grandes intelectuales alemanes: Schiller, Schelling, Fichte, Hegel y Humboldt. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la *libertas philosophandi* preconizada por Kant como requisito indispensable para la actividad académica, llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania. La Universidad alemana devino “una comunidad de investigadores que enseñan haciendo uso principalmente de la mayéutica socrática, es decir el aprendizaje que se produce como resultado de la incorporación activa en el quehacer científico bajo la dirección de un maestro investigador”.⁽¹⁸⁾

El modelo de la Universidad de Berlín es la antítesis del modelo napoleónico. He aquí algunos conceptos expresados por Humboldt en las pocas páginas de su propuesta: “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos

científicos superiores en Berlín”: el núcleo esencial de la Universidad está constituido por la indisoluble unión de “la ciencia objetiva” y “la formación subjetiva”. Toda pretensión económica, social o estatal sobre la Universidad debe ser rechazada. Lo único que cuenta es la investigación científica y la formación humana. La coacción de tener que “pasar a la vida práctica” desfigura el “ideal de la ciencia”. Los objetivos utilitaristas malogran la libertad de la Universidad. Con Humboldt la Universidad recupera el dominio de la ciencia y la investigación que había sido acaparado por las Academias. En la Universidad neo-humanista, el vivo diálogo socrático debe hacer del seminario el centro de la investigación-docencia. La formación científica formal, por la que propugna Humboldt, es una actitud espiritual libre de pragmatismos. “Soledad y libertad son necesarias para satisfacer las exigencias genuinamente universitarias”.⁽¹⁹⁾

El modelo alemán fue imitado por las universidades norteamericanas, comenzando por la Universidad de John Hopkins (1876), que se inició como una universidad consagrada únicamente a los estudios de posgrado.

La más antigua universidad fundada en las colonias inglesas de Norteamérica fue la de Harvard (1636), que nació con el nombre de Colegio de Harvard en honor a su primer gran benefactor y siguiendo el modelo del “*residente college*” inglés. “Durante la primera etapa, las universidades que se establecieron en la costa oriental norteamericana obedecían al espíritu que vivió Inglaterra en los siglos XVII y XVIII. Primero vinculadas a la Iglesia y al orden social establecidos, algunas puritanas (Harvard, Yale), otras anglicanas (el Colegio de William and Mary y Columbia) o presbiterianas (Princeton, etc.). Su carácter distintivo fue su concentración en el nivel pregraduado, correspondiente a un programa de artes liberales de tipo clásico destinado a la formación de los hijos de las nuevas clases dirigentes de la colonia”.⁽²⁰⁾ La enseñanza puramente profesional se desarrolla en una etapa posterior, junto con la expansión del país hacia el Oeste.

Uno de los próceres de la Independencia norteamericana, Thomas Jefferson, diseñó el programa y la planta física de la Universidad de Virginia.

De especial importancia en el desarrollo de la educación superior norteamericana fue la “Ley Morrill” de 1862 (en tiempos del Presidente Lincoln), mediante la cual el gobierno federal otorgaba tierras de su propiedad a los Estados que estuviesen dispuestos a crear Colegios de Agricultura y Artes Mecánicas (“Land Grant Colleges”). Estos Colegios se transformaron después en las Universidades Estatales (Kansas State University, Colorado State University, etcétera), que se caracterizan por su énfasis en las disciplinas agrícolas y tecnológicas y sus fuertes servicios de extensión.

Otra característica de la educación superior norteamericana es la permanencia de las universidades privadas, que generalmente cobran altos aranceles, pero que sostienen también importantes programas de becas y préstamos estudiantiles. Asimismo, la educación superior norteamericana es la que recibe mayores donaciones de fuentes privadas y públicas. Es también la que ha creado los vínculos más fuertes con el sector empresarial y productivo.

Pero el aporte más sobresaliente de la educación universitaria norteamericana a la organización de las universidades en el mundo entero es la introducción del **departamento** como unidad académica básica, en sustitución de la cátedra aislada y unipersonal. El germen de la departamentalización surgió en la Universidad de Harvard en 1739, cuando un tutor o profesor del College decidió impartir una sola asignatura y especializarse en ella en vez de asumir, como era lo usual hasta entonces, todas las llamadas Artes Liberales (matemáticas, filosofía natural y moral, geografía, astronomía, etcétera). En 1967 ya había en Harvard cuatro especialistas, apareciendo así, si bien aún mal definida, un tipo de organización académica distinto, centrado en las asignaturas y que más tarde serían los departamentos.

Como vimos antes, la Universidad John Hopkins (1876), de Baltimore, introdujo en Estados Unidos el modelo alemán, basado en la estrecha asociación entre investigación y docencia. Pero, mientras en el modelo alemán las ciencias aplicadas (ingenierías y tecnologías) quedaron fuera de la universidad y se impartían en las Escuelas Técnicas Superiores (*Hochschule*), en los Estados Unidos fueron ofrecidas en las propias universidades, sin perjuicio de la existencia paralela de los Institutos Tecnológicos. También la Universidad Norteamericana tomó del modelo alemán el método de seminario, introducido en Harvard por Henry Adams. Siguiendo el ejemplo de la Universidad de John Hopkins, Harvard, Yale y Columbia crearon sus escuelas para graduados, inspiradas en la metodología alemana de enseñanza.

Otros movimientos importantes que se dieron en los Estados Unidos fueron los llamados de "la Educación General", cuyo principal expositor fue el Presidente de la Universidad de Chicago, Robert Hutchins, quien condujo a la revalorización de la cultura general y los estudios liberales en las Universidades, y el de los *Progressive Colleges*, inspirados en la pedagogía de John Dewey, que propician la vinculación entre el estudio y el trabajo.

Una ley que contribuyó a la considerable expansión de la educación superior norteamericana fue la "Ley de Veteranos" de 1945, que proveyó financiamiento para que tres millones de veteranos de guerra iniciasen o continuasen sus estudios. Las universidades crecieron a tal punto que se transforma-

ron en verdaderos “sistemas universitarios”, funcionando en varios recintos universitarios, lo que el expresidente de la Universidad de California, Clark Kerr calificó como la “multiversidad”.

8. Los departamentos

La introducción del sistema departamental en las universidades norteamericanas no fue una simple innovación pedagógica. Hace más de cien años que comenzaron los requerimientos del sistema productivo de ese país por personas especializadas en temas cada vez más diversificados. El impacto sobre las universidades fue notable, obligando a una revisión de sus propios principios de sustentación para poder subsistir. Se hizo imprescindible eliminar programas anacrónicos o mediocres, tender hacia una orientación individualizada, organizar equipos de trabajo, aumentar la dedicación de los docentes, olvidarse de la concepción de “transmitir el saber” transformando la actividad docente en un proceso dinámico, con activa participación de todos los interesados; la diversificación de temas hizo necesaria la creación de subdivisiones organizativas que se denominaron Departamentos y que surgieron, principalmente, por iniciativa de cada disciplina o campo profesional y para satisfacción de los requerimientos de cada área especializada del saber. Así se constituyeron en verdaderos centros de convivencia y acción coordinada de especialistas, dentro de cada universidad, que tenía suficientes conocimientos sobre el tema. El mantenimiento de una posibilidad ocupacional para los especialistas mantuvo la realimentación positiva necesaria entre la sociedad y la universidad.

Con distintos matices, este proceso se caracterizó por:

- a) Un aumento sostenido de la cantidad de departamentos existentes, tendiente a cubrir con cada uno de ellos un área del saber cada vez más estrecha pero con una mayor profundidad.
- b) El fortalecimiento de un fuerte espíritu de cuerpo dentro de cada departamento, producto del trabajo en equipo, sobre la base del consenso general, con grandes y frecuentes interrelaciones entre el director y todos sus integrantes.
- c) Un aumento de la flexibilidad académica, traducida en una mayor cantidad de cambios e innovaciones en sus organizaciones y formas de actuar.
- d) Una tendencia sostenida hacia la descentralización de las universidades no sólo en lo académico sino también en lo administrativo.
- e) La flexibilidad creciente de los currículos y la introducción del sistema de prerrequisitos y créditos.

- f) La popularización de los regímenes tutoriales para intentar orientar a los alumnos dentro de un sistema curricular flexible.
- g) Una respuesta rápida y efectiva a las demandas que la sociedad le planteaba a las universidades.

La excesiva departamentalización puede, a su vez, conducir a la “compartamentalización” basada en la unidisciplinariedad. También puede producir el efecto perverso, como dicen hoy día los sociólogos, de transformar los conocimientos en mercancías, en *Know how* que se vende y que se compra según las necesidades del mercado. El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger, ha señalado ese peligro a propósito del departamento de las universidades de Estados Unidos. “El *departament* norteamericano, dice Steger, es en la práctica, un grupo de profesores que administran colectivamente un presupuesto, bajo los aspectos de un manejo comercial de la producción de conocimientos: Así se llega a la transformación interna de la Universidad en una empresa comercial”. Con todo, eminentes teóricos de la Universidad latinoamericana, entre ellos el brasileño Darcy Ribeiro, sostienen que hasta ahora no se ha inventado nada mejor para elevar los niveles académicos de las universidades y propiciar la investigación.

En los últimos años, arraiga cada vez más entre los universitarios el convencimiento de que la ciencia contemporánea, es por su propia naturaleza, interdisciplinaria. La actual discusión acerca de la “interdisciplinariedad”, como veremos en el capítulo siguiente, no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del “departamentalismo” y sus resultados en la organización de la enseñanza e investigación universitaria. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra, la Universidad de Wisconsin - Green Bay, en los Estados Unidos y otras.

La Universidad de Sussex hizo, desde el punto de vista académico, una opción muy clara: rechazó la departamentalización, tan en boga en nuestros días. La estructura académica de este modelo, sobre la base de “Escuelas de Estudios” es, justamente, la demostración de la no aceptación de la departamentalización.

Antes de analizar, en el próximo capítulo, las experiencias latinoamericanas de reforma, veamos algunos ejemplos de innovaciones en la educación superior ocurridas en otros continentes.

9. Las nuevas universidades inglesas

La universidad tradicional por excelencia de la Gran Bretaña está representada por las universidades de Oxford y Cambridge, complejo histórico de gran reputación conocido frecuentemente como “Oxbridge”. La pieza clave de este complejo la constituyen los *Colegios*. Por medio de ellos se espera alcanzar el antiguo ideal de la educación universitaria británica: el desarrollo de las cualidades personales por el contacto frecuente entre profesores-tutores y alumnos. En los colegios conviven tutores y estudiantes; en ellos está el centro de la vida académica de la universidad a la que no se puede pertenecer sino en calidad de miembro de uno de sus colegios. Se trata de un sistema sumamente selectivo y elitista. Bertrand Russell no vaciló en calificar a Oxford y a Cambridge como “las dos últimas islas medievales, excelentes para la gente de primera clase”.

Antes de la aparición de las nuevas universidades en la década del sesenta, el sistema universitario inglés lo componían, además de Oxbridge, la Universidad de Londres, verdadero conglomerado de escuelas profesionales y las llamadas “Universidades Cívicas”, creadas en diferentes ciudades por iniciativa local y privada, antes y después de la Segunda Guerra Mundial (Leeds, Manchester, Liverpool, Birmingham, Sheffield, New Castle, Bristol, Exeter, Reading, Southampton, Nottingham, Leicester, Hull y Keele). Fecha importante en los anales de la educación superior británica es la que señala la aparición del *Robbins Report* en 1963. Este informe por primera vez hizo un análisis global de la educación superior británica, estudiándola desde la necesaria integralidad de sus componentes. El informe recomendó que las universidades existentes aumentaran sus cupos y que, además, se crearan nuevas Universidades. Sin embargo, a la fecha de la publicación del informe ya se habían establecido varias de las llamadas nuevas universidades, pues fue a partir de 1960 cuando se inició este singular proceso, calificado como el periodo más prolífero para la fundación de universidades, en el Reino Unido desde la Edad Media. Entre 1961 y 1968 casi se duplicó el número de instituciones universitarias mediante la creación de 25 nuevas universidades y colegios universitarios.

¿En qué consiste lo nuevo de estas universidades? En primer lugar, todas ellas fueron fundadas por el Estado y son financiadas por éste. Además, están

facultadas para conferir grados académicos y decidir sobre su propio desarrollo. Pero lo que las hace verdaderamente acreedoras al calificativo de “nuevas” es, fundamentalmente, la amplia libertad de que gozan para experimentar en todos los aspectos de la educación universitaria. Su novedad radica, precisamente, en su capacidad para experimentar e innovar, tanto con las estructuras como los métodos de enseñanza.

- *La Universidad de Sussex*

Fundada en 1961, cerca de Brighton, la Universidad de Sussex fue concebida como una institución que a través de una nueva estructura académica y de un programa de estudios innovadores, trataría de dar respuesta a los retos fundamentales que enfrenta la educación superior de nuestros días, principalmente en cuanto a la relación entre universidades y sociedad, y a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento.

Lo más novedoso de Sussex radica en sus propósitos académicos (*The Sussex Ethos*), que descansan sobre dos ideas básicas: el rechazo de la departamentalización y su sustitución por un sistema de “Escuelas de Estudios”, y la conservación del método tutorial inglés (un tutor con dos, tres y cuatro alumnos). El mapa curricular ha sido deliberadamente diseñado para dar igual peso tanto a las artes y ciencias sociales como a las ciencias naturales y aplicadas, así como para ofrecer cursos que combinen la educación general y la especializada. Los estudios básicos de pregrado hacen hincapié en las vinculaciones entre las diferentes materias. La interdisciplinariedad es la idea clave sobre la cual descansa toda la estructura académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las “Escuelas de Estudios” son las entidades encargadas de llevar a la realidad la búsqueda interdisciplinaria. Con las escuelas se pretende liberar a la universidad de las “restricciones del sistema departamental”.

Tras más de treinta años de existencia, la Universidad de Sussex representa una valiosa experiencia de aplicación del concepto de interdisciplinariedad y del ejercicio de una constante voluntad de innovación. Estas dos características la han llevado a crear en su seno dos entidades de gran interés: un Centro de Tecnología de la Enseñanza para el estudio de los métodos pedagógicos y un Instituto de Estudios sobre el Desarrollo, ambos trabajan en forma interdisciplinaria.

- *La Universidad Abierta (“Open University”)*

La creación de la Universidad Abierta de Inglaterra se debió a la iniciativa del Primer Ministro Harold Wilson, quien incluyó en su plataforma política

de contenido social el establecimiento de lo que llamó "La Universidad del Aire" (discurso de Glasgow del 8 de septiembre de 1963), inspirada en el propósito de ampliar las oportunidades educativas de nivel superior para la población adulta y trabajadora, mediante el uso de los medios masivos de comunicación.

La Universidad Abierta es una institución autónoma, académica independiente, que funciona en virtud de una Carta Real. Elabora sus propios planes de estudio, concede sus propios diplomas y administra su propio presupuesto. Pero aprovecha los valiosos servicios de la BBC (*British Broadcasting Corporation*), que es el único agente de producción de sus programas de radio y TV. Las relaciones entre la Universidad Abierta y la BBC son muy estrechas: el personal de la BBC participa en los equipos de trabajo que planifica los cursos y tiene representantes ante el Senado de la Universidad y sus organismos administrativos. La BBC transmite los cursos de la universidad como parte de sus servicios nacionales de radio y TV.

La Universidad Abierta impartió sus primeros cursos en enero de 1971, tras ocho años de cuidadoso planeamiento, a unos 24.000 alumnos. Su propósito fundamental puede resumirse así: ofrecer la oportunidad de obtener un título universitario -comparable a los concedidos por otras universidades británicas- a personas adultas (usualmente de 21 o más años), que por cualquier razón no pudieron o no quisieron aprovechar las limitadas facilidades existentes para entrar en una institución de educación superior inmediatamente después, o al poco tiempo de haber terminado sus estudios secundarios. También persigue el propósito de proporcionar educación superior continua a lo largo de toda la edad adulta.

No se requiere haber cursado estudio formal alguno como prerrequisito de admisión. El único requisito es haber cumplido 21 años. Por excepción se aceptan, en determinados casos, alumnos entre 18 y 21 años. Es, pues, una universidad realmente abierta a todas las personas de más de 21 años que sepan leer y escribir.

La universidad se compone de seis facultades: Letras, Pedagogía, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias y Tecnología. También cuenta con un Instituto de Tecnología Educativa que colabora en la preparación de cursos en todas las materias, llevando a cabo al mismo tiempo trabajos de investigación en dicho sector. Cada facultad posee un decano, un director de estudios y un claustro académico de jornada completa. En una primera etapa la universidad ha concentrado sus labores en la preparación de alumnos para la obtención de licenciaturas (*Bachelor of Arts*), pero está facultada para otorgar los grados académicos de maestría y doctorado.

Los métodos de enseñanza utilizados por la Universidad Abierta difieren de los adoptados en todas las demás universidades británicas, y consisten en una combinación de tres elementos fundamentales: emisiones radiotelevisivas transmitidas por la BBC, trabajos por correspondencia y cursillos de verano.

Con el fin de atender adecuadamente a un número tan grande de estudiantes, la universidad ha contratado asesores, preceptores para estudios por correspondencia, todos ellos de jornada parcial. Los asesores se encuentran en los Centros de Estudio (hay cerca de 300 Centros repartidos en todo el Reino Unido), pudiéndose acudir a ellos para consultar sobre problemas generales de estudio. A cada estudiante se le asigna un asesor y un preceptor de clase, siendo desempeñados ambos papeles por la misma persona en muchas ocasiones.

Todo el sistema de aprendizaje de la Universidad Abierta está centrado en el estudiante y diseñado para educación a distancia.

10. Las nuevas universidades alemanas

Después de la Segunda Guerra Mundial se inicia en Alemania un nuevo esfuerzo de reflexión, que conduce al replanteamiento de la idea de la universidad, de sus funciones en el mundo contemporáneo y su estructura organizativa.

De esos esfuerzos por repensar la universidad surgen nuevos esquemas para las nuevas universidades alemanas, creadas después de 1950, aunque algunas de ellas todavía obedecen al modelo clásico alemán. Entre las nuevas universidades conviene referirse a las del Ruhr, en Bochum, la de Constanza y la de Bielefeld.

- La Universidad del Ruhr - Bochum

La Universidad del Ruhr, en Bochum (Ruhr Universität - Bochum) comenzó a planearse desde 1960, pero aceptó sus primeros alumnos en el otoño de 1965. Fue planeada para 18.000 alumnos y cerca de 250 profesores de tiempo completo. Si bien no representa un concepto completamente nuevo de universidad en Alemania, introdujo una serie de innovaciones interesantes.

La universidad comprende, a la vez, las disciplinas académicas tradicionales y las ingenierías y tecnologías. Combina, pues, la tradicional "Universität" y la "Technische Hochschule", o Universidad Técnica ("Technische Universität").

Las disciplinas no están agrupadas en las tradicionales "Fakultäten" sino en pequeños "Abteilungen" o departamentos, a la manera norteamericana.

La universidad funciona en un campus universitario fuera de la ciudad, lo que, en su momento, representó una novedad en Alemania.

Introdujo también otras innovaciones académicas y administrativas para propiciar una más estrecha interrelación entre las disciplinas y entre los profesores y estudiantes.

- *La Universidad de Constanza (Konstanz Universität)*

La Universidad de Constanza, creada en 1964, inició actividades en el invierno de 1967-68. En los planos originales fue diseñada para 3.000 alumnos y 106 profesores de tiempo completo. Esta universidad se aparta aún más que la del Ruhr del modelo tradicional alemán. Sus innovaciones principales son:

- ♦ Número limitado de disciplinas y alumnos.
- ♦ Nombramiento del rector con carácter permanente, en vez del sistema de elección por un año de uno de los profesores.
- ♦ Nueva organización de los programas de estudio y nuevos grados y títulos.
- ♦ Nuevos métodos institucionales y de organización para asegurar la unidad de enseñanza e investigación, así como auspicio de proyectos interdisciplinarios.

- *La Universidad de Bielefeld (Bielefeld Universität)*

El modelo teórico de esta universidad fue elaborado por el profesor Helmut Schelsky. Su núcleo central es un Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios.

- *La "Universidad Polivalente" (Gesamthochschule)*

Uno de los ensayos de mayor interés en la educación superior alemana actual es la "Universidad Polivalente" (llamada también "Integral") o Gesamthochschule, que representa una tentativa para dar respuesta a la necesidad de cambios radicales que impone la masificación.

Uno de los supuestos en que se basa la Universidad Polivalente es que la aparición del fenómeno de la educación superior de masas conducirá, paulatinamente, a la desaparición de las distinciones tradicionales entre la universidad y los otros tipos de instituciones que ofrecen educación pos-secundaria. La Universidad Polivalente, al integrar en una misma institución las diferentes formas de instrucción postsecundaria, espera superar, mediante una adecuada síntesis, los dilemas o tensiones a que se ve sometida la universidad moderna.

- *La "Fernuniversität (Universidad a distancia)*

La Fernuniversität está considerada en Alemania como una nueva aventura en el campo de la educación a distancia. Tiene el propósito de satisfacer los tres

objetivos principales siguientes:

- a) Incrementar la capacidad de las universidades;
- b) Apoyar la reforma de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación postsecundaria; y
- c) Establecer un nuevo sistema de educación continuada y de educación de adultos.

La Fernuniversität pretende, pues, desarrollar un modelo alternativo y más económico para estudiantes de tiempo completo que deseen adquirir un diploma o pasar el examen de Estado. También ofrece un sistema de educación continua para adultos que estén empleados a tiempo completo y que teniendo los requisitos adecuados para entrar en la universidad, aspiran a obtener las mismas calificaciones que se ofrecen en ésta. Finalmente, también pretende ofrecer un semestre o un curso de un año de duración a adultos que deseen calificarse en algunas áreas especiales. En este último caso no se requieren los requisitos para ingresar en la universidad.

11. Innovaciones en la educación superior francesa

- *Los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT)*

La forma principal de la educación superior de ciclo corto en Francia se encuentra ahora centrada en los IUT's.

La ley de 1968 planteó su relación con las nuevas universidades. Las antiguas universidades no proporcionaban un marco para la integración a ellas de los IUT's, pero las nuevas universidades pluridisciplinarias sí proporcionaron una estructura para su incorporación a ellas como "unidades de enseñanza e investigación" (UER's).

Los IUT's fueron creados para llenar los vacíos que quedaron pese a la creación en las Facultades de Ciencias, de los DEST's (*Diplome d'études supérieures techniques*) y que los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas (INSA). Su propósito fue proporcionar adiestramiento universitario para técnicos superiores en los sectores secundario y terciario. Como este adiestramiento no había sido asumido por las facultades, el Estado creó los IUT's, que debían ser paralelos a las facultades, pero fuera de ellas. El resultado fue la gradual emergencia de un segundo sistema universitario, paralelo pero más flexible que el tradicional e independiente de las facultades. La Ley de 1968 trata de integrar ambos sistemas al abolir las facultades y poner en un mismo pie de igualdad los Institutos Universitarios con las "unidades de Enseñanza e Investigación" (UERS's). En verdad, esta es una tendencia más que una realidad y la integración de los dos sistemas será gradual.

- El Centro Universitario de Vincennes

Es una universidad pluridisciplinaria. Aunque esto ya no es una novedad en Francia, en Vincennes es una realidad en los departamentos de Sociología, Economía y Lenguas. El sistema que favorece esta pluridisciplinaria cumple en Vincennes también otra misión: la polivalencia. Vincennes ha logrado crear así enseñanzas muy variadas que incluyen cine, teatro, música, urbanismo, audiovisual, artes, medio ambiente, sexología, documentación, etcétera.

En centro dedica especial atención a la formación permanente de adultos, campo en el cual ha acumulado valiosa experiencia.

12. La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. La nueva Ley de Educación Superior de España

- La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia fue creada como consecuencia de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 4 del 4 de agosto de 1970). La UNED no pretende sustituir a la universidad tradicional, sino que, por el contrario, se propone ofrecer una alternativa a quienes no han podido o no pueden acudir a ella, ofreciéndoles enseñanzas que tengan el mismo valor académico y profesional. La UNED es una de las 22 Universidades estatales de España. Su organización se basa sobre tres principios claves: **a)** amplia colaboración con todas las universidades españolas; **b)** colaboración entre el Estado y la sociedad; y **c)** fuerte descentralización.

La enseñanza que imparte la UNED comprende cursos universitarios, cursos de promoción cultural y cursos de actualización de profesionales. Los más desarrollados hasta ahora son los cursos universitarios.

- La Nueva Ley Orgánica de Universidades (españolas), aprobada el 26 de diciembre de 2001.

Una de las más recientes leyes orgánicas para universidades en España es la aprobada en diciembre de 2001. En la Exposición de Motivos dicha Ley, se incluyen, entre otros, los conceptos siguientes:

El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años, cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus universidades para afron-

tar nuevos retos, derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo. Durante las últimas dos décadas, la vieja institución universitaria se ha transformado radicalmente. La Constitución consagró la autonomía de las universidades y garantizó, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Durante este período, las universidades se triplicaron, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes, en los que hoy se estudian más de ciento treinta titulaciones diferentes. También culminó hace apenas unos años el proceso de descentralización universitaria, transfiriéndose a las administraciones educativas autonómicas las competencias en materia de enseñanza superior. No de menor magnitud ha sido la transformación tan positiva en el ámbito de la investigación científica y técnica universitaria, cuyos principales destinatarios son los propios estudiantes de nuestras universidades, que no sólo reciben en éstas una formación profesional adecuada, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria. Este esfuerzo compartido por universidades, administraciones educativas y la propia sociedad ha sido extraordinario, y es por ello por lo que ahora, conscientes del camino recorrido, también lo somos de que es necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria.

Si reconocemos que las universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para: mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial mediante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar.

Es una ley de la sociedad para a universidad, en la que ambas dispondrán de los mecanismos adecuados para intensificar su necesaria y fructífera

colaboración. Constituye así el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la impulsa y la financia. Y es el escenario normativo idóneo para que la universidad responda a la sociedad, potenciando la formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social. La ley articula los distintos niveles competentes, los de las universidades, las comunidades autónomas y la administración general del Estado. Así, las universidades tendrán, además de las competencias actuales, otras relacionadas con la contratación de profesores, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia, el establecimiento de los procedimientos para la admisión de sus estudiantes, la constitución de fundaciones y otras figuras jurídicas para el desarrollo de sus fines y la colaboración con otras entidades para la movilidad de su personal. Se profundiza, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, por medio de un nuevo sistema, objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la universidad. Otro de los objetivos esenciales de la ley es impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional. Por lo que se refiere a las universidades privadas, la ley regula de manera detallada, respetando el principio de libertad de creación de centros constitucionalmente reconocido, los principales aspectos sobre los requisitos para el establecimiento y funcionamiento de sus centros, la evaluación de su calidad, y la expedición y homologación de los títulos a que conducen los estudios que imparten. La ley establece una nítida distinción entre las funciones de gobierno, representación, control y asesoramiento, correspondiendo cada una de éstas a un órgano distinto en la estructura de la universidad. Igualmente, se refuerzan los procesos ejecutivos de toma de decisiones por parte del rector y del Consejo de Gobierno, y se establecen esquemas de coparticipación y corresponsabilidad entre sociedad y universidad; para ello, respetando la autonomía de las universi-

dades, se completan las competencias del Consejo Social para que pueda asumir la supervisión de todas las actividades de carácter económico de la universidad y el rendimiento de sus servicios. Se crea, como máximo órgano de gobierno universitario, el Consejo de Gobierno que, presidido por el rector, establecerá las líneas estratégicas y programáticas en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos. En este diseño, el rector que ejercerá la dirección, gobierno y gestión de la universidad, será elegido directamente por la comunidad universitaria mediante sufragio universal, libre y secreto. Otras novedades del marco normativo son la creación el Consejo de Dirección, que asistirá al rector en su actividad al frente de la universidad, y de la Junta Consultiva, formada por miembros del mayor prestigio dentro de la comunidad universitaria. El Consejo Social se configura como el órgano de relación de la universidad con la sociedad. A este órgano le corresponde la supervisión de la actividad económica de la universidad y el rendimiento de los servicios, así como la aprobación de los presupuestos. El Consejo de Coordinación Universitaria será el máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, y se configura como foro de encuentro y debate entre las tres administraciones que convergen en el sistema universitario: estatal, autonómica y universitaria. Una de las principales innovaciones de la ley viene dada por la introducción en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. Se establecen en la ley los ámbitos de investigación, la importancia de la formación de investigadores y su movilidad, y se contemplan distintos tipos de estructuras, incluida la creación de empresas de base tecnológica, para difundir y explotar sus resultados en la sociedad. Los estudiantes, protagonistas activos de la actividad universitaria, forman parte esencial de esta norma, que establece sus derechos básicos, sin perjuicio de lo que posteriormente fijen los estatutos de cada universidad. Sobre el profesorado, piedra angular de la universidad, la ley adopta medidas consideradas unánimemente prioritarias para la comunidad universitaria, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad en la

selección del profesorado funcionario y contratado. Se diseña, también, el desarrollo de una carrera académica equilibrada y coherente, mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos, según parámetros de calidad. La ley reconoce expresamente la autonomía económica y financiera de las universidades, aspecto fundamental de la autonomía universitaria. Cada universidad, en función de sus características diferenciadas, establecerá su régimen económico atendiendo a los principios que se establecen en la ley.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, mediante un comunicado público, expuso sus objeciones a la nueva Ley. Las quejas principales de los rectores españoles se concretaron a los puntos siguientes:

La Ley que va a regir la actividad de nuestras universidades a partir de ahora, en momentos especialmente decisivos para la articulación, antes de 2010, de un espacio europeo integrado de educación superior, no aprovecha una gran oportunidad histórica: la de construir, sobre el consenso generalizado de la necesaria reforma universitaria, un nuevo contexto para el desarrollo, mejora y progreso de la enseñanza superior. Reiteramos que la Ley representa una merma significativa de la autonomía universitaria, derecho fundamental que la Constitución de 1978 consagró como un aporte más a la recuperación de la democracia en España y que es imprescindible para garantizar que las instituciones universitarias atiendan al interés general y no a intereses particulares. En todo caso, la gestión política de un proceso tan complejo como el de la aprobación de una nueva Ley de Universidades, incluso en el escenario de una sólida mayoría absoluta en el Parlamento, no ha sido adecuada, responsable ni respetuosa, y ha provocado un innecesario deterioro del buen clima social, académico e institucional. Además, ha venido acompañada de descalificaciones injustas contra el conjunto de la comunidad universitaria que los rectores representan legítima y democráticamente.

Notas

- (1) Charles Homer Haskins. *The rise of the Universities*, New York, 1959, pp. 1 y siguientes.
- (2) Faure, Edgard et. al. *Aprender a Ser*, Alianza Universidad UNESCO, Madrid 1973, p. 4.
- (3) Tirso Mejía-Ricart. *La Universidad en la Historia Universal*, Editorial de la UASD, Santo Domingo, 1981, p. 51.
- (4) *Ibidem* p. 133.
- (5) Pedro Henríquez Ureña. *Universidad y Educación*, UNAM, México, 1969, p.60.
- (6) Tirso Mejía-Ricart. *Op. cit.*, p.89.
- (7) Tirso Mejía-Ricart. *Op. cit.*, p. 173.
- (8) Tirso Mejía-Ricart. *Op. cit.*, p. 176.
- (9) Galo Gómez Oyarzún. *La Universidad: sus orígenes y evolución*. DESLINDE, UNAM, 1976, p. 7.
- (10) Pepka Bojadjeiva. "La aparición de las universidades o los límites de la determinación social", en *Educación y Desarrollo desde la perspectiva sociológica*. (M. Escotet y O. Albornoz, editores) Ediciones UIP, 1989, Salamanca, p. 229.
- (11) Ataliva Amengual S. "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad", en *Revista Estudios Sociales*, n.16, 1978, CPU, Santiago de Chile, p.p. 9 a 43.
- (12) Galo Gómez Oyarzún: *Op. cit.*, p.p. 7 y 8.
- (13) William Boyd y Edmund J. King. *Historia de la Educación*, Editorial Huernul S.A. Buenos Aires, 1977, pp. 117 y 118.
- (14) Arnould Clausse: "La Edad Media", en *Historia de la Pedagogía*, t. I, compilada por M. Debesse y G. Mialaret, como parte del *Tratado de Ciencias Pedagógicas - Oikos - tau*, S.A. Ediciones, Barcelona, 1973, p.193.
- (15) *Ibidem*, p.p. 194 y 195.
- (16) Dr. Eric Ashby. "Second Edition: The University Ideal", in *The Center Magazine*, v. VI, n. 1, January/February 1973, p. 37.
- (17) Galo Gómez O. *Op. cit.*, p. 19.
- (18) Tirso Mejía-Ricart. *Op. cit.*, p. 317.
- (19) Agustín Basave Fernández del Valle. *Ser y quehacer de la Universidad*, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1971, p. 134.
- (20) Tirso Mejía-Ricart. *Op. cit.*, p. 331.

CAPÍTULO II

PHOTIA

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA (DESDE LAS PRIMERAS FUNDACIONES UNIVERSITARIAS HASTA LA UNIVERSIDAD REPUBLICANA)

Sumario: 1. El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo. 2. Régimen legal de las universidades coloniales. 3. Fundaciones universitarias del período colonial. 4. Organización de la universidad colonial hispanoamericana. 5. Reformas universitarias del período colonial. 6. Juicio sobre la universidad colonial. 7. La Universidad republicana. 8. La Reforma Universitaria de Córdoba. 9. Juicio sobre la Reforma Universitaria de Córdoba.

1. El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo

El fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo, cuando aún no había terminado la Conquista y a pocas décadas del Descubrimiento, ha sido explicado de distintas maneras y desde diferentes posiciones.

El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger sostiene que tal vez este proceso se comprenda mejor, “si consideramos que la conquista se puede entender como una repetición, en la medida en que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la Reconquista de la Península Ibérica que acababa de terminar”. A esta consideración Steger agrega, como punto de partida español para la fundación de universidades, la misma concepción imperial de los Habsburgos, que en oposición al centralismo de los Borbones, siempre pensaron en una confederación o reunión de “reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la Corona, y no por una administración central. Sobre la base de esta concepción fundamental, se realizó también la incorporación de los reinos del Nuevo Mundo al Imperio Habsburgo”.

De ahí que, posteriormente, esta noción condujo al pronto establecimiento de universidades en los Nuevos Reinos y sustentó las voces que en todos los virreinos, capitanías generales y audiencias pedían la erección de universidades cuando “aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos”, según la frase del cronista Vásquez.

Explicaciones de carácter más bien pragmático señalan como factores que determinaron las primeras fundaciones, entre otros, los siguientes: a) La nece-

sidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, con el fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico creada por la ampliación de las tareas de evangelización; **b)** La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, con el fin de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias; **c)** La presencia, en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

Steger estima que estas consideraciones pragmáticas no son suficientes para explicar el fenómeno que analizamos, desde luego que las necesidades podrían haber sido satisfechas sin recurrir a las universidades. Portugal no creó ninguna universidad en el Brasil durante la época colonial: la Universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las universidades coloniales. “También Inglaterra construyó un imperio sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades... España constituye, pues, una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa”.

2. Régimen legal de las universidades coloniales

El funcionamiento de cada universidad fue autorizado en virtud de su propia real cédula o bula pontificia de erección, o por ambos dispositivos en el caso de las que eran a la vez “reales y pontificias”. Con todo, existió un cuerpo de preceptos que de manera general normó la vida de las universidades hispanoamericanas y que, en cierta forma, tuvo para ellas el carácter de legislación complementaria.

Agueda María Rodríguez, O.P., quien ha publicado (1973) una extensa historia, muy bien documentada, de las universidades hispanoamericanas durante el periodo colonial, sostiene que “el derecho universitario español” y por ende

el hispanoamericano, “arranca de las Siete Partidas del rey Sabio, que a su vez no hicieron otra cosa que reproducir las costumbres de la vieja Universidad Salamantina”. En la ley primera aparece la célebre definición que del “estudio” enuncia Alfonso X: “Ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes”. La palabra “universidad” no se menciona en este cuerpo legal, pues aún no era frecuente su uso, empleándose únicamente la de “estudio, que podía ser “general” o “particular”, según sus graduados recibieran o no el *ius ubique docendi*. Importante es subrayar que las Siete Partidas sancionaron el reconocimiento de la potestad papal para crear “estudios” en los dominios españoles, lo que en determinado momento permitió el funcionamiento de universidades autorizadas únicamente por el pontífice. En las Siete Partidas encontramos algunos antecedentes que prefiguran ciertas características de la actual universidad latinoamericana: las disposiciones que establecen el fuero especial de los miembros de la comunidad universitaria y la facultad concedida a los estudiantes de elegir su rector, de clara estirpe boloñesa.

Los modelos

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existieron diferencias bastantes significativas, que se proyectaron en sus filiales del Nuevo Mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas).

Salamanca, por entonces la más importante y añeja universidad peninsular, rivalizaba en prestigio con las universidades europeas más famosas. Prácticamente era “la primera de España, la de mayor rendimiento y la que mantuvo entre todas la hegemonía durante medio milenio”. No es pues extraño que a ella recurrieran los poderes ecuménicos (Emperador y Papa) para moldear las nacientes instituciones. Aunque dentro de la línea de Bolonia, Salamanca respondió en sus orígenes a la idea de una universidad al servicio de un “estado-nación”, concepto que recién surgía en España (siglo XIV). En este sentido, en una primera etapa de su existencia tuvo un carácter más local que sus congéneres europeas. No fue sino hasta siglos después, y al recibir estudiantes de todas las naciones, que acudían a ella atraídas por el prestigio de sus catedráticos, que asume el perfil más ecuménico, tanto en su quehacer como en lo referente a los temas de sus preocupaciones y enseñanza.

La organización y estructuras académicas de Salamanca, reproducidas luego con muy pocas modificaciones por sus filiales americanas, podemos describirlas, en pocas palabras, de la manera siguiente: el claustro pleno de profesores era la máxima autoridad académica, al cual incumbía la dirección superior de la enseñanza y la potestad para formar los estatutos. Al maestrescuela, llamado también canciller o *cancelario*, le correspondían las importantes funciones de juez de los estudios, la colación de grados y la autorización de las incorporaciones. Este cargo, generalmente reservado a una alta autoridad eclesiástica, tenía facultades que realmente superaban a las del propio Rector, a quien se confiaba la representación de la corporación universitaria y la supervisión de la docencia. El Rector estaba asesorado por dos consejos: el claustro de consiliarios, con funciones electorales y de orientación, y el de diputados, encargado de administrar la hacienda de la institución. Todo el edificio de la transmisión del conocimiento descansaba sobre la cátedra, cuya importancia era tal que con frecuencia se confundía con la misma Facultad, desde luego en ciertos momentos toda una rama del saber dependió de una sola cátedra. Se otorgaba mediante concurso de oposición.

El latín era el idioma universitario, cuya suficiencia era requisito de ingreso a cualquier facultad. Andando el tiempo, algunas materias comenzaron a explicarse en romance. El método de enseñanza consistía en la *lectio* o lectura *viva voce* por el catedrático o lector del texto señalado, seguida de las correspondientes explicaciones. La *lectio* se complementaba con la *disputatio*, que activaba la docencia por la participación de los estudiantes en la formulación de objeciones o argumentos en relación a las conclusiones que proponía el profesor. Los actos de conclusiones eran programados periódicamente y representaban una oportunidad para ejercitar las capacidades dialécticas de los estudiantes, principalmente en materias como teología y filosofía. Con el tiempo degeneraron en arduas discusiones sobre temas baladíes, donde los alardes de memorización despertaban gran admiración, como demostración de la más alta sabiduría.

El otro modelo lo proporcionó la Universidad de Alcalá de Henares, creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio-Universidad de Sigüenza, autorizada por bula pontificia. La preocupación central de la universidad alcalina fue la teología, materia que sólo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salamantinos. Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el prior del convento a la vez rector del colegio y de la universidad. Esta circunstancia le daba a la institución una mayor independencia del poder civil.

3. Fundaciones universitarias del periodo colonial

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538). La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz del 10 de enero de 1812. Entre ambas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de la Plata o Charcas (Bolivia); la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina) sólo existieron de *Jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del periodo colonial. Una de ellas, la de Oaxaca (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles.

La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la Orden. En muchos casos, la bula pontificia precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la Corona tomó la precedencia, naciendo así las universidades de carácter real, siendo después que adquirieron los privilegios pontificios. Tal sucedió con las universidades de San Marcos de Lima y México (1551), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga y Caracas. Algunas no llegaron a recibir el reconocimiento papal, como sucedió con las de La Plata o Charcas y Santiago de la Paz, por haberse extinguido tempranamente. Otras, sobre todo las creadas a fines del siglo XVIII o principios del XIX, no lo obtuvieron nunca. Una Universidad, la de León de Nicaragua, fue autorizada por las Cortes de Cádiz, aunque la Corona la confirmó después de la restauración por real cédula.

4. Organización de la universidad colonial hispanoamericana

La primera universidad fundada en el Nuevo Mundo, la de Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo, se inspiró en la Universidad de Alcalá, cuyos estatutos adoptó, aun cuando la bula que autorizó la erección, la *In Apostulatus* culmine de Paulo III (28 de Octubre de 1538), le reconoció los mismos privilegios de Alcalá y Salamanca. Esta universidad respondió más al modelo de "convento-universidad" que antes hemos mencionado. El modelo del *Studium generale*, propio de las escuelas reales y de la Universidad de Salamanca, cris-

talizó en la Española en la otra universidad del siglo XVI, la de Santiago de La Paz, fundada en 1558 sobre la base del colegio Gorjón, extinguida en 1767, y que estuvo dirigida por los jesuitas. Aunque en lo medular la estructura de Alcalá difería poco de la de Salamanca, sus distintos esquemas o concepciones se avenían mejor a los propósitos de las órdenes religiosas o de la Corona, según vimos antes. De ahí que las “universidades imperiales” siguieron la tradición salamantina, cuyo modelo adoptaron fielmente. Tal fue el caso de las dos más importantes universidades coloniales creadas por iniciativa real: las de Lima y México. La Universidad de Santo Domingo, por su misma situación insular, quedó un poco en la periferia de la vida colonial de Nuevo Mundo y su proyección a otras regiones fue escasa, salvo la zona del Caribe.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial fueron las de Lima y México, ambas del año 1551. Fueron creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. Su influencia en las restantes del Nuevo Mundo fue decisiva. Sus constituciones y estatutos, inspirados en la tradición salamantina hasta en los menores detalles, fueron adoptados o copiados por muchas otras Universidades del continente. En su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en universidades del Virreinato, y son las precursoras de las “universidades nacionales” de América Latina. Santo Domingo, en cambio, puede considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas.

La universidad otorgaba los grados de bachiller, licenciado, doctor o maestro en todas las facultades. El latín era la lengua académica obligatoria. Existía una cátedra de lenguas indígenas, que adquirió cierta importancia en la Universidad de San Marcos de Lima cuando el virrey Toledo dispuso, en 1579, que no se ordenara a ningún eclesiástico sin que dominara una lengua aborígen.

La otra gran Universidad colonial fue la de México, creada también con carácter de universidad mayor, con todos los privilegios y dentro de la misma pauta salamantina, cuyos estatutos adoptó desde un principio. De ahí que, en lo fundamental, la estructura de esta universidad difería poco de la de San Marcos, pero en México se produjo una paulatina adaptación de los estatutos salamantinos a la nueva realidad.

5. Reformas universitarias del periodo colonial

La primera reforma fue la que, en pleno siglo XVII, llevó a cabo Juan de la Palafox en la Universidad de México, en su intento de propiciar “el acriollamiento de la estructura salmantina”. En realidad, donde mejor puede

observarse el proceso de “americanización” es en la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676), donde también tuvo lugar, un siglo después, la reforma universitaria más profundamente inspirada por el espíritu de la Ilustración. En Lima, correspondió al virrey Manuel de Amat llevar a cabo la reforma de la Universidad de San Marcos, siguiendo los lineamientos de la política Ilustrada trazada por Carlos III, mediante la promulgación de las “novísimas constituciones” de 1771. El “despotismo ilustrado” de la Casa de Borbón, versión española del enciclopedismo francés, produjo un movimiento renovador que se hizo sentir también en tierras americanas, proyectándose en la enseñanza universitaria que durante el Siglo XVII, y buena parte del XVIII, había llegado a una situación de verdadera postración intelectual.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala es donde mejor puede estudiarse el impacto que la Ilustración, promovida oficialmente por la Corona en tiempos de Carlos III, produjo en las anquilosadas estructuras universitarias coloniales. Sus estatutos los redactó Sarassa y Arce en 1681, inspirándose en los palafoxianos de la Universidad de México. La Universidad de San Carlos de Guatemala fue, posiblemente, la más criolla o americana de las universidades coloniales, por su adaptación a la realidad centroamericana.

Entre los ilustrados de Guatemala ocupa lugar prominente el fraile franciscano José Antonio Liendo y Goicoechea, nacido en Cartago, Provincia de Costa Rica en 1735, discípulo de Escoto y Feijóo, enciclopedista, reformador de los estudios de la Universidad de San Carlos y mentor de la generación de donde surgieron los próceres de la independencia centroamericana. Liendo y Goicoechea, apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo la física experimental en el curso de filosofía que impartió “según el sentido moderno” en 1769. Además, propuso una reorganización total de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas innovaciones en cuanto a planes de estudio y métodos docentes. Ampliando considerablemente el horizonte de los estudios, entonces circunscritos a once cátedras, Goicoechea propone doce nuevas, entre ellas retórica, matemáticas, física experimental y anatomía; suprime la limitación del texto único e introduce el sistema de lecturas obligatorias y “materias adjuntas” o complementarias. Siguiendo la corriente ilustrada, recomienda el uso del castellano en la cátedra universitaria, a la par del latín.

En las postrimerías del siglo XVIII la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó una profunda transformación ideológica y científica. En su seno tuvieron lugar discusiones filosóficas que demuestran hasta donde las ideas más avanzadas de la época encontraron pronto eco en la universidad centro-

americana. “Desde la duda metódica de Descartes o la teoría newtoniana de la gravitación, hasta los experimentos de Franklin sobre la electricidad o los últimos desarrollos en hidráulica, difícilmente existe un problema que no se haya expuesto o analizado durante algún examen en la Universidad de San Carlos de Guatemala durante la última mitad del siglo XVIII”. Lo establecido en la Constitución CVII de la universidad, que ordenaba “se lean doctrinas contrarias, para que el celo de la disputa sirva al adelantamiento de la juventud”, y que durante el predominio de la escolástica no hizo sino estimular las discusiones inútiles, favoreció después el ingreso de las nuevas ideas. A ella se acogió el propio Goicoechea para impartir su curso moderno de Filosofía e introducir la física experimental. En los tesarios de esa época se defienden proposiciones en contra del principio de autoridad y del método escolástico, y se argumenta en favor de la libertad de cátedra y del método científico.

El pensamiento ilustrado se impuso al aristotélico-tomista en el campo de la física y la ciencia en general, pero mantuvo su vigencia en el campo de la filosofía por muchos años más. Pero ésta dejó de ser la base de una escalera cuya cúspide era la Teología y se convirtió en un método de pensamiento dirigido hacia la ciencia.

6. Juicio sobre la Universidad colonial

De lo que llevamos dicho claramente se desprende que existió una *Universidad colonial*, cuyas características hemos tratado de enunciar. Tal Universidad respondió a una concepción y a un propósito muy bien definido, lo que le permitió ser una institución unitaria. Fue así una totalidad y no un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad.

La Universidad colonial, hija de la salamantina, nos dice Luis Alberto Sánchez, fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo. Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de la Facultad nuclear: la de Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre. En derredor de ideas tan claras y simples, fue formándose el aparato universitario. Cualquiera que sea el concepto que nos merezca la Universidad Colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una Universidad Colonial, independiente del número de sus facultades o escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución *per se*.

Esta unidad institucional se mantuvo durante todo el periodo colonial. La incorporación del método experimental y las reformas que tuvieron lugar en las postrimerías del siglo XVIII no desarticulaban la unidad conceptual sobre la que descansaba el edificio universitario; lo remozaron sin desquiciarlo.

Si bien el siglo XVII fue el más fecundo en cuanto al número de fundaciones, la decadencia de la Universidad Colonial se inicia en este siglo y se acentúa en la primera mitad del siglo siguiente, hasta llegar a una verdadera postración académica, de la cual sólo las ansias de saber que trajo consigo la Ilustración pudieron levantarla hacia finales del siglo XVIII. Igual postración experimentaron también en ese periodo las universidades de la metrópoli. Al referirse a la situación de las universidades españolas en el siglo XVIII, Altamira destaca el predominio de un sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho no era propicio para estimular la investigación científica, congelando el saber en simples fórmulas tradicionales. Sin embargo, el impacto de la Ilustración no fue igual en todas ellas. Varias continuaron viviendo dentro de los mismos esquemas hasta bien entrado el siglo XIX y aun después de la Independencia, por lo que fueron "coloniales fuera de la colonia".

Al tratar de hacer balance de la obra realizada por las universidades coloniales, encontraremos que pese a su responsabilidad en el atraso científico de nuestro continente, por los esquemas que prevalecieron en su quehacer, al menos podemos extraer algunos elementos positivos que vale la pena mencionar. En primer término, y seguramente el más importante, cabe mencionar la concepción unitaria de la universidad, noción que fue destruida por el modelo universitario francés del siglo decimonónico. Nadie puede negar que la Universidad Colonial, como antes vimos, fue un todo orgánico y armónico. Este concepto, por cierto, tratan de recuperarlo los intentos de reforma universitaria de nuestros días. Restablecer la unidad integral de la universidad, por supuesto que con propósitos y mecanismos muy distintos de los coloniales, es una aspiración de la actual Universidad latinoamericana, tras el fraccionamiento que sufrió su estructura, a raíz de la Independencia, por la adopción del esquema profesionalizante de la Universidad napoleónica.

Otro elemento positivo fue la pretensión de la Universidad colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, pretensión que constituye un antecedente importante de la autonomía universitaria, de la cual la Universidad colonial jamás llegó a disfrutar plenamente. También debemos recordar la participación estudiantil en el claustro de consiliarios de algunas de estas Universidades, así como el derecho a votar en el discernimiento de las cátedras de que disfrutaron sus alumnos, preciosos precedentes de la co-gestión universita-

ria, que constituye una de las características de la Universidad latinoamericana. Esto mueve a Luis Alberto Sánchez a decir que existe para nosotros “una base clásica, histórica, tradicional” en la intervención estudiantil en el gobierno de la universidad.

La Universidad colonial no podía ser sino un reflejo de la cultura ibérica de la época y bien sabemos la situación en que quedó España, en relación con la ciencia, cuando se marginó de la Revolución Industrial y científica. La inferioridad de España en el campo de las ciencias, pese a su extraordinario desarrollo en las letras y las artes, es por cierto un fenómeno que ha merecido las más hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas.

Asimismo, podemos reprochar a la universidad colonial que vivió, en términos generales, al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad. En realidad, la Universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Acontecimientos como la misma Independencia, no perturbaron mucho su sosiego, pues ésta se gestó y realizó sin su participación, cuando no con su indiferencia y muchas veces a pesar del “espíritu de sumisión, de conformidad y de mansedumbre que el claustro universitario derramaba”. Con todo, y no obstante las limitaciones que hemos señalado, por sus aulas pasaron algunos de los próceres que se empeñaron en la causa de la Independencia y a ella correspondió formar la élite criolla que asumió la conducción de las nuevas repúblicas.

7. La Universidad republicana

El advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras socioeconómicas de la colonia. En este sentido, el movimiento de la Independencia careció de un contenido realmente revolucionario, limitándose, en gran medida, a la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos, representantes de la oligarquía terrateniente y de la naciente burguesía comercial.

Los mismos principios de la Ilustración, que sirvieron de apoyo ideológico al movimiento de Independencia, fueron préstamos intelectuales que abrieron el camino a otra forma de dependencia: la cultural. Las ideas ilustradas se bifurcaron en una corriente radical, representada por la burguesía comercial y las clases medias letradas, en las que prevalecía un “espíritu urbano”, y otra de carácter más bien conservador y rural, representada por los “hacendados” criollos, que ya se habían opuesto a los intentos modernizadores de la Ilustración

borbónica. Los afanes separatistas de estos últimos iban dirigidos, precisamente, a salvaguardar el sistema social de la Colonia, frente a la Ilustración liberal. Su proyecto de Independencia no podía ser sino conservador, desde luego que no era su intención cambiar el orden de cosas existentes, salvo la expulsión de los españoles. El predominio del *ethos* colonial aristocrático en este sector les hacía entender la "igualdad" *roussoniana* como una igualdad para los criollos frente a los "chapetones", es decir, entre el mismo grupo blanco, más no para todos los componentes de la sociedad.

Dentro de este panorama de admiración exaltada por la Ilustración francesa, no debe extrañarnos la preferencia que del modelo napoleónico hizo la República, cuando se trató de reformar la Universidad colonial. Pero veamos antes que había sucedido a las augustas Casas de estudio.

Anteriormente dijimos que las luchas por la Independencia, en general, no afectaron la "vida lánguida de las decadencias sin blasones" que estas instituciones llevaron en las postrimerías del régimen colonial. Como corporación, estuvieron al margen del movimiento aun cuando la Ilustración, que logró acceso a las aulas de varias de ellas, contribuyó a formar la conciencia independentista de algunos próceres, principalmente de los que provenían de las capas medias. Salvo aquéllas que revitalizaron su enseñanza, a raíz de la introducción del método experimental, las demás permanecieron fieles a un escolasticismo esclerosado, que nada nuevo podía aportar al conocimiento. De ahí que la investigación abandonara aquellas aulas, plenas de silogismos, y buscara albergue en las nuevas academias, de donde surgirá lo que se ha dado en llamar la "ciencia americana". Este momento sella el destino de las universidades coloniales, pues el emigrar de ellas la ciencia su suerte está definida: la República no hará más que certificar su defunción.

En vez de buscar la renovación de los estudios por la brecha abierta por los sabios americanos, que constituía una respuesta original y hubiese conducido al arraigo de la investigación científica entre nosotros, la República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, no encontró mejor cosa que hacer con la Universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la Universidad francesa, ideado por Napoleón, tan a tono con el momento que se vivía de asombro ante todo lo que de Francia provenía. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades: siguió más bien el camino de la alienación cultural que ha caracterizado, hasta hoy los esfuerzos de renovación universitaria. Si la temprana fundación de universidades en nuestro continente conllevaba la in-

tención de un “traspaso cultural”, la adopción del esquema universitario francés significó un “préstamo cultural”. En ambos casos, la respuesta careció de autenticidad, por lo mismo que no brotó de las entrañas mismas de la realidad americana ni correspondió a sus necesidades.

La imitación, el calco de la Universidad francesa, fue el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales. A su vez, la Universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios, bajo la égida de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e Institutos). La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no podía redundar sino en perjuicio para el progreso de la ciencia y la cultura en estas latitudes. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, desde luego que la nueva institución no pasó de ser más que una agencia correlacionadora de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo aún más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, desde luego que el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad ofreció oportunidades para estudiar una serie de carreras técnicas nuevas, que seguramente América Latina necesitaba, pero no contempló, como consecuencia de la matriz adoptada, la posibilidad de cultivar las ciencias en sí mismas, aparte de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Por muchas décadas, en América Latina fue posible estudiar ingeniería civil, medicina o farmacia, más no matemáticas, biología o química. Sin duda, la Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo los profesionales requeridos para las necesidades sociales más perentorias. A ellos correspondió completar la organización de las nuevas repúblicas y promover su progreso. Pero aún estos profesionales, cuyo número y calidad jamás correspondió a las necesidades generales de la sociedad, fueron por defecto de forma-

ción, profesionistas, quizás hábiles, mas no universitarios en el sentido completo de la palabra. “Como nuestras universidades republicanas, dice Luis Alberto Sánchez, empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios”.

La Universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer intactas las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante el siglo XIX. A comienzos del presente siglo, el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la universidad.

Dos universidades, establecidas al Sur y al Norte del continente, la una a mediados del siglo XIX y la otra a principios del XX, serán los modelos clásicos de la Universidad Nacional latinoamericana: la creada por don Andrés Bello en Santiago de Chile, en 1843, y la fundada por don Justo Sierra, en México, en 1910. De ambos, el que más influencia ha tenido en la organización de las actuales universidades latinoamericanas, es el esquema de don Andrés Bello, calificado por Steger como la “Universidad de los abogados”.

El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile se debió, según Steger, a que la “Universidad de abogados” de don Andrés era una Universidad “urbana y adecuada al siglo en su condicionalidad social”. El mismo esquema fracasó en Bolivia, ante otras circunstancias sociales.

El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la Universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del Derecho Romano y del Código Civil, que el propio don Andrés redactó para Chile, inspirándose en el Código francés, conocido también como Código Napoleónico. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la Universidad latinoamericana del siglo XIX. La Universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia; la republicana debía dar “idoneidad” a los funcionarios del Estado. “La Universidad creada por Bello transforma, con ayuda del Código, al jurista eclesiástico ciegamente imitador de las relaciones europeas, en “abogado latinoamericano”. Ella configuró, según Steger, el modelo de “Universidad latinoamericana clásica”.

También en México, a raíz de la Independencia, la Universidad pasó por una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo momentáneo de las facciones conservadora o liberal. Después de la clausura definitiva decretada por el Emperador Maximiliano en 1865, la educación superior quedó a cargo de varias escuelas profesionales dispersas, depen-

dientes del Gobierno. La Universidad, como institución, desapareció del ámbito de la vida nacional, hasta 1910 en que, con motivo del primer centenario de la Independencia, don Justo Sierra logra su refundación con el nombre de Universidad Nacional de México. Significativo es el hecho de que su restablecimiento ocurre precisamente en vísperas de la Revolución. La Universidad, según sus propugnadores, tratará de ser la expresión de lo "mexicano", en su dimensión universal, tal como lo sugiere el lema vasconceliano: "Por mi raza hablará el espíritu". En un principio, la nueva casa de estudios no fue más que la agrupación de las escuelas nacionales preparatorias y las escuelas profesionales de medicina, jurisprudencia, ingeniería y bellas artes, supeditada a la Secretaría de Instrucción Pública. Será en 1929, con motivo de una huelga estudiantil, que el Presidente Emilio Portes Gil decretará la autonomía de la Universidad, transformada así en la Universidad Nacional Autónoma de México, con su Ciudad Universitaria monumental, donde la escuela muralista mexicana estampó su mensaje de fusión revolucionaria del pasado con el presente, en función del futuro, y se convierte, al decir de H. Steger en "el gran símbolo de la educación latinoamericana en la época de la civilización científica".

8. La Reforma Universitaria de Córdoba

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional surgió en 1918, año que tiene especial significación para el continente, como que señala el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX.

Las universidades, como reflejo de las estructuras sociales que la Independencia consolidó, seguía siendo los "virreinos del espíritu", y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales.

Hasta entonces, universidad y sociedad marchaban sin contradecirse, desde luego que durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. El llamado Movimiento de Córdoba fue el primer cotejo importante entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

Como ha sido señalado por varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana, ésta no puede ser entendida en su verdadera naturaleza y complejidad sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba, desde luego que ella aún representa, como dice Darcy Ribeiro, la "principal fuerza renovadora" de nuestras universidades, y con ella entroncan todos los esfuer-

zos de reforma universitaria que buscan su transformación, por la vía de originalidad latinoamericana que inauguró.

La clase media emergente fue la protagonista principal del Movimiento, en su afán de lograr la apertura de la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y por el clero. La Universidad aparecía ante los ojos de la nueva clase como el instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las capas superiores.

La llegada del radicalismo al poder en 1916, en Argentina, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio. La creciente urbanización es otro factor, que ligado a los anteriores, contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, que ha sido calificado como “la conciencia dramática” de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad argentina y buena parte de la sociedad latinoamericana en general.

Perdido el poder político, el patriciado terrateniente, la “gauchocracia” y la oligarquía comercial, se atrincheraron en la universidad, como su último reducto. Pero, ahí también les presentarán batalla los hijos de la clase media triunfante, y de los inmigrantes, gestores de la Reforma. El gobierno radical de Irigoyen les brindará su apoyo, pues veía en la Reforma una manera de minar el predominio conservador. Todo esto contribuyó inevitablemente a dar al Movimiento un marcado sesgo político, que para algunos no fue favorable para el logro de los propósitos exclusivamente académicos, olvidando que toda reforma universitaria profunda implica necesariamente decisiones políticas.

¿Cuál era la situación de las universidades latinoamericanas, en general, y de las argentinas, en particular, en la época del estallido de Córdoba? Las universidades latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza un pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios experimentados en la composición social, debidos a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletario industrial. Los esquemas universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles la base de sustentación social. “La universidad, escribe Luis Alberto Sánchez, no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural”. De espaldas a la historia, no se percataba de los torrentes que ahora

pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella. Había sobrevenido en las universidades una verdadera crisis de cultura, nos refiere Alejandro Korn, provocada por la persistencia de lo pretérito, la corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina y la moda en los hábitos académicos, la orientación puramente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie.

En “degeneración criolla” devino, precisamente, el esquema francés que la República adoptó para transformar la academia colonial, sin haber logrado superar ni el contenido ni la forma de la enseñanza, que, en buena parte, siguió siendo “colonial fuera de la colonia”. Organizada sobre la base de escuelas profesionales separadas, negación misma de la universidad, con una estructura académica erigida sobre la cátedra unipersonal vitalicia, dominada por los sectores oligárquicos de la sociedad, la universidad carecía totalmente de proyección social, encerrada tras altivas paredes de pedantería que la divorciaban del pueblo.

El movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y lo ancho de América Latina, demostrando con esto que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. En este sentido, evidentemente, se trata de un movimiento latinoamericano surgido en la Argentina al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción. No es, pues una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la republicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales.

En cuanto a su extensión en el tiempo, aun cuando opinamos que la reforma de las universidades latinoamericanas es un proceso continuo que llega hasta nuestros días, el movimiento reformista, con las características que Córdoba les imprimió, se ubica entre las dos Guerras Mundiales, con todo y que sus postulados no lograron su incorporación a los textos legales, en algunos países del área, sino hasta después de 1945.

El primer país donde repercutió el afán reformista fue en Perú, donde desde la fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día. Dirigía el reclamo estudiantil el Presidente de la Federación de Estudiantes, Víctor Paul Haya de la Torre. En 1919, los estudiantes de San Marcos acogen el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunidos en Cuzco, adopta una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las

“Universidades populares González Prada”, uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el radio de influencia de la reforma. El movimiento encontró también aquí su más caracterizada concreción política en la fundación, por Haya de la Torre, de la “Alianza Popular Revolucionaria Americana”, el APRA, que representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antiimperialista. De ahí que el reformismo peruano aparezca como el más politizado.

Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas de 1918 han ensayado ya otros autores, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

- 1) Autonomía universitaria -en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera;
- 2) Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno;
- 3) Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
- 4) Docencia libre;
- 5) Asistencia libre;
- 6) Gratuidad de la enseñanza;
- 7) Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales;
- 8) Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad;
- 9) Vinculación con el sistema educativo nacional;
- 10) Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales;
- 11) Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

9. Juicio sobre la Reforma Universitaria de Córdoba

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la Universidad latinoamericana. Nacido

de la “entraña misma de América”, como se ha dicho, tiene a su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual no siempre lograda. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró principalmente en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a la estructura propiamente académica de la misma, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas. “La Universidad, dice acertadamente Germán Arciniegas, después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó lo que había venido siendo; 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad”.

La democratización de la universidad, gracias principalmente a la autonomía y al cogobierno, representa, en opinión de Augusto Salazar Bondy, el logro neto de la Reforma.

Para concluir este intento de corte de caja del movimiento reformista, vamos a reproducir el juicio que sobre el mismo han externado algunos estudiosos de la Universidad latinoamericana. Darcy Ribeiro, en forma esquemática, considera que las innovaciones más importantes de Córdoba son:

- a) “La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivas,
- b) “La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales.
- c) “El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes.
- d) “La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad referente al Estado.
- e) “La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático.
- f) “Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública.”

Pese a todas las críticas que pueden endilgarse al Movimiento reformista, muchas de ellas válidas, y sabidos que fue la manifestación del ascenso de las clases medias, cuyo interés por acceder a la universidad les llevó a reformarlas, creemos que, en una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la Universidad latinoamericana, con-

cebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformada*) y destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la Reforma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación revolucionaria, nacionalista y liberadora, que América Latina tanto necesita. Bien dice Luis Alberto Sánchez: "La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada. Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la universidad". "No se llega; se marcha" decía la Federación universitaria platense allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la reforma universitaria en nuestro continente, aunque ahora su propósito y contenido sea distinto, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo. Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante. Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa y aun en los Estados Unidos en los años sesenta. Y es que el Grito de Córdoba no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles ahí donde las circunstancias exigen su presencia. Está aún en el aire, como dice Risieri Frondizi: "Cabe llenar hoy de contenido el grito juvenil de indignación; poner la reforma al día". Pero el imperativo de la reforma es hoy distinto. De lo que se trata ahora es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros, de socializar la universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, más con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, con el fin de que la universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico.

que se refieren a la fonología, la fonética y la fonología del lenguaje. En el primer capítulo se trata de la fonología del lenguaje, en el segundo de la fonética y en el tercero de la fonología del lenguaje. El autor de este libro es el profesor de la Universidad de la Sorbona, París, Francia.

¿EXISTE LA "FONOLOGÍA DEL LENGUAJE"?

En 1949, el lingüista francés Louis Hjelmslev publicó un libro que cambió la manera de pensar sobre el lenguaje. En él se planteó la pregunta: ¿qué es el lenguaje? La respuesta que dio fue: "El lenguaje es un sistema de signos que se utiliza para comunicarse". Este libro es una obra maestra de la lingüística y ha sido traducido a muchos idiomas. En este libro se trata de la fonología del lenguaje y de la fonética.

Las características que se refieren a la fonología del lenguaje son: la fonología del lenguaje, la fonética y la fonología del lenguaje.

1. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
2. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
3. En general, la fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
4. El estudio de la fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.

CAPÍTULO III

1. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
2. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
3. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
4. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
5. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
6. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
7. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
8. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
9. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.
10. La fonología del lenguaje es el estudio de la fonología del lenguaje y de la fonética.

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL Y SU PROBLEMÁTICA

Sumario: 1. ¿Existe la "Universidad Latinoamericana"? 2. Características de la Universidad Latinoamericana tradicional. 3. Grandes líneas de las tendencias innovativas en la educación superior latinoamericana. 4. Situación actual de la educación superior en América Latina.

1. ¿Existe la "Universidad Latinoamericana"?

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

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

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

En cambio, Sánchez es más escéptico cuando establece hasta qué punto existe la universidad en América Latina. A Sánchez no le cabe duda que durante el periodo colonial existió una universidad como institución completa, según las normas de la época y atribuye al siglo decimonónico la responsabilidad de su destrucción, al sustituirla por una simple yuxtaposición de escuelas profesionales: “Quiere decir esto que la Universidad Latinoamericana ha crecido, en el siglo XIX, como entidad ficticia, a expensas de las Escuelas Profesionales, las cuales han producido diplomados incultos, pero técnicos, si es posible una técnica cabal sin el ineludible trasfondo de cultura general correspondiente”. Y tras comprobar el énfasis profesionalista que ha caracterizado a nuestras universidades, agrega: “Creo, en suma, que ninguna universidad latinoamericana puede llamarse tal si no provee eficazmente a la cultura humanística mediante la investigación, la reflexión y la liberación de consignas”.⁽²⁾

De donde resulta que, según escribía Sánchez en 1949, la institución que acostumbramos designar como “la universidad latinoamericana”, poseía elementos que la tipificaban, pero que no eran suficientes para conferirle verdadera jerarquía *universitaria*.⁽³⁾ Indudablemente, la conclusión a la que llegó Sánchez, procede de la confrontación de lo que ha sido la Universidad Latinoamericana en las últimas décadas, como realidad histórica, con un arquetipo o ideal de lo que debería ser, al que atribuye validez universal. Sus dudas podrían, quizás, disiparse si se planteara la esencia de la universidad de manera distinta.

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

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

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

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

La universidad latinoamericana de hoy es un conjunto heterogéneo en que elementos de universidades europeas y norteamericanas se superponen o encajan en una trama tradicional heredada de la universidad española del siglo XVIII. El grado en que ellos han podido modificar la estructura tradicional les confiere una apariencia de mayor o menor modernidad. Podría decirse, en resumen, sin temor a exagerar, que la universidad latinoamericana carece de estructura en el sentido moderno del término y que es más un conjunto de elementos aglomerados alrededor de la idea de universidad, que una unidad orgánica y funcional".⁽⁴⁾

Si las instituciones educativas reflejan una determinada estructura social y sirven las necesidades de formación de las élites dirigentes, a la sociedad latinoamericana corresponde un esquema universitario cuya funcionalidad está determinada por sus circunstancias histórico-sociales.⁽⁵⁾ De ahí que, por encima de las variantes impuestas por las condiciones del medio nacional respectivo, se advierten en las universidades de América Latina ciertas características comunes que permiten identificarlas y que autorizan el análisis de su problemática desde una perspectiva continental, desde luego que la sociedad latinoamericana, en medio de sus contrastes, presenta también algunas características comunes básicas. Admitida la existencia de esos elementos comunes en el

quehacer de nuestras universidades, cabe preguntarse si América Latina ha sido capaz de crear un modelo conceptual propio de universidad.⁽⁶⁾ Darcy Ribeiro considera que la universidad latinoamericana, más que un modelo, es un residuo histórico, resultado de una secuencia de sucesos pasados en cuyos términos se puede comprender su presente configuración. Sin embargo, su estructura, aun cuando no corresponde, como apunta Ribeiro, a un conjunto uniforme de propósitos o a una decisión asumida deliberada y lúcidamente en un momento dado, tiene características peculiares que, en general, se concretan en su tradicional división en facultades profesionales autosuficientes y cátedras autárquicas. Dentro de la diversidad que puede ofrecer la existencia de más de seiscientas universidades en América Latina, todas se insertan, señala Ribeiro, “dentro del mismo marco estructural básico el cual, cristalizado mejor o peor aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configuran esencialmente el mismo modelo de México hasta Chile”.⁽⁷⁾

Ese modelo estructural básico es el resultado de la herencia colonial y de la importación, en el siglo XIX, del modelo napoleónico de universidad. A él se ha agregado, en las últimas décadas, elementos tomados principalmente de la universidad norteamericana. La misma adopción del modelo francés fue incompleta, pues nuestras universidades sólo tomaron de éste “la postura antiuniversitaria, fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulan el régimen capitalista y sus cuerpos de autojustificación”.⁽⁸⁾ Pero no adoptaron lo que caracterizaba el sistema educativo promovido por Napoleón: su contenido político como factor de unificación del país, destinado a desfeudalizar a Francia y a constituirlo en una nación culturalmente unificada, capaz de integrarse a la civilización industrial emergente.⁽⁹⁾ De aquella matriz francesa, reducida a un marco colonial, resultó, como dice Ribeiro, una universidad patricia, destinada a preparar a los hijos de las clases dominantes y a los funcionarios, a quienes proporcionaría nuevos títulos ennoblecedores. “Compuestas según el modelo positivista francés subalternizado, las universidades latinoamericanas son conglomerados de facultades y escuelas que, idealmente, deberían cubrir todas las tareas de formación profesional a través del número correspondiente de unidades escolares independientes y autoabastecedoras. En esta estructura universitaria, los órganos que tienen vitalidad propia, tradición académica secular son las facultades o escuelas. La universidad misma es una abstracción institucional que sólo se concreta en los actos rectorales solemnes de apertura y clausura de cursos y en las asambleas del claustro”... “De todo ello resultó una especie distinta del

género Universidad, modelada según una filosofía conservadora en que resaltan, con exageración extrema, las tendencias federativas del modelo francés y la precariedad en que consiguieron concretarlo las condiciones de atraso de la región. De ahí que Ribeiro considera que “el desafío mayor con que nos enfrentamos consiste por ello en elaborar un nuevo modelo teórico de universidad, que permita revertir el papel tradicional de la universidad, reflejo del medio social o réplica mecánica de los reclamos y presiones que se ejercen desde afuera sobre ella para conformarla como un agente de transformación de la sociedad”.⁽¹⁰⁾ En consecuencia, para Ribeiro “no existe una universidad genuinamente latinoamericana, como no existe tampoco una América Latina unitaria en su conformación sociocultural. Todavía hay, sin embargo, una suficiente base común como para hablar en forma generalizada de una y otra entidad”⁽¹¹⁾.

Manteniéndonos alertas para no confundir lo que nuestra universidad realmente ha sido y es con lo que debiera ser, ni con la “imagen mirífica” que, según Ribeiro, se desprende de la retórica universitaria latinoamericana al uso, vamos a reseñar ahora las posiciones de algunos ensayistas que sostienen que existe una Universidad latinoamericana, cuyas características la distinguen de las instituciones similares de otras partes del mundo. Algunos, incluso, afirman que la experiencia latinoamericana en el campo universitario se ha concretado en un modelo de universidad claramente discernible, que difiere notablemente de cualquier otro arquetipo. Otros, en cambio, se limitan a señalar la identidad esencial del fenómeno universitario latinoamericano, susceptible, sin embargo, de manifestarse a través de diversas modalidades.

El profesor chileno doctor Aníbal Bascañán Valdés es uno de los más apasionados defensores de la tesis de la existencia de la universidad latinoamericana, a la que confiere carácter de auténtico sujeto de definición, no obstante su polifacética realidad.⁽¹²⁾ En un estudio sobre la estructura y funciones de la Universidad latinoamericana, el ex rector de la Universidad Veracruzana (México) doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, tras pasar revista a las etapas principales de la evolución de nuestras universidades y a la forma cómo ha cristalizado su organización académica y gobierno, encuentra que es posible, no obstante las peculiaridades nacionales o regionales, reducirlas a un denominador común que permite afirmar la existencia de “una universidad latinoamericana diferente de los modelos europeos y norteamericanos, que se ha constituido con un perfil propio en el curso de su particular desarrollo histórico”... “Aún cuando constituyen parte de la cultura occidental -señala- tienen formas de vida y sistemas de valores distintos entre sí y distintos de los modelos euroamericanos”.⁽¹³⁾ Gabriel del Mazo, el ideólogo del Movimiento de Córdoba, sostiene que a la

universidad latinoamericana se le puede ubicar típicamente en el panorama histórico o actual de las universidades del mundo y, por lo tanto, en la confrontación de la crisis de la Universidad contemporánea. Para Del Mazo, la tipificación de la universidad latinoamericana es una consecuencia de la Reforma de Córdoba, que introdujo en ella participación estudiantil, fortaleció su autonomía, su proyección social, todo lo cual contribuyó a trazar sus líneas distintas y definitorias. Sin embargo, algunas de las modalidades del oficio universitario de este continente, que Del Mazo menciona como elementos de su tipificación, constituyen más una declaración de aspiraciones o una enunciación del deber ser de la universidad reformada, que una descripción de su realidad.⁽¹⁴⁾

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

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

Según los autores del trabajo presentado a ese Seminario sobre "El estado de la investigación tipológica acerca de la Universidad en América Latina", el problema substancial puede plantearse como la disyuntiva entre la existencia de una universidad típicamente latinoamericana o de una tipología de universidades latinoamericanas.⁽¹⁷⁾ En este trabajo, cuyo objetivo es determinar hasta qué punto los estudios más recientes sobre la universidad latinoamericana han contribuido a la diferenciación tipológica de la forma que asume la universidad en el contexto latinoamericano, se analizan los intentos considerados más envolventes y característicos de los estudios universitarios latinoamericanos en los últimos doce años (los aportes de Rudolf Atcon, Luis Scherz García, Darcy Ribeiro, Tomás Vasconi e Inés Recca), llegándose a la conclusión que todos establecen como punto metodológico de partida y con propósitos de com-

paración “una forma generalizada que caracteriza históricamente a las universidades latinoamericanas. Dicha forma histórica inicial corresponde en unos a lo que se denomina “Universidad tradicional” y en otros a la “Universidad profesionalizante”. Pero mientras Ribeiro y Scherz exploran con cierto rigor, dicen los autores del estudio, los rasgos de este tipo histórico para intentar desde allí diferenciar las formas o fases que caracterizan el desarrollo posterior de las instituciones universitarias en América Latina, Atcon no pretende ir más allá de una característica descriptiva de este tipo inicial y Recca Vasconi, en cierta medida, no lo consideran sistemáticamente sino que lo dan por descontado. “En todos los estudios analizados el manejo de información empírica es escaso”... “La búsqueda de elementos para tipificar recorre una amplia gama en la cual se tocan aspectos internos y externos, características estructurales, rasgos institucionales y configuraciones de la acción global, parecen, sin embargo, ocupar un lugar relativamente secundario en la caracterización del tipo, excepto en Recca y Vasconi, que las acentúan tal vez en demasía”.⁽¹⁸⁾

Hanns Albert Steger, uno de los sociólogos europeos que más ha estudiado el fenómeno universitario latinoamericano, apoya ampliamente la tesis de la identidad esencial de nuestras universidades: “La universidad latinoamericana, dice, es un complejo constituido por una realidad múltiple y variada. Toda clase de elementos históricos, étnicos, geográfico, y culturales, etc., se mezclan para dar lugar al surgimiento de entidades siempre nuevas y siempre diferentes entre sí y, sin embargo, entre Monterrey y en el norte de México y Valdivia en el sur de Chile, hay una base común, existe una “americanidad” inconfundible, que siempre consigue subsimir con una inusitada rapidez los más diferentes fenómenos particulares”. De ahí que Steger considere a las universidades como el instrumento más adecuado y quizás único, capaz de servir de base a una auténtica integración latinoamericana ya que ellas “han venido a definir los rasgos espirituales del continente; en ellas -y uno está tentado a decir: sólo en ellas- alienta la posibilidad de una unidad continental”⁽¹⁹⁾.

Resultado de un largo proceso, durante el cual elementos de la “universidad napoleónica”⁽²⁰⁾ se insertan en un trasfondo de origen hispánico -medieval, la Universidad latinoamericana es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de la Reforma de Córdoba. En efecto, los principales reclamos de este Movimiento (autonomía universitaria, cogobierno, función social) al incorporarse al trabajo de nuestras universidades, han contribuido, como ninguno, a darle su fisonomía propia, distinta de las universidades de otras regiones del mundo. Tal vez no fue capaz la Reforma de Córdoba de estructurar un nuevo modelo de universidad, sobre todo en el aspecto académi-

co pero, sin duda, imprimió, para bien o para mal, un nuevo estilo al oficio universitario de este continente.

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

2. Características de la Universidad latinoamericana tradicional

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

- a) Carácter elitista, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso.
- b) Énfasis profesionalista, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación.
- c) Estructura académica construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas.
- d) Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental.
- e) Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria de personal docente, equipos, bibliotecas, etc.
- f) Carrera docente muy incipiente y sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos que consagran pocas horas a las actividades docentes, generalmente vistas como una función honorífica más que universitaria.
- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la universidad. Desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia; burocratización de las universidades públicas.
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado que varía de un país a otro y con tendencia manifiesta a

- su limitación o interferencia por los gobiernos.
- i) Gobierno de la universidad por los órganos representativos de la comunidad universitaria y autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro.
 - j) Participación estudiantil y de los graduados en el gobierno de la universidad, en proporciones muy distintas de un país a otro; activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian.
 - k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios. Incipiente introducción de los métodos modernos de elaboración del currículo, evaluación del rendimiento académico y de la tecnología educativa en general. La enseñanza se centra en el aula casi exclusivamente.
 - l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de los recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes.
 - m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, ni con el sector productivo, en buena parte debido a desconfianza recíproca entre la universidad y las entidades representativas de esas comunidades y sectores.
 - n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la educación superior, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido.

3. Grandes líneas de las tendencias innovativas en la educación superior latinoamericana

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

- a) **Estructura académica:** de las 227 universidades incluidas en el *Censo Universitario Latinoamericano* elaborado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con datos del año 1973, la gran mayoría seguía organizada sobre la base de facultades y escuelas, por lo que puede afirmar-

se que la estructura profesionalista prevalecía en esa época en nuestro continente. Sin embargo, son ya muchas las universidades que han superado ese esquema. Así, por ejemplo, en la Argentina, la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, desde su fundación en 1956 se organizó únicamente sobre la base de departamentos. Entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades de este país, siguiendo igual línea estructural. En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972 disponía que las universidades se organizarán en seis grandes unidades académicas denominadas facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra", según reza la Exposición de Motivos de la Ley. El departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. En el Brasil, el esquema de facultades y escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema que inspirado en el modelo de la Universidad de Brasilia, conmina de un modo distinto los tradicionales elementos estructurales de departamento, facultad e institutos centrales. En Colombia, la Universidad del Valle, en Cali, está organizada en divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universitaria del Norte. La Universidad Nacional desde 1965 introdujo los departamentos en su estructura académica. En Centroamérica, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (marzo de 1974) establece el sistema de áreas integradas por facultades afines. La estructura comprende también departamentos y secciones que agrupan cátedras afines. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha creado una facultad central de Ciencias y Letras que comprende todos los departamentos de disciplinas fundamentales e igual hizo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con su centro Universitario de Estudios Generales. En Chile, las Universidades Católica de Santiago, Valparaíso y la de Concepción adoptaron una organización basada en escuelas, institutos y departamentos. En México, las escuelas representan, en general, el elemento estructural básico de las universidades y de los institutos politécnicos. La Universidad de Monterrey (1969) está organizada sobre la base de tres institutos. El Colegio de México, que tiene categoría de institución de educación superior, incluye sólo centros en su estructura académica. La Universidad Autónoma de Guadalajara adoptó un régimen departamental. La Universidad Autónoma Metropolitana (1973) está ensayando nuevas modalidades de organización sobre la base de divisiones que agrupan los departamentos académicos. En el Perú, las facultades o escuelas fueron reemplazadas por los Programas Académicos, siendo el departamento, elemento estructural básico. Sin embargo, la nueva Ley

General de Educación (Decreto-Ley No. 19.326) faculta a cada universidad para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específico, dentro del régimen normativo establecido por la Ley. La Universidad Nacional de Centro del Perú y la de Huancayo, fundada en 1959, están organizadas sobre una base exclusivamente departamental. En Venezuela, la Universidad de Oriente se estructura fundamentalmente sobre la base de departamentos y escuelas, esquema que también sigue la Universidad Simón Bolívar. En conclusión, se advierte una clara tendencia a la reorganización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento triunfa como unidad estructural básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación. También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartamentalización con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, a agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser divisiones, centros o áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar esa interdisciplinariedad, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.

- b) **Educación general:** La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, con el fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos, cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de facultades centrales de ciencias y letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras. Como consecuencia de lo anterior, ha sido posible colocar en el núcleo de la universidad el desarrollo de las carreras científicas y académicas, recuperándose para las ciencias y las disciplinas fundamentales el papel clave que les corresponde en el quehacer universitario. Este proceso ha sido acompañado de la creciente adopción del sistema de créditos y del régimen semestral (existiendo ya algunos ensayos de sistemas trimestrales); organización

de la carrera docente; de los servicios de orientación y bienestar universitario, etcétera. En síntesis, se puede asegurar que existe una clara tendencia en favor de una flexibilidad académica, destinada a romper la estructura unilineal y paralela de los currículos, con sensible aumento del número y variedad de las carreras universitarias.

c) **Planes de estudio y métodos de enseñanza:** Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título. Se observa sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción más amplia del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, a tal efecto, departamentos de pedagogía universitaria, a fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etcétera. En cuanto a los métodos de enseñanza, los principios de la docencia activa inspiran los esfuerzos de mejoramiento, aunque no en la misma medida como son recomendados por cuanto seminario o conferencia se celebra en nuestras universidades.

d) **Administración universitaria:** Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que “las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno, pero carecen de verdadera administración”. En realidad, esa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos positivos no sólo en lo que respecta a la administración académica, generalmente desatendida. Cada vez más se introducen los principios de la ciencia administrativa, que la universidad tradicionalmente enseña, pero no siempre practica. Es preciso, con todo, tener presente que “la administración universitaria por su carácter complejo -al ser la universidad una entidad cultural y científica- requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas. En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en un buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa para garantía y estímulo de los servidores de la universidad.

e) **Planeamiento universitario:** Recién incorporado a las tareas de nuestras

universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y a la recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones, relación profesor-alumno, costo por estudiante, elaboración de presupuestos, etcétera. En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque todavía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula cada vez más a las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción tanto el planeamiento físico como el administrativo y el académico. Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo a otros niveles y con los objetivos del desarrollo global económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (Consejo de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etcétera), se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria. En una región del continente, en Centroamérica, el planeamiento de la educación superior se hace con una perspectiva regional, a través del "Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana, que las universidades de estos países promueven. Igual sucede con los esfuerzos que, con propósitos similares, se están realizando en la región del Caribe, donde también se han creado instituciones y programas para atender necesidades de varios países y las Universidades del Mercosur (Grupo de Montevideo). En cuanto a su propia naturaleza, cada vez más se acepta el carácter multidisciplinario de la planificación, hasta hace poco terreno exclusivo de arquitectos y economistas. Además, la adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior con una visión a largo plazo. Recientemente, el planeamiento estratégico se ha incorporado a la gestión de la Universidad latinoamericana.

- f) Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (institutos politécnicos o tecnológicos, colegios universitarios, etcétera), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas a nivel postsecundario. Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo. Es notorio que las universidades comiencen a interesarse, cada vez más, por las carreras de ciclo corto y

por la diversificación de sus campos de estudio. Se buscan también mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo.

- g) Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un sistema, debidamente coordinado e integrado. Esta tendencia se inició con las instituciones de rango universitario, apareciendo así organismos nacionales no oficiales (Consejos de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etcétera) encargados de promover su desarrollo coordinado. Posteriormente, se constituyen entidades oficiales que, en nombre del Estado, tratan de racionalizar ese desarrollo, surgiendo incluso el concepto de “sistemas universitarios”, como el de la Universidad Peruana y el de la Universidad Boliviana, que asumen la representación de todas las universidades de un país, públicas o privadas. Se piensa también ahora en la necesidad de organismos que tomen a su cargo la dirección y coordinación de todo el subsistema postsecundario, teniendo en cuenta todas sus modalidades, así sean escolarizadas o desescolarizadas.
- h) La organización de las universidades como un subsistema, más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país.
- i) La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias pedagógicas, etcétera.
- j) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración al nivel de posgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello (Propuesta del gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada ante la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio).

- k)** Los primeros ensayos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha. Mediante estos ensayos se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedios, que permitan elevar el índice de la interacción profesor-alumno, a niveles que están fuera de las posibilidades de la educación tradicional. Los ensayos que se llevan a cabo en América Latina están orientados fundamentalmente a dar al trabajo universitario una nueva dimensión, en el sentido de sacarlo del aula tradicional y llevarlo a espacios más amplios, poniéndolo así a disposición de estudiantes que, por distintas circunstancias, no están en posibilidad de concurrir a los recintos de la universidad. Varios cursos de ciencias básicas, equivalentes a los que se imparten en los primeros años de la universidad, se están ofreciendo en sistemas abiertos. Hasta ahora, las posibilidades de estos sistemas parecieran estar orientados hacia la formación o capacitación del magisterio, uno de los problemas educativos más agudos de estos países. Los ensayos latinoamericanos se caracterizan por integrar los módulos de instrucción individualizada, la televisión o la radio, las reuniones en grupo y la teoría, de tal suerte que el énfasis no se ha puesto en la televisión y la radio, que pasan a ser elementos complementarios. Tampoco dirigen sus programas exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que se los concibe como sistema paralelo o alternativo que acrecientan las posibilidades de los sistemas tradicionales o convencionales, sin sustituirlos.
- I)** La educación continuada también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean mantenerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre educación escolar y educación postescolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro. De esta suerte, aunque de manera todavía ilimitada, el concepto de educación permanente está influyendo en el trabajo de las universidades latinoamericanas.
- II)** Existe también una tendencia a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación universitaria. Varias experiencias se llevan a cabo en tal sentido, aunque todavía muy limitadas. Se trata, principalmente, de la microenseñanza para mejorar los métodos de los profesores y los sistemas de instrucción personalizada. Estas experiencias están llamadas a provocar un replantea-

miento de la educación superior y a revolucionar sus métodos docentes, desplazando el centro de gravedad del proceso de enseñanza de los profesores a los alumnos. Lo anterior implica la apertura de las universidades latinoamericanas a la moderna tecnología educativa.

4. Situación actual de la educación superior en América Latina

La educación superior de la región, al igual que en otras partes del mundo, muestra las características siguientes¹: **a) Una considerable expansión cuantitativa de las matrículas.** El número de inscritos pasó de 270.000, en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi el 18 por ciento en 1994. El 68.5 por ciento de la matrícula corresponde a universidades y el 31.5 por ciento a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa el 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), si bien el 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las ciencias sociales, incluyendo las jurídicas, de la comunicación y del comportamiento (29.2%), seguidas de las ingenierías, tecnologías y ciencias físicas (19.1%), economía y administración (12.1%), humanidades (11.5) y ciencias médicas y de la salud (11.3%). Los porcentajes menores corresponden a las ciencias naturales y matemáticas (5.2%), ciencias agrícolas, veterinarias y pesquería (3.6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.

b) Multiplicación y diversificación de las instituciones. El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la mayoría universidades) en 1950 a más de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, el 60% pertenece al sector privado. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacio-

nales, regionales, comunitarias, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etcétera. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior se caracteriza también por la existencia de un grupo heterogéneo de instituciones unidisciplinarias o multidisciplinarias, en diferentes estadios de desarrollo, que ofrecen una gran variedad de diplomas y certificados. Se advierte la necesidad de promover la unidad en la diversidad del subsistema para promover su calidad.

c) Incremento del personal docente y de los graduados. El personal docente pasó de 25 mil en 1950 a cerca de un millón (1994), de los cuales el 72 por ciento labora en el sector público. La mayoría carece de formación pedagógica; el 70 por ciento de dicho personal sólo ostenta la licenciatura; el 20 por ciento tiene formación de posgrado y sólo un 10 por ciento, según los analistas, satisface los estándares internacionales para ser considerados como profesores / investigadores. La proporción de profesores de tiempo completo es mayor en el sector público y la de medio tiempo en el sector privado. La proporción de estudiantes por profesor es menor en la universidad pública que en la privada. (un profesor por nueve estudiantes), lo cual no siempre está asociado a una mejor calidad en la formación. Del sistema postsecundario de la región egresan anualmente cerca de 700.000 graduados, de los cuales el 75% egresa de instituciones universitarias.

d) Ampliación de la participación del sector privado. La participación del sector privado en la educación superior tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40 por ciento, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40 por ciento. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, seculares de élite y de "absorción de matrícula". El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27% y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco riesgo económico —derecho, ciencias sociales, administración, educación—, dejando las carreras costosas —medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales— y las tareas complejas de investi-

gación y postgrado—, para el sector público. Sin embargo, en varios países, existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

e) Restricciones en el gasto público. Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al nivel terciario, América Latina y el Caribe llegó a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno matriculado en la educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en educación superior representa, como promedio, el 20.4 por ciento del presupuesto dedicado al sector educativo, el 2.7 por ciento del presupuesto nacional y el 0.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). El costo unitario promedio es aproximadamente de mil dólares, con grandes diferencias entre los países. La inversión en Investigación y Desarrollo, como porcentaje del PIB se sitúa en cerca del 0.5 por ciento como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio. La UNESCO, hace más de dos décadas recomendó a nuestros países invertir en I y D al menos el 1% del P.I.B. Los países de la OECD invierten en Ciencia y Tecnología un promedio de 2.3% del PIB.²

f) Internacionalización: En las últimas décadas se ha acentuado en la región el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados. La comunidad científica regional, estimada en cien mil personas, de las cuales el 80 por ciento se encuentra en las universidades, contribuye con un 3% de los artículos científicos que se publican en las revistas internacionales acreditadas.

En el contexto antes señalado, los **puntos críticos** que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente: **a)** Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tasa regional de escolaridad en este nivel se sitúa en cerca del 18 por ciento, como antes vimos. Cuando los jóvenes acuden al nivel terciario, un drástico proceso de selección ha tenido

lugar en los niveles precedentes y no precisamente por motivos académicos sino por razones económicas y sociales. Además, el derecho humano a la educación superior no se satisface con el acceso a instituciones de baja calidad, que predeterminan situaciones de exclusión laboral. El sistema latinoamericano de educación superior se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo del trabajo y el otorgamiento de *status social*; **b)** El financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública. En una región donde el Estado es la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han creado una situación de crisis en el subsistema terciario, ya que se ha dado una considerable expansión de la matrícula en condiciones de decrecimiento general de la economía y del gasto público. Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tales restricciones conducen a priorizar la labor docente, con desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión; **c)** Existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados. La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función del papel central del conocimiento en la sociedad contemporánea y de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional. La crisis que enfrenta la educación superior de la región es así percibida, en buena parte, como una “crisis de calidad”, y entre los factores que la provocan suelen mencionarse los siguientes: **i)** la falta de articulación entre los distintos niveles educativos; **ii)** la proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico digno de considerarse de nivel superior; **iii)** el bajo nivel académico de un porcentaje considerable del personal docente y su escasa formación pedagógica; **iv)** los métodos de enseñanza que enfatizan sobre la transmisión de conocimientos y la acumulación de información, más

que sobre los aprendizajes realmente incorporados por el alumno. En un gran número de instituciones la cátedra magistral sigue siendo el centro de la actividad docente y contribuye a propiciar la actitud pasiva del estudiante, v) finalmente, la falta de políticas públicas de largo plazo para la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico.

En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aún los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel en la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico; su aporte a la modernización política y al desarrollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales. Gran parte de la excelencia académica de la región, de su Ciencia y su Tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento de que la educación superior es un bien social y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad.

Frente a esta problemática, tan brevemente resumida, los gobiernos, las instituciones de educación superior —en particular las universidades—, el sector privado y la sociedad civil en general, han ido generando distintos tipos de respuestas, que han conducido a transformaciones significativas en el panorama actual de la educación superior en América Latina y el Caribe. Algunos gobiernos han impulsado reformas parciales, sobre la base en un cambio de la concepción que se tenía sobre el papel del Estado y de los sectores público y privado en relación con la educación superior. En algunos países se han impulsado reformas legislativas mediante las cuales se han instrumentado: *i)* nuevas modalidades de coordinación de los sub-sistemas de educación superior; *ii)* formas de control de las instituciones privadas; *iii)* modelos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas; y *iv)* cambios en los mecanismos para la asignación de los recursos públicos. Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios desarrollando nuevas políticas y estrategias, entre las cuales se destacan: *i)* la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil; *ii)* la intensificación de los vínculos con el mundo del trabajo y el sector productivo, público y privado; *iii)* la introducción de una “cultura de evaluación”, mediante la aceptación de la necesidad de establecer procedimientos de evaluación institucional y acreditación, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración;

iv) la adopción la planificación estratégica; v) la introducción de la "cultura informática" y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, así como diversas modalidades de educación a distancia; vi) la diversificación de las fuentes de financiamiento, a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas; la realización de proyectos de Investigación y Desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos; la creación de fundaciones y empresas universitarias; y la instalación de parques tecnológicos e incubadoras de empresas; vii) el impulso a la investigación sobre la propia educación superior y su problemática; y viii) la reorientación de la cooperación regional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas y la integración regional y subregional de los sistemas de educación superior, a fin de fortalecer los programas de posgrado y de investigación, consolidar la masa crítica de recursos de alto nivel y ampliar los espacios académicos.

Notas

- (1) Luis Alberto Sánchez. *La Universidad Latinoamericana. Estudio comparativo*. Editorial Universitaria de Guatemala, Guatemala 1949, p. 10 y 11.
- (2) Luis Alberto Sánchez: *Ibid.*, p. 24 y 33.
- (3) El escepticismo de Sánchez motivó una respuesta de parte del profesor chileno, doctor Aníbal Bascuñán Valdés, quien encontraba paradójico que el autor de una obra sobre la Universidad Latinoamericana, diera una respuesta prácticamente negativa a la interrogante sobre la existencia de la Universidad en América Latina. Lo que interesa, afirma Bascuñán, no es examinar si el esquema ideal de "la Universidad" articula o no en la realidad histórico-cultural de América Latina, sino observar si esa realidad ha logrado o no tipificar un instituto de cultura y enseñanza superior con validez común para los países latinoamericanos, aunque en cada uno de ellos adopte modalidades o alcance distintos niveles de desarrollo según las posibilidades del medio en que actúe". Aníbal Bascuñán Valdés. *Universidad: Cinco Ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana*. Editorial Andrés Bello - Santiago de Chile, 1963, p.p. 89 a 100.
- (4) Ignacio González G. *Estructura de la Universidad Latinoamericana en GULERPE: Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación*. Segunda Reunión. Del 13 al 19 de noviembre de 1966. Universidad del Valle, Cali, Colombia - Carvajal y Cía. Cali, Colombia p.p. 23 a 26.
- (5) "En qué forma ha ocurrido la diferenciación funcional de las universidades latinoamericanas? Dicho en su otra forma, ¿cómo han respondido éstas a la presión de las demandas

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

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

(7) Darcy Ribeiro. *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 107.

(8) ————. *Ibid.*, p. 133.

(9) ————. *Ibid.*, p.p. 65-133-134-136.

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

(11) ————. *Op. cit.*

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

(13) Gonzalo Aguirre Beltrán. "La Universidad Latinoamericana", Universidad Veracruzana, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, Xalapa, México 1962. Ver también Gonzalo Aguirre Beltrán. "Estructura y Función de la Universidad Latinoamericana", en *La Educación*. Unión Panamericana, n. 18 abril-junio 1960. Año V, Washington, D.C. pp. 36 a 55.

- (14) Gabriel del Mazo. "Estudiantes y Gobierno Universitario" p. 189. Del Mazo considera que después del Movimiento de Córdoba y las reformas que éste generó existen líneas distintas y definitorias de la Universidad Sudamericana (llamando Suramérica al cuerpo histórico o conjunto histórico geográfico de naciones desde México a la Argentina).
- (15) La "Reunión de expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina" convocada por la UNESCO, en marzo de 1966, (Universidad de Costa Rica, San José), consignó en su Informe final que "las Universidades Latinoamericanas poseen características comunes que justifican un enfoque regional en el análisis de sus problemas y en el estudio de sus soluciones; entre ellas, la existencia de una larga tradición universitaria de origen análogo; una posición invariablemente mantenida en favor de la autonomía; un deseo unánime de contribuir al desarrollo económico y social de la región y una decisión firme para asumir las responsabilidades que la tendencia a la integración latinoamericana requiere en el plano de la educación superior". Véase: *Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina*. Informe provisional de la Reunión de Expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina. Universidad de Costa Rica, San José, 15 al 24 de marzo de 1966, UNESCO/RESDAL/ 17 prov. pág.1.
- (16) CPU. *Universidad Latinoamericana: tipo único o tipología compleja*. Seminario Latinoamericano 1972 (folleto descriptivo de los propósitos del Seminario). Los trabajos del Seminario fueron recogidos en el volumen editado por la CPU bajo el título. *La Universidad Latinoamericana: enfoques tipológicos Seminario Latinoamericano 1972*. Talleres Gráficos Corporación Ltda. Santiago, Ediciones CPU, Serie Jornadas Universitarias n. 4, 1973.
- (17) Según la CPU, la problemática envuelta en el tema pueda sintetizarse en la forma siguiente: "La universidad de que hablamos, respecto de la cual concentramos nuestros esfuerzos de intelectuales dedicados al problema universitario y a la cual quisiéramos contribuir ¿existe, o es más bien una pretensión? ¿Es posible decir y sostener que existe una universidad latinoamericana? ¿No podría ser que las especificaciones propias de cada una de las sociedades nacionales de este continente y las relaciones que con ella ha tenido la universidad introduzcan, de hecho una variedad tal a las expresiones concretas de esta institución que haga imposible generalizar para una universidad latinoamericana? Por otra parte ¿No podría igualmente afirmarse, y no es esa tal vez la connotación que se encuentra a menudo en los estudiosos de América Latina, que por sobre esas especificaciones se alza como factor integrador la existencia de lo latinoamericano? La pregunta que nos formulamos induce a preguntar ¿Hasta qué punto la universidad ha expresado en América Latina y para América Latina su carácter propio? ¿Hasta qué punto la universidad que se da y se está dando en este continente es una hibridación de lo autóctono con lo foráneo? CPU. *Universidad Latinoamericana: ¿tipo único o tipología compleja?* etc. p.p. 4-5 y 11.

- (18) "El estado de la investigación tipológica acerca de la universidad en América Latina" por Raúl Atria B., Eduardo Acuña A., Patricio Dooner D., López H., y Ernesto Moreno B. *La Universidad Latinoamericana: enfoque tipológico* CPU, p.p. 11 a 41.
- (19) Hanns Albert Steger: "Posibilidades de una crítica de la Universidad Latinoamericana", en *ECO, Revista de la Cultura de Occidente* n. 78, t. XIII, 16 de octubre de 1966, Bogotá p. 569.
- (20) Francois Bourricaud observa, acertadamente, que de hecho, esta expresión es inexacta "ya que en América Latina no existen las grandes escuelas" que constituyen la pieza maestra del sistema napoleónico". Sin embargo, agrega, es correcta si con ella se sugiere que las universidades latinoamericanas del siglo XIX, recibieron cierta orientación de tipo profesional (medicina, abogacía y magistratura) y que, al estilo francés, estaban compuestas por facultades o escuelas autónomas más o menos independientes unas de otras, bajo la autoridad de un Rector, que ejercía un control jurisdiccional cuando no político más que un papel de administración efectiva y de animación pedagógica". Francois Bourricaud. *La Universidad a la deriva*. Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, Editorial Arte, Caracas 1971, p. 96.

¹ La mayor parte de los datos estadísticos que se mencionan en esta sección proceden del estudio de Carmen García Guadilla. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Ediciones CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996.

² "Vean ustedes: nuestra región representa un 8.5% de la población mundial pero su participación en varios indicadores de capacidad e inversiones estratégicas es decreciente a medida que aumentan las exigencias envueltas. Producimos alrededor del 6% del PIB mundial -sólo un poco más que Francia y menos que Alemania-; gastamos un 5,5% del total mundial en educación; participamos con menos de un 5% de las exportaciones globales; tenemos menos del 4% de los ingenieros y científicos trabajando en labores de I & D; nuestras exportaciones de manufacturas llegan a menos del 3% mundial, nuestra participación en el mercado global de tecnologías de la información es de sólo un 2% , nuestros autores científicos contribuyen con menos del 2% de las publicaciones registradas a nivel mundial, tenemos sólo un 1% de los hosts de Internet y las patentes industriales registradas por latinoamérica en los Estados Unidos apenas llegan al 0.2%". José Joaquín Brünner. "La Universidad latinoamericana frente al próximo milenio", en revista UNIVERSIDADES, n. 16, Año XLVIII/ Nueva época, julio - diciembre de 1998, UDUAL - México, p. 23 y siguientes.

El primer nivel de la transición es el nivel de la producción, que es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo.

1. Los niveles de la actividad económica

Los niveles de la actividad económica son los niveles de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo.

La actividad económica que se realiza en el sector productivo es la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo.

CAPÍTULO IV

Este capítulo trata de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo.

La actividad económica que se realiza en el sector productivo es la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo. Este nivel de la transición es el nivel de la actividad económica que se realiza en el sector productivo.

RETOS DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sumario: 1. Los desafíos del mundo contemporáneo. 2. El fenómeno de la globalización. 3. Los retos de la educación superior en el Siglo XXI. 4. La transformación de la educación superior para responder a los retos del Siglo XXI.

1. Los desafíos del mundo contemporáneo

Nos encontramos en el umbral de un nuevo siglo y de un nuevo milenio. Una nueva sociedad, la sociedad global, que MacLuhan denominó “*la aldea planetaria*”, está emergiendo. La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una nueva era civilizatoria. Asistimos a cambios en la cosmovisión, en los modelos de desarrollo, en los paradigmas científicos y tecnológicos y hasta en las creencias.

La sociedad que está emergiendo algunos la denominan *learning society* o “sociedad del conocimiento”, por el papel central que éste juega en el proceso productivo; otros prefieren llamarla “sociedad de la información”. Hay quienes afirman que es más apropiado llamarla “sociedad del aprendizaje”, por el papel clave que el “aprendizaje permanente” está llamado a desempeñar en la sociedad del próximo siglo.

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. Otra paradoja es la posibilidad que tiene ahora la población, vía medios masivos de comunicación, de asomarse al mundo y darse cuenta de su diversidad. Pero esta amplitud de visión no está acompañada del reconocimiento del valor de esa diversidad cultural y de la necesidad de preservarla. Más bien prevalecen tendencias a la imposición de una empobrecedora homogeneidad cultural.

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 sectores sociales. 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. “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. Esta fragmentación ha conducido a la “desintegración del hombre”. “Si este fue el siglo de la integración del planeta, nos dice Buarque, fue también, paradójicamente, el siglo de la ampliación de la desigualdad y la creación de una desintegración social nunca antes vista”.

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”.

El sueño de todos los pensadores que no están dispuestos a renunciar a la utopía, es que el siglo XXI sea el siglo de la ética, que domine y reemplace al siglo de la técnica. Para que esto suceda, es preciso construir una modernidad ética, que mantenga los valores del humanismo y de la igualdad de derechos entre todos y cada uno de los hombres, subordinando el poder técnico a los valores de la ética. “Al despertar a la ética, tal vez los hombres descubran un nuevo camino hacia el siglo XXI. Frente a los seres humanos del fin del siglo, concluye Buarque, está la alternativa de dejar consolidar la “Cortina de oro” que separa a los hombres, a los ricos de los pobres, o construir una “cortina de oro” que separe el tiempo, el pasado del futuro”.

Al borde del final del siglo XX, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encargó a un grupo de eminentes intelectuales, presididos por el pensador francés Jerome Bindé, que elaborara un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual y que pueden transformarse en verdaderos desafíos para la humanidad en el siglo XXI. El Grupo identificó diez tendencias principales, a las cuales vamos a referirnos, muy brevemente.

1. El rápido desarrollo de la tercera revolución industrial, el continuo progreso de la globalización y sus crecientes efectos, que están realmente conmoviendo los fundamentos de la sociedad, pero cuyo principal riesgo es que están generando a nivel mundial, una sociedad dual, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de éstas. La globalización se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. De esta suerte, genera tendencias disociadoras. El reto es qué hacer para transformarla en una globalización incluyente y liberadora, en vez de excluyente y dominadora. En otras palabras ¿cómo hacer para que se inspire no en la acumulación de utilidades sino en la solidaridad humana?

2. La pobreza, inequidad y exclusión ¿están indefectiblemente ligadas a la mundialización? ¿Pueden modificarse estas tendencias, o más bien serán reforzadas? Pese a los progresos hechos en los últimos años mediante la promoción del paradigma del desarrollo humano sustentable, la mitad de la población mundial lucha por sobrevivir con menos de dos dólares diarios. La humanidad enfrenta así el reto de “gobernar” la globalización desordenada, con el fin de que ésta no sea destructiva sino constructiva del tejido social, para lo cual se requiere que responda a la ética y la equidad. En una palabra: una globalización para el bienestar de la gente y no únicamente para el mercado y la acumulación de ganancias por parte de las transnacionales.

3. La emergencia de nuevas amenazas a la paz, la seguridad y los derechos humanos. Surgen nuevas formas de violencia y de conflictos, con las características que ahora son más frecuentes al interior de los Estados que entre los Estados (racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o étnica, discriminación, ultranacionalismo). Los conflictos al interior de los Estados y las confrontaciones interétnicas o intercomunales podrían ser los conflictos *par excellence* del siglo XXI. De ahí el reto de promover el paradigma de cultura de paz, la solución pacífica de los conflictos, la tolerancia y el “*aprender a vivir juntos*”, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI.

4. Los problemas provenientes del crecimiento excesivo de la población mundial. La población mundial alcanzó 1.000 millones de personas en 1804, 2.000 en 1927, 4.000 en 1974 y 6.000 millones en octubre de 1999. De seguir las tendencias actuales, en 2028 llegará a 8.000 millones y a 9.000 millones en 2054. Luego, por la adopción de políticas de población vendrá una regresión y disminución, hasta estabilizarse en unos 8.000 mil millones. El reto consiste, entonces, en promover la educación, sobre todo de las mujeres, pues está demostrado que la mujer educada está más capacitada para controlar su fecundi-

dad. Si la población sigue creciendo con el ritmo actual, será necesario construir, en los próximos años, cerca de un mil nuevas ciudades de tres millones de habitantes, es decir, tantas como las que ahora existen.

5. La rápida degradación del medio ambiente, provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo. Desde el comienzo del siglo XX, la temperatura del globo ha subido un grado en los continentes y 0.6 grados en los océanos. La capa de hielo que cubre el Océano Ártico es hoy día 40% más delgada que hace 40 años. Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable. La Organización Mundial de la Salud estima que 30 millones de personas mueren cada año por enfermedades infecciosas o epidemias causadas por la contaminación del agua. El reto consiste en crear una nueva “cultura del agua”, que estimule su ahorro y una “ética del agua” que la distribuya globalmente con más equidad. Por otra parte, el tamaño del agujero de la capa de ozono encima de la Antártida, que protege la vida del planeta de los rayos ultravioleta, ya es igual a dos veces y media el tamaño de Europa y tiende a crecer por el incremento de la contaminación generada por las industrias. Si continúa al ritmo actual la destrucción de los bosques tropicales húmedos, que contienen el 50% de las especies conocidas y la gran mayoría de las desconocidas, hacia el año 2025 el 25% de las especies animales habrán desaparecido del planeta. El filósofo francés Michel Serre, ha propuesto un “contrato natural” entre la especie humana y la naturaleza, que sobre la base de principios éticos conserve la “Terre Patrie”, la “Tierra Patria”, como Edgard Morin llama a la “Madre Tierra”, para las presentes y las futuras generaciones.

6. La emergencia de la “sociedad de la información” es otra de las tendencias identificadas, pero que es susceptible de generar una nueva desigualdad: la “desigualdad digital”, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y quienes no lo tienen. De las seis mil millones de personas que forman la población mundial sólo cerca de 100 millones tienen acceso a la Internet.

7. Pueden también avizorarse cambios en los sistemas democráticos y en el sistema mundial de las Naciones Unidas como consecuencia de la globalización, que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial.

8. La relevancia mundial del rol de la mujer y una nueva perspectiva hacia una mayor equidad de género en la educación y en la representatividad, en todas las

esferas de la actividad humana. El siglo XX no logró cancelar las inequidades existentes entre los géneros, las que aún persisten en casi todas las regiones del mundo, incluyendo países avanzados y subdesarrollados.

9. El siglo XXI debería ser el siglo del pluralismo cultural, de la diversidad y la creatividad, en un mundo globalizado y de redes informáticas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información favorecen el diálogo intercultural, aunque también se corre el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras. En la actualidad, el 80% de los sitios de la Internet están en idioma inglés, no obstante que sólo una de cada diez personas en el mundo habla esa lengua. Debería existir una mayor diversidad lingüística, especialmente si se toma en cuenta que los especialistas estiman que al final del siglo XXI al menos la mitad de las 6,700 lenguas que se hablan hoy día en el mundo habrán desaparecido. Algunos estiman que a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles: uno pesimista, que sería “el choque de civilizaciones” como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos.

10. Finalmente, la sociedad emergente del conocimiento asigna a la ciencia y a la tecnología un rol cada día más estratégico e importante. Si bien este rol puede augurar grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades, por ejemplo, también suscita una serie de retos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la clonación de seres humanos, etcétera. El reto es darle mayor relevancia a la bioética, es decir al tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. Como nunca antes será cierto el aforismo de Rabelais: “ciencia sin conciencia es la ruina del alma”.

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 a la 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 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, el autor 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 autor. ¿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.

2. El fenómeno de la globalización

Uno de los fenómenos característicos de esta época finisecular es la aparición de la “globalización” o “mundialización”, que modifica el paradigma de las relaciones interestatales hasta ahora vigente.

La globalización no es un fenómeno nuevo. La conquista de las Américas (siglo XV y XVI), el comercio triangular de algodón y esclavos (siglos XVII y XVIII), la construcción del cable telegráfico transatlántico en 1860 y la colonización por las potencias europeas de gran parte de África y Asia (siglo XIX y principios del XX), fueron factores claves. Lo que hoy vemos, dice Jamil Salmi, es una aceleración del fenómeno por el aumento del comercio internacional y de la interdependencia de los mercados de capital. La globalización se origina en Occidente por una parte por el desarrollo del capitalismo y, por otra, en la idea de la modernización. Pero ha sido un factor determinante el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. Estas tecnologías son hoy en día el símbolo de la posmodernidad. Influyen incluso en el imaginario mundial. Según Wallerstein, la “economía-mundo” es ahora universal, en el sentido de que todos los estados nacionales están, en diferentes grados, integrados en su estructura central.

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, etcétera. Sin embargo, como vimos antes, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. La polarización económica, a nivel planetario, se incrementa constantemente, siendo América Latina, según el Banco Mundial, la región que presenta “la más extrema polarización distributiva en el mundo”. 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. Sin embargo, la globalización es inescapable e irreversible. El Informe Delors nos dice que “la globalización es el fenómeno más dominante en la 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. Las sociedades actuales oscilan, contradictoriamente, entre la globalización y la tribalización.

Dice 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”.

Los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. Los indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los Informes Mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja.¹ La educación, la ciencia y la tecnología están llamadas a constituirse en la inversión prioritaria, en la inversión estratégica del siglo XXI. Porque, indudablemente, vamos ha-

cia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje, hacia una “economía del saber. El capital intelectual deviene hoy en día en el principal activo de la empresa contemporánea. Al finalizar el siglo, la cantidad de materia prima por unidad de producción industrial representa dos quintas partes de la utilizada en 1930. La demanda mundial de productos con alta tecnología aumenta 15% al año; la de materias primas no llega al 3%. Las industrias dinámicas de la sociedad del conocimiento son las llamadas “industrias de la inteligencia”, a saber, informática, biotecnología, ingeniería genética, microelectrónica, robótica, industria espacial y los nuevos materiales.

La globalización no es ni enteramente buena ni mala. Depende de cómo se utilice. Su problema principal es 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”.

Los gobiernos de todos los países y la sociedad civil organizada (ONG's) deberían tratar de incidir más en su “gobierno”, de manera que se promueva una globalización más globalmente compartida, socialmente responsable y solidaria.

El Informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano (1999) nos dice que es necesario pasar de la globalización 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, una globalización con rostro humano, con solidaridad, que es el “nuevo nombre de la fraternidad, según Octavio Paz. En última instancia, de lo que realmente se trata es de globalizar la dignidad humana.

Y en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, ese mismo Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, nos dice que si bien di-

chas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan al mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. “El contraste está entre los “infoglobalizantes” y los “infoglobalizados”, los “inforicos” y los “infopobres”. Es “la desigualdad digital”, que antes aludimos y que arranca del hecho de que la mitad de los habitantes del planeta no tiene acceso a las líneas telefónicas y un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

En marzo de 1998, al inaugurar la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, celebrada en Estocolmo, el Ministro holandés para el Desarrollo Jan Pronk, advertía: “No podemos impedir la globalización, pero podemos canalizarla. La globalización no es un proceso metafísico, es un proceso dirigido por fuerzas económicas y tecnológicas.” Similar criterio inspira al Consenso de Brasilia, adoptado por más de un centenar de intelectuales y políticos de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO en julio del año pasado: “Sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tienen ante sí la tarea de gobernar la globalización. Gobernar la globalización es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones globales.”

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 Morin, 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.

Y si la globalización es el fenómeno más dominante y es, además, inescapable, qué hacer para que ella en vez de ser excluyente y dominadora se transforme en fuerza de liberación e inclusión. ¿Cómo lograr que los llamados “dividendos de la paz”, acumulados por la disminución de la carrera armamentista por las grandes potencias no sólo sirvan para reducir su déficit fiscal, sino que se inviertan también en dar un rostro humano a la globalización, por la vía de promover los paradigmas del desarrollo humano sustentable y la Cultura de Paz?

Consecuente con estos conceptos, el Encuentro de Madrid se pronunció:

- Frente a la globalización del individualismo y la indiferencia, por la globalización de la solidaridad.

- Frente a la globalización de la desigualdad, por la globalización de la equidad y la dignidad humana.
- Frente a la globalización economicista, por la globalización humanista.
- Frente a la globalización de la exclusión y la marginación, por la globalización de la inclusión y la participación.
- Frente a la globalización pensada exclusivamente en términos de mercados, por la globalización de la sociedad.
- Frente a la globalización de la desigualdad informática, por la globalización del acceso de todos a la información y el conocimiento.
- Frente a la globalización del consumismo destructivo de los recursos del planeta, por la globalización de la reconciliación del hombre con la naturaleza.
- Frente a la globalización desprovista de valores, por la globalización guiada por principios éticos y morales.
- Frente a la globalización basada en el lucro, por la globalización en beneficio de todos los seres humanos.
- Y frente a la globalización gobernada por unos pocos, por la globalización gobernada por todos, porque a todos nos concierne como ciudadanos del mundo.

3. Los retos de la educación superior en el siglo XXI

Si bien, como afirmamos antes, debemos evitar las concepciones fundamentalistas de la globalización y asumirla críticamente, es preciso reconocer, que el proceso de globalización ofrece un gran potencial de crecimiento económico y abre nuevas oportunidades, pero reservadas para los que tienen capacidad competitiva, pues excluye, en forma creciente, a los que no la tienen.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad implica, entonces, conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible, formar la "inteligencia científica" de nuestros países. Competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no sólo compiten los aparatos económicos y las empresas, sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad entera, el país mismo, quien compite y no sólo el sector empresarial. "La carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernán Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos".

La época de cambios que vivimos genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres. Tal sentimiento abarca los sistemas educativos, sin que escapen las propias universidades. El reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad.

Será preciso educar para el cambio y la incertidumbre. “La comunidad académica, ha escrito don 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”. “Una teoría verdadera, afirma 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 Popper. “Es el resultado del caos y del orden”, agrega Prigogine. Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se afirma que expresan probabilidades.

Vivimos así una “nueva era científica”: la “era de las posibilidades o probabilidades”, en materia científica. 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”. La saturación de información incrementa la incertidumbre. Vivimos en la incertidumbre y nos sentimos desbordados por los cambios. “El pensamiento mágico, la religiosidad, el consumismo hedonista o el nihilismo escéptico vienen a cubrir el gigantesco vacío de sentido que hoy padece la humanidad”, afirma el filósofo argentino Augusto Pérez Lindo.

Hay quienes prefieren hablar más que de reforma de la educación superior de una revolución en el pensamiento, caracterizada por su complejidad en la elaboración de nuestra construcción mental y en la estructura misma del conocimiento contemporáneo. El pensamiento complejo, que está en la esencia de la interdisciplinariedad, está animado, según Edgard Morin, de una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Frente a estos desafíos, es urgente estructurar las respuestas que nuestras universidades deberán darles, mediante una serie de tareas, como las que ya mencionamos, y que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración es-

tratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

¿Cuál es entonces, el gran desafío en la perspectiva del siglo XXI? El reto es diseñar para la humanidad un proyecto global de desarrollo humano y sustentable. Para el logro de lo anterior se necesitan políticas de largo plazo, diseñadas sobre la base de sólidos consensos sociales. 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 la democracia”. “El mercado, ya lo decía Octavio Paz, es un mecanismo y como todo mecanismo no tiene conciencia”. La globalización necesita, urgentemente, componentes de ética, conciencia y solidaridad.

¿Cuál es el papel de la educación superior en el umbral de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, en un mundo en proceso de cambio y transformación? Ante un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en periodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado.

En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral. Datos recopilados por el educador peruano León Trahtemberg señalan que en los Estados Unidos se estima que para el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral.

No debe, entonces, extrañarnos que la revalorización del concepto de educación permanente sea quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo. Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente. Ya el francés Claparede había escrito: “La educación es vida y no preparación **para** la vida. Y José Martí nos había advertido que el hombre se educa desde que nace hasta que muere.

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

La educación permanente tiene una raíz ontológica y es, como se ha dicho, “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”. Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una filosofía educativa y no una simple metodología. Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

Esta nueva visión de la educación, que es la visión para el nuevo siglo, implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continua. Ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente. “El educador para el siglo XXI, escribe el profesor colombiano Alvaro Recio, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante.” “La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la *auto-formación, auto-educación y auto-evaluación*. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación. En una educación bajo esta concepción el educador debe ser un animador o estimulador y, además, debe trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas, para que no memoricen sino que aprendan a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, Internet, y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales”.

Los educadores para el próximo milenio, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña, aprende.

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” (Jomtien, 1990), lo importante son los aprendi-

zajes realmente adquiridos por los educandos, y que éstos se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

Los cuatro pilares de la educación del futuro, según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, conocido como Informe Delors (“La Educación encierra un tesoro”), serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La Comisión Delors estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependerá del personal docente. “El aporte de maestros y profesores, afirma el Informe, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.” La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en “transmitir la afición al estudio”. “La educación en la era tecnológica, escribe Trahtemberg, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias.” Y agrega; “los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen las siguientes: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración”.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. En suma, proyectos de desarrollo humano endógeno, integral y sostenible.

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las universidades y el sector productivo.

Si el conocimiento está llamado a desempeñar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del Tercer Milenio, la educación superior, por ende, desempeñará un papel clave para promover la capacidad de innovación y creatividad. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada será indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción o de enseñanza. El currículum debería comprender ciclos de formación general, de formación básica y de formación especializada. El graduado debería estar familiarizado con el trabajo en equipos interdisciplinarios, tener un buen dominio de la problemática mundial y manejar, al menos, una lengua extranjera además de su lengua nativa.

4. La transformación de la educación superior para responder a los retos del siglo XXI

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 fundamentalmente 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 en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la “cultura de calidad y evaluación”; de la “cultura de la pertinencia”, de la “cultura informática”, de la “cultura de gestión eficaz” y de “cultura de apertura internacional”, a que antes aludíamos.

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces, muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museo.

¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea? Podemos mencionar, entre otros, los siguientes:

El reto cuantitativo

En primer término, el reto 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. La educación superior a distancia está llamada a desempeñar 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 democratización educativa no se satisface con la ampliación de las matrículas al nivel superior, pues en realidad tal democratización 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 (18% promedio regional latinoamericano).

El reto de la pertinencia

El siguiente es el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios. La falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y destrezas de sus egresados, y las necesidades sociales, genera las críticas más duras en contra del sistema superior de enseñanza, cuyos costos financieros son cada vez mayores y compiten con los destinados a los otros niveles educativos.

El reto del equilibrio entre las funciones básicas

El equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio es otro de los retos que sólo se resuelve si todas contribuyen al logro de su misión fundamental: formar profesionales dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. El cabal ejercicio de sus funciones aproxima la educación superior a la sociedad civil y a los sectores productivos. Las relaciones con el sector productivo y, en particular con la industria, representan un campo novedoso y promisorio para las universidades, de mutuo provecho para la Academia y para el mundo empresarial, siempre que no se olvide el carácter de bien social de la educación superior ni se pretenda reducir el papel de la Universidad al de un mero eslabón de la economía de mercado y el conocimiento a simple mercancía.

El reto de la calidad

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 educación superior latinoamericana.

El reto de la administración eficiente

El reto de mejorar la administración de la educación superior ha conducido a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. A su vez, la “cultura informática” implica la utilización por parte de la educación superior de todos los recursos que ponen a su disposición las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC).

El reto de la internacionalización

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 la maestra Jocelyn Gacel “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”.

Todos estos retos, generadores de las “*nuevas culturas*”, necesariamente conducen a transformaciones que afectan todo el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, pensum, etcétera). 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 *curriculum*.

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.

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

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

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers, quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen

bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades: "En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la interdisciplinariedad, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser."

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

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

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

cuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

Pronto se advirtieron, como vimos antes, los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartmentalización, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

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

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

Bibliografía

1. Apostel, Léo et al. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*, ANUIES, México, 1975.
2. Brünner, José Joaquín. *Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina* (multicopiado), Santiago de Chile, 2001.
3. CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (versión resumida) Editorial Tarea, Lima, 1996.
4. Didriksson, Axel. *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
5. Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano*, PNUD – TM Editores, Bogotá, 1998.
6. Herrera, Alma y Didriksson, Axel. *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias*, México, 1999 (multicopiado).
7. Jacques, Delors et al. *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
8. Lóizaga, Patricio. *Diccionario de pensadores contemporáneos*, EMECÉ Editores, Barcelona, 1996.
9. Mayor Zaragoza, Federico. *Un Mundo Nuevo*, Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg y Ediciones UNESCO, Madrid, 2000.
10. Morín, Edgard. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
11. Pallares, Eduardo. *Diccionario de Filosofía*, Editorial Porrúa, S.A., México, 1964.
12. Pérez Lindo, Augusto. *Nuevos Paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Editorial AUDEBA, Buenos Aires, 1998.
13. Silvio, José. *La virtualización de la universidad ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología*, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
14. Trahtemberg, León. *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento* (el caso peruano), Editorial Apoyo, Lima, 1995.
15. Tünnermann Bernheim, Carlos y López Segrera, Francisco. *La educación en el horizonte del siglo XXI*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
16. Tünnermann Bernheim, Carlos. *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas de América Latina*, HISPAMER, Managua, 2001.
17. Yarzabal, Luis. *Consenso para el cambio en la educación superior*, IESALC-UNESCO, Caracas, 1999.

Notas

- ¹ Limitándonos a la Ciencia, la Tecnología y la investigación universitaria, vale la pena recordar los datos siguientes: a) Según el Informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en I&D, para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del P.I.B., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. Ningún país de América Latina alcanza el 1% del P.I.B., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0.88%). En Centroamérica, todos los países, salvo Costa Rica, invierten menos del 0.2% del PIB en I&D; b) El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1.3% de la producción científica mundial; c) En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina); d) En cuanto a los estudios de posgrado, Carmen García Guadilla nos proporciona los datos siguientes: "Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8 mil programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180 mil estudiantes de postgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. En el caso de los doctorados casi toda la matrícula (cerca del 90%) pertenece al sector público. El número de alumnos de postgrado representa cerca del 3% del total de la matrícula de nivel superior. En Canadá es el 13%. En América Latina los candidatos al doctorado representan el 17% del total de la matrícula de postgrado. El resto se distribuye entre maestrías y especialidades" e) Las universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 80% se encuentra en las universidades, principalmente públicas. Las universidades auspician, como promedio regional, cerca del 70% de la investigación nacional, no obstante que el porcentaje que destinan a la investigación, de sus propios presupuestos, suele ser sumamente bajo (no llega al 10% como promedio regional). Los proyectos de investigación se financian generalmente con recursos extrapresupuestarios; f) De un total de 470,000 profesores universitarios en América Latina, solo 31.000 tienen un doctorado, o sea el 6,6%.

LA ACCIDENTALIDAD DE LA IDENTIFICACIÓN

CON LA IDENTIFICACIÓN

En el presente capítulo se abordará el tema de la identificación accidental de la identidad de la persona. Este tema es de gran importancia en el ámbito de la psicología forense, ya que permite comprender los procesos psicológicos que subyacen a la identificación errónea de una persona. La identificación accidental puede ocurrir en situaciones de estrés, como en un juicio o en un momento de crisis. Este tipo de identificación puede ser el resultado de una serie de factores, como la falta de información adecuada, la influencia de la sugestión o la presencia de sesgos cognitivos. Es importante tener en cuenta que la identificación accidental no necesariamente implica una falta de honestidad o de integridad por parte de la persona que la realiza. Por el contrario, puede ser el resultado de un proceso psicológico complejo que requiere un análisis cuidadoso y detallado.

1. La identificación accidental y los sesgos cognitivos: una perspectiva psicológica

La identificación accidental puede ser el resultado de una serie de factores psicológicos, como la falta de información adecuada, la influencia de la sugestión o la presencia de sesgos cognitivos. Este tipo de identificación puede ser el resultado de un proceso psicológico complejo que requiere un análisis cuidadoso y detallado. En particular, los sesgos cognitivos juegan un papel fundamental en la identificación accidental. Los sesgos cognitivos son errores sistemáticos en el pensamiento que pueden afectar la percepción y la memoria. En el contexto de la identificación, los sesgos cognitivos pueden llevar a una identificación errónea de una persona. Por ejemplo, el sesgo de confirmación puede llevar a una persona a buscar y recordar información que confirma sus creencias preexistentes, lo que puede resultar en una identificación incorrecta. Otros sesgos cognitivos, como el efecto de halo o el efecto de primacía, también pueden influir en la identificación. Es importante tener en cuenta que los sesgos cognitivos no son necesariamente conscientes y pueden ser difíciles de controlar. Por lo tanto, es crucial estar consciente de estos sesgos y tomar medidas para minimizar su impacto en la identificación.

CAPÍTULO V

Este capítulo se centra en el estudio de los factores psicológicos que influyen en la identificación accidental. Se exploran los mecanismos de la memoria y la percepción, así como el papel de los sesgos cognitivos en este proceso. Se discuten también las implicaciones prácticas de estos hallazgos en el ámbito de la psicología forense y la justicia. El objetivo principal es proporcionar una comprensión profunda de los procesos psicológicos que subyacen a la identificación accidental, lo que puede ayudar a mejorar la precisión y la fiabilidad de las identificaciones en situaciones de alto estrés.

En primer lugar, se examina el papel de la memoria en la identificación. La memoria es un proceso psicológico complejo que implica la codificación, el almacenamiento y la recuperación de información. En el contexto de la identificación, la memoria juega un papel crucial en la capacidad de reconocer y recordar una persona. Sin embargo, la memoria puede ser susceptible a errores y distorsiones, lo que puede llevar a una identificación incorrecta. Uno de los factores que influyen en la memoria es la atención. Si una persona no presta suficiente atención a una persona durante una identificación, es más probable que cometa un error. Además, la memoria puede ser influenciada por la sugestión y la información que se recibe después de la identificación. Por lo tanto, es importante tener en cuenta estos factores al evaluar la fiabilidad de una identificación. En segundo lugar, se exploran los sesgos cognitivos y su impacto en la identificación. Como se mencionó anteriormente, los sesgos cognitivos son errores sistemáticos en el pensamiento que pueden afectar la percepción y la memoria. En el contexto de la identificación, los sesgos cognitivos pueden llevar a una identificación errónea de una persona. Por ejemplo, el sesgo de confirmación puede llevar a una persona a buscar y recordar información que confirma sus creencias preexistentes, lo que puede resultar en una identificación incorrecta. Otros sesgos cognitivos, como el efecto de halo o el efecto de primacía, también pueden influir en la identificación. Es importante tener en cuenta que los sesgos cognitivos no son necesariamente conscientes y pueden ser difíciles de controlar. Por lo tanto, es crucial estar consciente de estos sesgos y tomar medidas para minimizar su impacto en la identificación.

LA PROBLEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

Sumario: 1. La educación superior y las necesidades de la sociedad. Nueva dimensión de la educación superior. 2. Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria. 3. Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales. 4. Unidad y diversidad del subsistema; coordinación e integración de los subsistemas. Carreras cortas de nivel superior. 5. Los sistemas abiertos y la educación a distancia. 6. La interdisciplinariedad. 7. El currículo. 8. La tecnología educativa. 9. Principales problemas contemporáneos de la educación superior. 10. El documento de la UNESCO de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior.

1. La educación superior y las necesidades de la sociedad. Nueva dimensión de la educación superior.

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

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

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

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

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

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

"Los clientes típicos de la universidad, apunta Hervé Carrier, ex-rector de la Universidad Gregoriana de Roma, ya no seguirán siendo los adolescentes y los

adultos todavía jóvenes; sus clientes vendrán de todos los ámbitos de la población, y tendrán acceso, circularán por las aulas y participarán en la universidad. Cuando esto ocurra la universidad se convertirá en la retorta de mezclas de las generaciones. Lo que nos va en esto es enorme, y la experiencia es todavía inadecuada para permitir predicciones sobre las mutaciones que ocurrirán.”⁽²⁾

Finalmente, el papel de la ciencia en el proceso de desarrollo integral subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios. “La ciencia moderna es un poder ambivalente, advierte Carrier y la universidad no es la única entidad que provee el conocimiento, pero ella debe sobresalir como la institución que tiene por misión propia colocar la ciencia y sus recursos al servicio del hombre.”

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

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

2. Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria

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

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

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

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

Muchos países, dice un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), están en período intermedio y crítico, entre la educación elitista y la educación superior de masas; la primera cediendo bajo la presión de una serie de nuevos problemas, la última requiriendo estructuras y contenidos que todavía no han sido desarrollados y solamente parcialmente definidos. La universidad llamada tradicional se modifica, se transforma, se diversifica en numerosos países: cursos de duración diferente, enseñanzas 'postsecundarias' de carácter diferente comienzan a crearse o a integrarse en las antiguas redes de instituciones académicas, no hace mucho reservadas a una enseñanza tradicional, tanto en su esencia como en sus métodos, a pesar de las novedades científicas que a menudo se proponían transmitir. Masas nuevas que jamás anteriormente habrían pensado en beneficiarse de una enseñanza superior, buscan su camino en las instituciones de los altos estu-

dios, y gobiernos e instituciones hacen esfuerzos, unas veces felices, otras aparentemente vanos, pero dirigidos siempre en el mismo sentido, para abrir las universidades, las facultades, las escuelas superiores, a aquellos de una situación social desfavorable. Al mismo tiempo que se diversifican las instituciones y que se abren las puertas a 'estudiantes', que no hubiesen jamás podido serlo hace algunas decenas de años, se imponen esfuerzos para permitir a las nuevas universidades mantenerse a la altura de las exigencias que el progreso rápido de las técnicas y de las ciencias no cesa de hacer cada vez más elevadas.

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

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

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

buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*).

En otros países, las mismas universidades ofrecen los otros tipos de educación superior no universitaria. La tendencia actual es integrar ambas ramas en un solo sistema. "Es evidente, escriben Kenneth E. Anderson y Hernán D. Acero, que en los próximos años la relación entre estas dos líneas será de gran interés para el planificador educativo y que existe una gran presión para lograr un mayor acercamiento entre ellas. Los límites entre estas dos facetas no están muy definidos y, sin duda, con el tiempo lo serán cada vez menos."

3. Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales

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

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

Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos. Puede decirse que hoy asistimos al fin de la educación superior elitista. Es posible que por mucho tiempo subsistan instituciones de marcado tinte elitista pero el sistema de educación superior en su totalidad, no podrá seguir descansando sobre ellas.

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

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

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

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

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

Innovar o perecer, es el reto que hoy día enfrentan las universidades

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

• La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. Philip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, "si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación. El conocimiento no sólo se elabora en sus recintos, sino que buena parte del mismo se produce fuera de ellas. En los Estados Unidos, las unidades de investigación y

adiestramiento que en su propio seno han creado las grandes corporaciones, están invirtiendo sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las universidades tradicionales.

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

- Unidad y diversidad del subsistema

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

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

- Coordinación e integración del subsistema

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

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

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

- Carreras cortas de nivel superior

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

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

La problemática de estas carreras incluye los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase.
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de

estas carreras, haciendo ver que a través de ellas es posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es “un ciclo largo decapitado” o “recortado”.

- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años.
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos.
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas (mayores de veintiún años) que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior.

5. Los sistemas abiertos y la educación a distancia

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal. Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del “Aprender a Ser” de la UNESCO, “el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un ‘sistema’ en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de enseñanza cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto.”

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

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo

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

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

La Educación Abierta y a Distancia es un fenómeno cuantitativamente en crecimiento en la región Latinoamericana, con un gran potencial para la atención de necesidades educativas de los públicos más diversos. En estos años finales del Siglo XX, la aplicación de tecnologías informáticas y de telecomunicaciones a la enseñanza es aún incipiente, lo cual limita los programas en cuanto a sus posibilidades de interacción con los estudiantes y le resta agilidad a la coordinación de los cuerpos docentes. Esta es un área en que indudablemente deben hacerse esfuerzos de capacitación de los recursos humanos, y en la cual se necesita más del apoyo de organismos internacionales. A continuación se resumen los problemas que los actuales y renovados programas de educación a distancia deben atacar: **1.** Altos índices de abandono de estudios; ya que las cifras de deserción estudiantil en las universidades a distancia de la región usualmente superan el 90% del contingente que ingresa en un año determinado. Esto hace que, a la larga, se conviertan en una alternativa costosa de educación, puesto que su productividad es reducida en contraste con la inversión que se hace en

ellos. **2.** Falta de continuidad de políticas de desarrollo en muchos programas, lo cual los lleva a un camino accidentado en su avance -con frecuentes marchas y contramarchas. Esta falta de continuidad tiene a veces como consecuencia el cierre total del programa. Este es un fenómeno que aparece en otros aspectos de la vida institucional latinoamericana. Ello lleva a pensar que deben aplicarse estrategias que reduzcan la incidencia de estos problemas; entre ellas: fortalecer la autonomía de las instituciones, establecer altos criterios de exigencia académica para sus líderes y abrir caminos para la comunicación internacional, la cual conduce a procesos de emulación. **3.** Obsolescencia de los materiales. En casi todos los programas regionales de esta modalidad se utiliza como medio principal el texto impreso, el cual fácilmente se hace obsoleto. Los textos producidos son utilizados una y otra vez, sin incorporar los cambios que ocurren en las disciplinas. La incorporación de tecnologías electrónicas permitiría contar con materiales más fáciles de actualizar. **4.** Poca interacción entre educadores, y entre éstos y los educandos. La característica 'a distancia' de los estudios se ha convertido en distanciamiento. Esto ha sido señalado como una causal principal del abandono de estudios. Igualmente, esta capacidad de interacción podría aumentar con el uso de técnicas tales como la teleconferencia, el buzón telefónico, el correo electrónico y los ambientes de navegación en redes electrónicas. **5.** Currículum relativamente rígido; porque las instituciones establecen una oferta generalmente basada en programas formales, con o sin salidas intermedias y con un perfil profesional definido. Todo el que entra debe adaptarse a esta oferta, con escasas posibilidades para ajustar el currículum a sus necesidades específicas. La enseñanza 'abierta' es más un *desideratum* que una realidad. En general, los programas universitarios a distancia hacen poco uso de los programas de extensión. **6.** Deficiencia en la formación del recurso académico. La capacitación de los docentes en nuevas tecnologías de educación a distancia es una necesidad sentida en casi todos los programas regionales. **7.** En muchas regiones, la imagen de las instituciones a distancia sigue siendo asociada a alternativas compensatorias, remediales y poco competitivas. De ello participan las instituciones tradicionales cuando niegan el acceso al estudiante que se ha formado a distancia o dificultan el reconocimiento de sus créditos. Ante ello, las instituciones a distancia deben actuar con una doble estrategia de mejorar la calidad de sus procesos internos y mostrar beneficios reales a la población; por ejemplo: en el número de egresados y la calidad de su desempeño.

6. La interdisciplinariedad

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

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

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

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y

1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad. (*Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades* Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

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

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

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

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la "transdisciplinariedad", la cual, "no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable..."

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

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

¿Cuáles son las consecuencias que para la universidad tiene la actual evolución del conocimiento? J.R. Gass, en el prólogo al libro de la OECD, antes mencionado, sostiene que “el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. El creciente costo social que representa la extrema especialización del conocimiento justificaría, por sí misma, esta concepción. La interdisciplinariedad no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades; es un punto de vista que permite una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria.”

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

Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Massachussets.

7. El currículo

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

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

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

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

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

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

Creemos pertinente reproducir, a continuación, algunos conceptos sobre el currículo expuestos por Carlos Darío Orozco Silva¹ en un curso dictado recientemente en Nicaragua:

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

8. La tecnología educativa

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

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

En los últimos años, escribe Clifton Chadwick, se ha logrado un acuerdo básico con respecto al significado de este término y las características de su definición han tomado forma de acuerdo con la sugerencia de Gagné, quien dice: 'Puede ser entendida como significando el desarrollo de un grupo de técnicas sistemáticas y acompañando un conocimiento práctico para diseñar, medir y operar la escuela como un sistema educacional'. La característica básica de esta definición es que la palabra tecnología usada en la frase 'tecnología educacional' o 'tecnología instruccional' pone énfasis en el significado más amplio de esta palabra... 'Técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas'. En la definición no se mencionan, ni hay necesidad de incluir los instrumentos tales como maquinarias, ni tampoco existe ningún compromiso para usar productos tales como computadoras, máquinas de enseñar o aparatos audiovisuales tales como la televisión. El compromiso es más bien un enfoque que es similar y compatible con el enfoque sistemático (análisis de sistemas, diseño de sistemas, síntesis de sistemas), el cual es la definición de un sistema y sus operaciones e interacciones en cuanto a ellas contribuyen al funcionamiento de éste, prestándole particular atención a la relativa eficiencia e ineficacia con la cual se produce el rendimiento en función de metas concretas y objetivas".⁽³⁾

Otro especialista, el doctor Sidney Tickton, a su vez propuso que la tecnología educativa se entendiera como, “la forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones sobre las comunicaciones y los medios de aprendizaje del ser humano, y empleando una combinación de medios humanos y no humanos para lograr una instrucción más efectiva.”

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

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

“La nueva técnica -escribe Ismael Escobar- facilitará el retorno a la enseñanza individual, al sistema del tutor que vigila de cerca el progreso del alumno y dosifica la cantidad de información que debe suministrarle. El computador y las máquinas de enseñar no sustituirán al maestro. Colocarán al alumno más cerca de él, serán su asociado y compañero, pero no podrán reemplazarlo.” Vale la pena recordar aquí el famoso apóstrofe de Skinner: “El maestro que puede ser reemplazado por una máquina, merece ser reemplazado por ella.”

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

9. Principales problemas contemporáneos de la educación superior

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

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

Treinta años después, la educación superior está nuevamente en discusión. Pero, mientras en la década de los sesenta nadie dudaba del papel clave de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo, y hasta se le atribuía el rol de motor principal del adelanto y la transformación social, el debate actual se caracteriza por la existencia de toda una escuela de pensamiento que pone en tela de juicio la eficacia de la educación superior pública, cuestionan su rendimiento económico y social y la prioridad de las inversiones destinadas a ella.

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

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

Si bien los procesos de renovación de la década de los años sesenta en América Latina podían haber sido tachados de esfuerzos modernizadores o modernizantes, desde luego que respondieron, en buena parte, a una onda de modernización refleja que recorrió el continente, ahora la concepción de modernidad no se reduce a modernización. Como señala Luis Enrique Orozco²,

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

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

¿Cuáles son los temas dominantes en el debate internacional sobre la educación superior? En 1995, y de cara a la celebración en 1998 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se reunió en París el Grupo Asesor en Educación Superior del Director General de la UNESCO, integrado por especialistas provenientes de todas las regiones del mundo. El Grupo Asesor identificó como los grandes temas del debate contemporáneo sobre la educación superior los siguientes:

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

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

- a) Nuevas estrategias de financiamiento, coherentes con la idea de un desarrollo humano sustentable;
- b) Nuevas relaciones de la Universidad con el Estado y la Sociedad Civil de cara al siglo XXI;
- c) Responsabilidad de la educación superior con el resto del sistema educativo;
- d) Proceso de acreditación y evaluación institucional;
- e) Responsabilidades de la educación superior respecto a la equidad y la pobreza;
- f) El reto de la educación permanente para la educación superior;
- g) Contribuciones de la educación superior a temas y áreas-problemas relacionados con: medio ambiente, población y desarrollo humano sustentable, enseñanza de los derechos humanos y “cultura de paz”;
- h) Incorporación de redes de información y de nuevas tecnologías de administración y gestión;
- i) Sistemas nacionales, subregionales y regionales de posgrado;
- j) Innovaciones y nuevas formas de enseñanzas/aprendizaje;

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

Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

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

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

En 1995, la UNESCO dio a conocer el documento que contiene sus *Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.³ Este documento fue elaborado por la UNESCO después de una amplia consulta, que incluyó a todas las regiones del mundo. Al presentarlo en una conferencia de prensa que tuvo lugar en París el día primero de febrero de 1995, el Director General de la

UNESCO, doctor Federico Mayor, afirmó: “Nuestra conclusión general es que todos los niveles del sistema educativo deberían ser revisados y la educación debe fundamentalmente ser un empeño de toda la vida”. Y agregó: “El desarrollo sólo puede alcanzarse con ciudadanos dotados de un alto nivel de adiestramiento. Nada puede esperarse si sólo se dispone de una población no calificada”... “La enseñanza superior debe estar abierta al acceso de todas las personas a lo largo de sus vidas. Nuestra meta debe ser alcanzar lo inalcanzable e incluir a los excluidos”... “La Universidad debe ser la conciencia de la sociedad, un lugar donde podamos tener una visión más amplia del mundo”.

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

a) Tendencias de la educación superior

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

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

afirma la UNESCO, es una de las tendencias mejor recibidas en la educación superior de hoy y debería ser apoyada por todos los medios disponibles. Pero, al apoyar la promoción de la diversificación, debemos preocuparnos por garantizar la calidad de las instituciones y programas, la equidad respecto al acceso y la preservación de la misión y función de la educación superior, con total respeto por la libertad académica y la autonomía institucional.

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

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

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

Los desafíos provenientes de la economía internacional y del rápido crecimiento y cambio en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, sólo pueden encontrar una respuesta adecuada mediante la contribución de la educación superior. “El impacto del desarrollo tecnológico especialmente en la información y las comunicaciones es tal, dice la UNESCO, que todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos mundialmente aceptados. Esto no sólo se aplica al “hardware”, sino tam-

bién a las estructuras organizativas y al factor humano "humanware". Esto depende de la educación o está relacionado con ella, especialmente en los niveles técnico y superior".

c) Una nueva visión de la educación superior

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

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

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

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

"La sociedad se desplaza hacia un modelo de aprendizaje de por vida para todos, que está reemplazando gradualmente al modelo prevaleciente de aprendizaje selectivo y concentrado de estudios durante un período limitado"... "En resumen, sostiene el documento de la UNESCO, en una época en que ya no se puede aplicar más la ecuación "título = trabajo", se espera que la educación superior produzca egresados que no sólo puedan ser buscadores de trabajo, sino también empresarios de éxito y creadores de empleos". Pero, para la educación superior no basta con atender las nuevas necesidades del mercado laboral. "Las instituciones de educación superior, agrega la UNESCO, deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu

cívico activo y participativo entre los futuros graduados. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes. La demanda de graduados y de programas de estudio podría representar una oportunidad de revitalizar las humanidades y las artes en la educación superior y abrir nuevas posibilidades de vínculos cooperativos con diferentes organizaciones públicas y económicas”.

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracterizan al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios. La introducción de la perspectiva de la educación permanente es, a su vez, una consecuencia de la naturaleza obsolescente de la ciencia contemporánea. Esto significa que las universidades tienen que asumir un compromiso mayor con el modelo emergente de aprendizaje de por vida. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios más variados y flexibles, -el reconocimiento académico de la experiencia laboral e incluso de la simple experiencia vital, o sea la acumulada por los años de vida. “La efectividad de la renovación del aprendizaje y la enseñanza también depende de cómo se transmite el conocimiento. Se hace cada vez más evidente que debido al impacto combinado del desarrollo del “software” y del “hardware” en la tecnología de la información y la comunicación, se han abierto ahora avenidas que facilitan nuevos tipos de servicios educativos. Este ambiente de aprendizaje basado en la tecnología lleva a replantearse las prácticas de enseñanza, así como las funciones generales de ese vasto dominio que son los sistemas de información”. En resumen, es necesario introducir en la vida universitaria la “cultura informática”.

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

En cuanto a la investigación, es evidente que ningún sistema de educación superior puede cumplir su misión y ser un aliado viable para la sociedad en general, si parte de su equipo docente y de sus entidades organizativas no realiza además investigación, de acuerdo a las metas institucionales particulares, el potencial académico y los recursos materiales.

Otro aspecto sobresaliente en el documento de la UNESCO, es su insistencia en subrayar que cualquier política educativa debe asumir el sistema educativo como un todo. Por lo tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta

coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirma que: “La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo”.

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

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

Como objetivo final de todo este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior del que trata este documento, la UNESCO anticipa “la urgencia de un nuevo *“pacto académico”* que coloque a las instituciones de educación superior de sus Estados Miembros en una mejor posición, para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable”.

Notas

- (1) Julián Marías. La Universidad, realidad problemática, en Carlos Cueto Fernandini (editor): *La Universidad en el siglo XX*, Lima, 1951, p.319-332.
- (2) Hervé Carrier. "Misión de la universidad en la sociedad del futuro", en *Universidades*, n.60, UDUAL, México, abril-junio, 1975, p.p. 141 a 153.
- ¹ Carlos Darío Orozco Silva. *Pedagogía de la Educación Superior y formación en Valores*, Magister en Dirección Universitaria M.D.U. Universidad de los Andes, Bogotá, 1997.
- (3) Clifton Chadwick. "Análisis teórico de la tecnología educativa", en *Boletín de Tecnología Educativa*, n.1 v. 1, OEA, Washington D.C., 1973.
- ² Luis Enrique Orozco Silva. *Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano*, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1994, p. 60.
- ³ UNESCO: Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, París, 1995.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente informe es el resultado de un proceso de investigación que se inició en el año 2002, con el fin de esclarecer los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia. Este informe es el resultado de un proceso de investigación que se inició en el año 2002, con el fin de esclarecer los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia.

1. Introducción

La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) fue creada por el Congreso de Colombia en el año 2002, con el fin de esclarecer los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia. La CVR es una institución autónoma que tiene el deber de investigar y reportar sobre los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia. La CVR es una institución autónoma que tiene el deber de investigar y reportar sobre los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia.

CAPÍTULO VI

2. Responsabilidad de la Violación de los Derechos Humanos durante el Conflicto Armado Interno

La presente sección de la Declaración Especial trata sobre la responsabilidad de la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia. Este informe es el resultado de un proceso de investigación que se inició en el año 2002, con el fin de esclarecer los hechos que rodearon la desaparición de las personas y la violación de los derechos humanos durante el conflicto armado interno en Colombia.

CAPITULO VI

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sumario: 1. Introducción. 2. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI. 3. El reto de la pertinencia. 4. Los desafíos de la calidad. 5. Gestión y planificación estratégicas. 6. Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. 7. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología. 8. Educación superior y sector productivo. 9. La internacionalización de la educación superior.

1. Introducción

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto, como vimos en el Capítulo IV, 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 fundamentalmente 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 en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

En este capítulo vamos a examinar, más detenidamente, cada uno de esos aspectos, comenzando por la redefinición de las misiones de la educación superior.

2. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI

La primera sección de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, aprobada en París, en octubre de 1998, está consagrada a la redefinición de las misiones y funciones de la educación superior y se inicia con la reafirmación de la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante:

- a) **la formación de diplomados altamente calificados** “-ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad;”
- b) la constitución de **“un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;”
- c) **“la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;”
- d) **“contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas**, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;”
- e) **“contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad**, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;”
- f) **“contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles**, en particular mediante la capacitación del personal docente.”

Estas misiones y funciones adquieren nuevas dimensiones en la sociedad contemporánea, de manera particular la “dimensión ética”. De esta suerte, la Declaración señala que los componentes de la comunidad universitaria deberán preservar y desarrollar esas funciones “sometiéndolas a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”.

La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de auto-riedad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, com-

prender y actuar". Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y prospectivas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad

Las instituciones de educación superior, en la perspectiva del siglo XXI, deberán ejercer sus misiones y funciones en el pleno disfrute de sus libertades académicas y autonomía, "concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas".

Hoy en día, el reto de las universidades no se limita a asumir la problemática nacional, sino que como instituciones de la "academia mundial", deben también contribuir a la definición y tratamiento de los problemas que afectan a las naciones y a la sociedad global.

3. El reto de la pertinencia

El tema de la pertinencia se ha constituido en uno de los temas dominantes en el actual debate internacional sobre la educación superior. Junto con el de calidad y el relativo a la cooperación internacional, figuró en la agenda de todas las consultas regionales que la UNESCO promovió en preparación de la gran Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París a principios del mes de octubre del año pasado.

Y es que cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe a veces la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional. 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, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto. El concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla.

La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a "reinventarlas", si fuese neces-

sario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio, que ya alborea.

El asunto clave consiste en traducir las metas y objetivos globales en términos de las tareas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación de personal de alto nivel, investigaciones por realizar, tareas de extensión que deberían programarse, actividades culturales, etcétera. No es, pues, cosa sencilla, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para el logro de esas metas, tarea ya de por sí difícil, sino que se debe estimar el aporte global que la educación superior puede dar, a través de sus distintas funciones, a la ejecución de los planes nacionales, subregionales y regionales. La educación superior es un fenómeno social 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.

De ahí que la valoración de la pertinencia no sea tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, desde luego que exige examinarla no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación superior debe cumplir en el seno de la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional. Los analistas se refieren así a la apreciación interna de la pertinencia, que se ciñe al quehacer de sus misiones propias de docencia, investigación y extensión, y a la valoración externa, es decir, a la proyección de ese quehacer en el seno de la sociedad.

Veamos algunos de los aspectos que no pueden quedar excluidos al apreciar la pertinencia de los sistemas de educación superior, en la sociedad contemporánea.

En primer término, las instituciones tienen que ser pertinentes con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión institucional. 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? El proyecto educativo tiene también que ver con el qué y el cómo, lo que conduce a analizar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Hoy día la pertinencia exige flexibilidad curricular y desplazar el énfasis, en la transmisión del conocimiento, de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante. Los profesores

deberían ser “aprendedores”, valga el neologismo, es decir, co-aprendices con sus alumnos, y diseñadores de ambientes de aprendizajes. Deberían esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y el autoaprendizaje, el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida y la educación permanente.

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 simplemente 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 socio educativa, 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 su calidad y transformar sus métodos de enseñanza. Como sugiere la UNESCO: “La educación superior debe asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo”.

Ante la complejidad de las demandas sociales y de las expectativas de los jóvenes y de los nuevos segmentos de población que aspiran a seguir estudios del tercer nivel, la educación superior debe integrarse en un sistema que ofrezca la mayor diversidad posible de oportunidades de formación, estructurados de manera flexible, de suerte que existan las adecuadas pasarelas entre las distintas modalidades, ninguna de las cuales debería constituirse en un callejón sin salida sino que contemplen la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación.

La relación con el mundo del trabajo se haya hoy día signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Además, el graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo. Únicamente un sistema de educación superior, suficientemente flexible, puede enfrentar adecuadamente los retos de un mercado de trabajo que cambia tan rápidamente.

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracteriza al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios, pasando de los estudios unidireccionales a los multidireccionales. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios flexibles, así como en el reconocimiento académico que debe darse a la experiencia laboral e incluso a la simple experiencia vital, como señal de madurez.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, incluyó los siguientes conceptos en relación con la pertinencia:

- 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.”

4. Los desafíos 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. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta califi-

cación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que en un momento pudo caracterizarse como una “crisis de expansión” es hoy día más que todo una “crisis de calidad” y que el reto fundamental, en este inicio de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

Sin embargo, como lo señalan varios autores, la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación externa lo hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París.¹ Pero, como nos dice Rollin Kent, “los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países. Su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior”... “Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por “la reforma universitaria”, este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferenciada, en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad. En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio”.²

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación superior? Jacques Hallak dice que “la palabra calidad es una de las más honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo”.

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

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apre-

ciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

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

La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo; la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa.³

La calidad educativa es, pues, un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa. Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una “visión” o “apreciación” de la calidad.

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que “es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada”... “La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la “calidad” tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación

estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la “imagen institucional” que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general”. Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la “evaluación de la calidad”, es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Con el propósito de contribuir a lograr una terminología común en el área de evaluación y acreditación, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición de calidad de la educación superior: “conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de *integridad* (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), *coherencia* (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y *eficacia* (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)”. Como puede verse, y siguiendo siempre al CINDA, la calidad de la educación superior no es un concepto absoluto sino relativo. “El referente está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenderse a exigencias establecidas por agentes externos”.⁴

Tyler y Bernasconi sostienen que “la lectura de las declaraciones de misión de las universidades latinoamericanas, o las funciones que las leyes de educación superior les asignan, da la impresión que todos aspiran a que las universidades sean idénticas en su fidelidad al modelo de la universidad de investigación de Estados Unidos, cuando en verdad tal modelo está fuera del alcance de la gran mayoría de las instituciones, que se dedican no a la investigación científica ni a la docencia de alto nivel, sino a la perfectamente legítima y necesaria pero, para muchos académicos, poco glamorosa tarea de producir profesionales en masa”... “El patrón de medida de la evaluación, entonces, debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente. Si una universidad, por ejemplo, recluta a estudiantes académicamente desaventajados, que presentan déficits importantes en sus aptitudes intelectuales básicas, el criterio de calidad para esa institución debe ser el valor agregado, no el valor absoluto del producto final. Las instituciones de

enseñanza técnica tendrán que responder a expectativas de estrechas vinculaciones con el sector industrial que en general no son aplicables a las universidades de investigación, y así sucesivamente. De esto se sigue que no puede haber un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las instituciones, y que el sistema de evaluación debe ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia. Un corolario de esta regla es que la ley debe abstenerse de legislar calidad, y ello por dos razones: primero, porque es perfectamente inútil, pura letra muerta, dado que la calidad no se impone por decreto. Segundo, porque las mayorías legislativas tienen una lamentable tendencia a caer en el ilusionismo jurídico, legislando según el “modelo dorado” de la universidad de investigación”.⁵

El Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior de México ha elaborado once conceptos básicos sobre evaluación, de los cuales nos permitimos reproducir a continuación los siguientes:

1. “La evaluación no es un fin en sí misma, sino que sus resultados deben tener una utilización real y ser medio fundamental para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.
2. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona inicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Es, por tanto, parte fundamental de las tareas de planeación y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos.
3. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad del objeto de estudio, y no como un corte del que puede esperarse un conocimiento cabal del asunto a evaluar. En consecuencia, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo) que permita valorar los avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones correctivas.
4. Aunque la evaluación debe ser integral y, por tanto, debe permitir valorar, gracias a su marco de referencia holístico, el objeto de estudio en relación con todos sus componentes (elementos, estructura, procesos, resultados y contexto), su tarea consiste en enfocarse hacia aspectos concretos y específicos sobre los que se desea actuar en un momento determinado. La selección de qué evaluar, depende de la naturaleza de las decisiones a tomar, del contexto situacional y de las prioridades identificadas sobre el objeto de estudio. Por tanto, deben tener también un enfoque “multi-evaluativo”, mediante el cual sea posible seleccionar cualquier estrategia de evaluación,

dependiendo del asunto de interés.

5. La evaluación debe ser participativa, por lo que todos los incluidos en el proceso de evaluación son tanto sujetos como objetos del mismo. La participación en el diseño, operación y análisis de resultados es factor fundamental para que la evaluación conduzca a una auténtica toma de conciencia respecto del papel que desempeña cada quien dentro de la institución. Es a través de lo anterior, como los individuos pueden plantearse derroteros comunes a fin de mejorar conjuntamente su funcionamiento.
6. En la evaluación de la educación superior es inevitable la referencia a un esquema axiológico relacionado con la naturaleza de su importante compromiso social. Por tanto, se requiere de paradigmas dinámicos que se ajusten a las condiciones cambiantes de la sociedad, tanto en lo que se refiere a sus valores y aspiraciones como a sus necesidades y demandas.
7. La evaluación no consiste en el mero acopio, procesamiento y presentación de información, sino que implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes. De ahí que la evaluación debe descansar tanto en el uso de indicadores numéricos como de orden cualitativo.
8. La evaluación superior debe realizarse de acuerdo con tres modalidades distintas: a) la autoevaluación, efectuada por los responsables del diseño y operación de los programas. Cuando ésta se realiza atendiendo intereses genuinos y no por presiones externas, proporciona información valiosa y detallada sobre la operación y resultados reales del programa. b) La evaluación interna, efectuada por personal de la misma institución, pero distinto del que diseña y opera los programas. Esta modalidad ofrece elementos de juicio general para comparar el desempeño de cada programa, de acuerdo con los criterios de la propia institución o de un sector de ésta. c) La evaluación externa, efectuada por personal ajeno a la institución, que es incorporar enfoques, expectativas y puntos de vista distintos a los de la institución, proporciona elementos importantes para determinar la relevancia, competitividad social del programa o de la institución.
9. La evaluación tiene diferentes propósitos y, por tanto, naturalezas distintas: a) El análisis histórico, en el que se valora la evolución, o desarrollo del objeto de estudio, a lo largo de un periodo determinado; b) La evaluación diagnóstica, que se centra en la valoración de la situación actual del objeto de estudio. c) La evaluación formativa, que analiza el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y que permite tomar decisiones conrrectivas en cada una de éstas. d) La evaluación

sumativa, que analiza decidir sobre su permanencia, eliminación o modificación. e) La evaluación prospectiva, en la que se realizan simulaciones o proyecciones para valorar los efectos probables de distintas variables sobre el funcionamiento futuro de un programa. f) La meta-evaluación, que permite determinar la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso mismo de evaluación.”

Cuando hablamos de calidad, evaluación y acreditación nos encontramos ante conceptos interrelacionados, que no pueden ser abordados separadamente. Como bien lo explica Luis Enrique Orozco, Vice Rector Académico de la Universidad de los Andes (Colombia), “la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional o de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio”.⁶

Hay principios comunes a los pasos de acreditación que podríamos resumir en: a) Respeto pleno a la autonomía; b) Voluntariedad; c) Temporalidad; d) Propósito: mejoramiento de la calidad y no control; e) Prioridad a la acreditación de programas más que de instituciones.

¿Qué es la autoevaluación institucional? En los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1990 y 1991, se dijo que la autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad; lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra. Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etcétera, contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento. Además, al ser concebido como un proceso cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter re-creativo e innovador”.⁷

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

Llevan razón quienes sostienen que la introducción de la evaluación de la educación superior, especialmente en la forma de acreditación, representa hoy en día una realidad y una necesidad global.

Veamos en primer lugar, algunas experiencias de acreditación europeas y de los Estados Unidos:

- a) El sistema holandés de evaluación descansa en la autorregulación por las propias instituciones, más que por el gobierno.
- b) El sistema francés cuenta con el Comité Nacional de Evaluación (CNE) creado en 1984. Es una entidad independiente del gobierno y de las instituciones. Se encarga de controlar la calidad de la educación superior. Se basa fundamentalmente en evaluaciones externas, con uso amplio de la evaluación por pares.
- c) El sistema de educación superior inglés es uno de los más evaluados. La evaluación está muy relacionada con la asignación de recursos financieros. El objetivo final es asegurar un sistema de educación de alta calidad y costos eficientes que satisfaga las necesidades sociales y económicas de la nación. Hay en este sistema un uso muy intenso de indicadores de desempeño.
- d) En Estados Unidos la acreditación es voluntaria, no gubernamental, con énfasis en la revisión por pares y organizado por entidades y servicios especializados de carácter privado. Además, tiene carácter temporal; cada acreditación dura 5 años. Hay más de 50 agencias de acreditación no gubernamentales debidamente reconocidas, que operan a nivel nacional.

En cuanto a los modelos de evaluación, existen dos sistemas dominantes: i) el Modelo de indicadores, que se basa en la selección de un número determinado de indicadores de rendimiento que se aplican tanto a la docencia como a la investigación, con el objeto de establecer un orden jerárquico de las instituciones y programas. Se inspira en un régimen punitivo, pues vincula sus resultados con el financiamiento. Es el que se aplica en el Reino Unido de la Gran Bretaña; ii) el Modelo de Autoregulación, parte de la premisa de que el proceso

debe ser asumido por las propias instituciones, con el objeto de mejorar su calidad y de garantizar a la sociedad la confiabilidad de sus programas académicos. Comprende la autoevaluación y la evaluación externa; y iii) el Modelo conceptual ideal, que está centrado en un criterio de calidad establecido según un prototipo teórico basado en un conjunto de conceptos generales complementarios entre sí. Está fundamentalmente orientado a la acreditación de instituciones. A este modelo responde el Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, como veremos después.

En América Latina, podemos mencionar los siguientes sistemas de acreditación:

a) **Argentina:** Existe un Sistema Universitario Nacional, que en principio comprende todas las instituciones de educación superior del país, aunque no se adhieren a él las más grandes y tradicionales universidades públicas (Buenos Aires y Córdoba).

En su evolución ha pasado por dos fases. En una primera fase, la experiencia de acreditación fue promovida desde el Estado, a través del Ministerio de Educación (1992) y produjo una reacción defensiva de parte de las universidades que vieron amenazada su autonomía académica. En una segunda fase, se dio un proceso interactivo de negociación entre el Ministerio y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). De acuerdo con las nuevas reglas, las universidades deben crear instancias internas de evaluación institucional que se complementa con evaluación externa, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas creadas con este fin. Las universidades conservan su plena autonomía para definir sus propias metodologías e instrumentos de evaluación. Dicha Comisión es un organismo descentralizado del Ministerio de Educación, que acredita, mediante evaluaciones externas, carreras de grado y de posgrado y, además, califica la viabilidad de los “proyectos institucionales” de las nuevas universidades privadas, provinciales o nacionales. La acreditación tiene carácter voluntario.

b) **Bolivia:** En 1995 se estableció el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, pero falta la reglamentación. Una universidad pública, la Universidad Mayor de San Ramón y una privada, la de Santa Cruz, han desarrollado importantes procesos de autoevaluación institucional.

c) **Brasil:** En este país, los establecimientos privados de educación superior están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educación. Los Estados Federales supervisan las universidades estatales y municipales de su jurisdicción. Los programas de investigación y postgrado están sujetos a la evaluación y acreditación de una agencia autónoma del Ministerio de Edu-

cación federal, el CAPES, que cuenta con treinta años de experiencia. Su énfasis es el mejoramiento del personal docente y de la investigación. La dificultad en Brasil para crear un sistema nacional, al nivel de pregrado, proviene de la gran variedad de programas e instituciones, lo cual dificulta el funcionamiento de un organismo central y la definición de indicadores. El liderazgo lo llevaron, en los años ochenta y principios de los 90, las universidades de Brasilia y Federal de Campinas, donde funciona hoy en día un programa de posgrado en evaluación. Luego, el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Evaluación bajo dos principios rectores: adhesión voluntaria y no vinculación con el financiamiento. En 1995, el Ministerio de Educación y Cultura creó el Examen Nacional de Cursos (ENC). Este sistema es obligatorio y generó mucha resistencia, especialmente de los estudiantes, pero se impuso como instrumento legal de un Estado de inspiración neoliberal, evaluador y controlador, que se ajusta a mecanismos de mercado.

- d) **Colombia:** Ley 30 de 1992 de Educación Superior, creó el Consejo Nacional de Educación Superior y se le asignó la función de poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación y definir las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. El Decreto 1904 de 1994 creó el Consejo Nacional de Acreditación, como un sistema voluntario, eminentemente académico y temporal, inspirado en el mejoramiento de la calidad y el respeto a la autonomía de las instituciones.
- e) **Chile:** El Sistema de Educación Superior de Chile es heterogéneo, fragmentado y carece de un proceso de acreditación nacional bien establecido. En la actualidad coexisten tres sistemas: a) El de “verificación”, que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica; b) El de “examinación”, que aplica el Consejo Superior de Educación a las instituciones y universidades privadas, creadas después de 1990, pero que no es verdadera acreditación, pues es para supervisarlas por 6 o 10 años, hasta que la institución obtiene su autonomía. Las universidades estatales y las privadas con financiamiento estatal no están sometidas a ningún procedimiento oficial, pero la mayoría ha iniciado procesos sistemáticos de autoevaluación.
- f) **México:** En 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), de la cual hemos visto los conceptos generales que orientan sus sistemas de evaluación. La CONAEVA es una dependencia de la CONPES (Consejo Nacional de Planeación). Está integrada por nueve miembros: el Secretario de Educación, quien la preside, cuatro representantes del gobierno federal y cuatro miembros de ANUIES. En 1990 se produjo el primer documento en

relación a los procesos de evaluación y acreditación. Con el impulso de ANUIES se inició una primera etapa de autoevaluación institucional, con manuales elaborados por la Comisión Nacional. A su vez, en 1993 se creó el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación), como organismo privado, que involucra al gobierno, ANUIES y los colegios profesionales para administrar los exámenes nacionales de ingreso y egreso. Por iniciativa de ANUIES se crearon los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En 1996 se inició el análisis de una propuesta para crear un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación promovida por ANUIES. La propuesta enfatiza el mejoramiento de la calidad. El impacto del TLC ha llevado a buscar asociaciones con organismos de acreditación de los Estados Unidos. En agosto del 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, cuyo propósito es “definir e instrumentar, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública, una política nacional de evaluación que contribuya a la elevación de la calidad de la educación nacional”. La educación superior no es objeto de la actividad de este Instituto.

Finalmente, en lo que respecta a la investigación y posgrado, la evaluación es requisito previo para poder ingresar al “padrón de excelencia” del CONACYT y obtener financiamiento. Según Wietse de Vries, “la experiencia mexicana en materia de evaluación muestra un camino sinuoso, de avances, desviaciones y retrocesos. Los procesos se construyeron sobre la marcha, a través de negociaciones políticas entre diferentes actores, no a partir de un ‘plan maestro’ con claridad sobre los objetivos”... “La educación superior mexicana tiene una rica experiencia en materia de evaluación, pero no está claro si esta experiencia significa una ventaja o una desventaja. Existen procesos en operación que brindan información crucial y que pueden extenderse a todo el sistema para informar sobre la calidad. Pero, al mismo tiempo, el papel que han ocupado estos procesos en la relación entre el gobierno y la educación superior, ha creado obstáculos para avanzar hacia un sistema nacional de evaluación y acreditación”⁸

g) Costa Rica: En este país han sido las propias universidades, asociadas en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), las que en virtud de un Convenio crearon el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), en pleno ejercicio de su autonomía. En efecto, el CONARE, en su sesión celebrada el 23 de marzo de 1993 (Sesión N° 07-93) aprobó el Convenio para la creación del SINAES, cuyos tres objetivos fundamentales son: (a) Coadyuvar al logro de los principios de excelencia establecidos en

la legislación nacional y al esfuerzo que realizan las instituciones universitarias por mejorar la calidad de los programas y carreras que ofrecen; (b) mostrar la conveniencia que tiene para las instituciones universitarias someterse a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los programas y carreras acreditados, orientándola también con respecto a la calidad de las diferentes opciones de educación superior; (c) certificar el nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a acreditación, garantizando la eficiencia, calidad de criterios y estándares aplicados en ese proceso.

El SINAES estará dirigido por un Consejo integrado por ocho representantes. Cuatro son por las universidades estatales y los otros cuatro por las universidades privadas. Una vez nombrados por consenso entre las universidades que representan, los miembros del Consejo gozan de plena independencia de criterio en el ejercicio de su función. Duran en sus cargos cuatro años, pudiendo ser reelectos por periodos iguales y sucesivos en forma indefinida. El Consejo tiene, entre otras funciones, las siguientes: (a) atender y acreditar programas y carreras, respetando la individualidad, autonomía y fines de la institución universitaria solicitante; (b) elaborar, aprobar, actualizar y vigilar el estricto cumplimiento de los procedimientos, estándares y criterios de evaluación aplicables a la acreditación, la autorregulación y la autoevaluación; (c) realizar, por lo menos cada cinco años, un proceso de autoevaluación de criterios, procedimientos y estándares empleados en los trámites de acreditación, con la supervisión de un organismo externo especializado en la materia; (d) mantener informadas a las instituciones universitarias y a la comunidad nacional acerca de los procedimientos y criterios que se emplean en los trámites de acreditación y cualquier otro aspecto de interés general; y (e) informar al Consejo Nacional de Rectores el resultado de los estudios de acreditación realizados a las universidades estatales y al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada.

h) El Salvador: La República de El Salvador, por decreto presidencial dictado a través del Ministerio de Educación del 10 de marzo del 2000, reglamentó la integración y funciones de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de Instituciones de Educación Superior. La Ley de Educación Superior de 1995 introdujo en la educación superior salvadoreña la evaluación institucional y la acreditación. La Comisión está integrada por siete miembros y goza de autonomía de acción en su cometido. El subsistema de acreditación académica es un componente del Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad Académica de la Educación Superior. Los miem-

bros de la Comisión son nombrados de mutuo acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior. Tienen derecho a solicitar acreditación todas las instituciones de educación superior legalmente establecidas. Las instituciones acreditadas tendrán acceso a programas de asistencia e incentivos fiscales.

- i) **CSUCA:** El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha creado un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), que abarca las universidades estatales asociadas al CSUCA, cuyos objetivos son, entre otros, los siguientes: “1. Fomentar en las universidades miembros del CSUCA una cultura de autoevaluación y rendimiento de cuentas, orientada al mejoramiento de la calidad de las instituciones, sus programas y carreras, a fin de que éstas contribuyan de manera más efectiva al desarrollo e integración de los países de la región, para mejorar la calidad de vida de la población centroamericana; 2. lograr consenso entre las universidades miembros sobre los criterios, factores e indicadores para evaluar la calidad de programas e instituciones de educación superior. Y desarrollar colectivamente instrumentos de evaluación de dicha calidad; 3. promover, armonizar y coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares académicos entre las universidades miembros, tanto a nivel institucional como de programas; 4. avanzar hacia la acreditación internacional de la calidad de instituciones, programas y carreras de educación superior de América Central”.

El SICEVAES cuenta con un Comité de Coordinación Regional, integrado por los vicerrectores académicos de las universidades y una Comisión Técnica de Evaluación integrada por 9 académicos con formación y/o experiencia en evaluación de la educación superior, seleccionados por las universidades miembros del CSUCA. Las principales realizaciones, hasta hoy, del SICEVAES son las siguientes: “Actualmente 64 programas en autoevaluación y 7 universidades en autoevaluación institucional. Hay previsiones presupuestarias para atender el proceso en la mayoría de instituciones asociadas. Se han realizado las primeras visitas de pares externos (1 institucional y 1 prog. En I semestre del 2000, se prevé 11 programas y 1 institucional en II semestre). También se ha iniciado el desarrollo del banco de pares académicos externos (base de datos, poco menos de 300 a la fecha). Regional y extrarregional). Se han elaborado los Proyectos de Convenio Marco para el funcionamiento del SICEVAES y el Proyecto de Reglamento del Convenio del SICEVAES.

En marzo de 2002 el CSUCA aprobó la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), que estará constitui-

do por 10 miembros permanentes de la región centroamericana, uno por cada país centroamericano y tres provenientes de los órganos de acreditación regionales especializados asociados. Según el Documento Técnico Básico del CCA, el Consejo es “un organismo autónomo e independiente especializado que opera a escala regional centroamericana para articular institucionalmente diferentes comités regionales especializados de acreditación; para conferir reconocimiento formal a organismos acreditadores nacionales que promuevan la calidad y el mejoramiento de programas e instituciones de educación superior en América Central; así como para acreditar directamente la calidad de programas e instituciones de educación superior (públicas y privadas) de la región”.

5. Gestión y planificación estratégicas

Los especialistas definen la planificación estratégica como “una metodología explícita para traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución. También se puede conceptualizar como un proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y a largo plazo, lo que permite jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos” (Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle, Colombia, 1989).

Como lo hemos dicho antes, la planificación estratégica forma parte de la gestión moderna de las instituciones de educación superior. 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 ellas el concepto de estrategia. “Aunque esta conceptualización, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular”.⁹ A su vez, Luis Ernesto Romero nos dice: “El hecho de que la disciplina administrativa haya surgido en principio para resolver los problemas de las organizaciones productivas, no le resta posibilidades para su aplicación en otro tipo de organizaciones sociales como la universidad. Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines.”

Todo lo anterior nos lleva a enfatizar la importancia que para la planificación estratégica tienen la “visión de la universidad” y su “misión”.

“El concepto de gestión estratégica, nos recuerda Luis Ernesto Romero, profesor del Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Santafé de Bogotá), no es tan novedoso como pareciera. En efecto, desde la década de los años 60, diversos autores, especialmente norteamericanos, habían establecido la importancia de considerar el entorno o contexto económico, social, tecnológico y legal dentro del cual esta opera, para definir en consecuencia, cursos alternativos de acción -denominados estrategias- para cumplir sus finalidades institucionales y configurar entonces la estructura interna mas apropiada para alcanzarlos. Sin embargo, es en la década de los años 70, cuando alcanza su mayor auge, tanto en la conceptualización teórica como en su aplicación en organizaciones empresariales. En el caso de su utilización como herramienta de gestión en las instituciones universitarias, de nuevo es en Norteamérica en donde se inicia y alcanza un auge relativo la gestión estratégica y una de sus herramientas en particular, la denominada “planeación estratégica”. Esta herramienta, considera un proceso participativo de formulación de las estrategias de supervivencia, crecimiento y desarrollo de una organización a través de las siguientes fases que se observan en el gráfico siguiente:

Proceso de planeación estratégica universitaria		
	2. Análisis del Entorno Oportunidades y Amenazas	
1. Finalidades Misión y Visión	4. Análisis DOFA Externo e interno	5. Plan Estratégico de la Universidad
	3. Análisis Interno Fortalezas y Debilidades ¹⁰	

Los especialistas en administración y planificación de la educación coinciden en señalar que en todo plan de desenvolvimiento universitario, generalmente, existen las siguientes fases: a) La determinación de los objetivos, tarea que tiene que ver con la visión de la institución y sus misiones, con el rumbo o dirección que se le quiera imprimir. En resumen, saber a dónde se quiere llegar. b) La evaluación o apreciación de las condiciones actuales y de las tendencias pasadas y futuras. Para saber a dónde se quiere llegar hay que saber cuál es el punto de partida, en qué condiciones nos encontramos y con qué medios se cuenta. Todo esto tiene que ver con los diagnósticos de situación y la proyección de tendencias. c) Cumplidas las tareas anteriores, es preciso evaluar las distintas posibilidades, es decir, los diferentes cursos de acción posibles teniendo en cuenta los recursos, oportunidades, fortalezas y debilidades. d) La siguiente etapa es la definición de la estrategia, que tome en cuenta todos los elementos anteriores, que promueva el desenvolvimiento equilibrado de la institución y cohesionen todos sus componentes. e) Luego viene la etapa de ejecución del Plan y los diferentes programas de que se compone. El éxito de la ejecución dependerá tanto de la disponibilidad de los recursos como de un liderazgo adecuado en la dirección y administración de la institución. f) Finalmente, viene la etapa de evaluación de los resultados y retroalimentación del proceso de planificación, que es un proceso permanente, y luego los ajustes del Plan.¹¹

Vale la pena tener aquí presente dos recomendaciones del Dr. Eduardo Aldana, dirigidas a las universidades que desean introducir en su gestión la planificación estratégica. Ellas son a) Dedicar un gran esfuerzo inicial al estudio y desarrollo de una cultura organizacional, mucho más propensa al aprendizaje y al cambio; y b) hacer del proceso de planificación estratégica un proceso de aprendizaje. El Dr. Eduardo Aldana define la planificación estratégica como "...un proceso de reflexión sobre la entidad, de tal manera que, poco a poco, en la medida que la entidad aprenda sobre sí misma, pueda ella ir generando su propio mecanismo de planeación y conformando su propio destino."

Antes de concluir esta sección, quizás sea oportuno subrayar que cuando se trata de instituciones educativas, el diseño curricular es "el eje de la planeación estratégica", desde luego que el currículo es el que "establece el vínculo principal entre los aspectos académicos y administrativos en una institución, caracteriza su desarrollo y perspectiva como tal, define los vínculos con la sociedad y materializa en gran medida las políticas educativas de la institución".¹²

La planificación estratégica permite a la institución disponer de un Plan Prospectivo de Desarrollo Institucional. Pero recordemos que para ella lo más

importante es el proceso y el aprendizaje o proceso pedagógico que éste implica, más que el documento o libro-plan.

El Plan arranca del diagnóstico situacional y del análisis de tendencias, luego define los objetivos y estrategias; calendarios de ejecución, presupuestos, y métodos para la evaluación de la ejecución, que más tarde permitan retroalimentar el proceso e incorporar los ajustes que vayan siendo necesarios.

Además, suelen elaborarse planes operativos para cada una de las unidades de la institución, que integrarían el Plan Operativo General.

El Plan estratégico suele comprender varios proyectos. Cada proyecto tiene su correspondiente plan operacional. “Este se define, según Romero, como el proceso mediante el cual, cada una de las tácticas que conforman los proyectos del plan estratégico se desglosan en metas específicas. Éstas permiten la programación a corto plazo y la asignación de los recursos que permitan ponerlos en marcha y ejecutarlos. La experiencia nuestra que con las formulación de planes operacionales o tácticos es posible asegurar la ejecución de los proyectos estratégicos de la institución.”

6. Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

En un trabajo reciente José Joaquín Brünner sostiene que en el contexto de una globalización caracterizada por los procesos que resultan de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), particularmente las tecnologías de redes, hay cinco dimensiones de contexto en que las transformaciones en curso son de envergadura y representan un desafío para la Educación Superior latinoamericana del siglo XXI: 1. Acceso a la información; 2. Acervo de conocimientos; 3. Mercado laboral; 4. Disponibilidad de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para la educación superior; 5. Mundos de vida. Sobre “Acceso a la información”, Brünner nos proporciona los datos siguientes: “En América Latina el número de personas que el año 2000 accedía a Internet se estima en 15 millones, esperándose que aumente a 75 millones para el año 2005. Luego, el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar / aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla”. En lo que respecta al Acervo de conocimientos, Brünner subraya que la educación es más que transmisión y adquisición de conocimientos y el cultivo de la inteligencia lógico-matemática. Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter, reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje,

busca promover la maduración de múltiples capacidades humanas y facilitar que la persona las explote en todas las dimensiones posibles. A su vez, los Cambios en el mercado laboral, implican que las personas necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales inestables y, seguidamente, con probable rotación no sólo entre puestos de trabajo si no a veces, incluso, de tipo de ocupación y sector de la economía. En primer lugar, se producen cambios en las estructuras de empleo, es decir, en la distribución de ocupaciones entre distintos sectores. No sólo se requieren más competencias sino frecuentemente nuevas y diferentes, lo que pone en jaque a los sistemas educacionales y de formación profesional. En lo que concierne a la Disponibilidad del NTIC para la educación, “la configuración, los ritmos y las proyecciones de la educación superior están cambiando rápidamente mediante el uso de las NTIC, particularmente las tecnologías de red. Se estima que 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). Finalmente, la expresión Mundos de vida se refiere, “de una manera quizá menos evidente, a que la educación debe hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación con sus propios participantes – alumnos y docentes- y la familia y la comunidad”.

Y esto nos lleva a examinar el papel que desempeñarán en el próximo siglo las modernas tecnologías de la comunicación e información, aplicadas a la educación superior.

Dos reflexiones previas nos merece este importante tema. En primer lugar, 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 virtual máquina-usuario. En segundo lugar, la necesidad de evitar que la introducción de estas tecnologías genere una nueva forma de exclusión o de diferenciación entre los infohaves y los havenots, o como dicen otros, entre los cyberhaves y los havenots.

Hechas estas advertencias, lo que no pueden de ninguna manera 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 enriquecedor, así como su radio de acción docente. Tenemos que aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías. Piénsese en lo que ellas significan para renovar y hacer más eficaz la educación superior a distancia. Como afirma el profesor venezolano doctor Miguel Casas Armengol: “El envolvente espacio virtual no deja ninguna opción en esta materia, y es la contrapartida comunicacional de la globalización económica”.¹³ No hacerlo sería auto-marginarsé de la llamada “ola informatizada”.

Estimo oportuno reproducir aquí algunos conceptos muy interesantes del doctor Casas Armengol sobre la urgencia de transformar las universidades ante el reto que les plantean los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea. “A pocos años de finalizar este Siglo y un Milenio, la fuerza mundial más importante en las últimas décadas ha sido un cambio incensante, acelerado, a veces inesperado y con frecuencia traumático. Este cambio penetra casi todos los sectores sociales, políticos, científicos y tecnológicos, haciendo irrelevantes y obsoletos, conceptos que durante muchos años se consideraron como indiscutibles. En esta situación, la universidad tradicional, que durante años ha tenido evoluciones generalmente lentas, se ve ahora forzada a emprender rápidamente una reestructuración integral de sus instituciones y sistemas, para dar respuesta a nuevas demandas. De no hacerlo, tenderá a ser sustituida por nuevas instituciones, formas y mecanismos de enseñanza, información y entretenimiento, de mayor eficiencia para utilizar productivamente el potencial educativo de las nuevas tecnologías informativas”.

“Una sociedad informatizada exige, agrega Casas Armengol, que sus universidades investiguen las implicaciones de este cambio tan radical y modifiquen sustancialmente sus estructuras y los enfoques curriculares para formar a los intelectuales, profesionales y líderes que deberán dirigir y actuar en esta sociedad tan diferente.” Lo que resulta más destacado en estas nuevas organizaciones (las redes académicas) es que ellas están construidas sobre la premisa de que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica, gracias a las telecomunicaciones, la computadora y otras tecnologías complementarias. Por consiguiente, esto significa el “fin de la torre de marfil”, y de la “universidad aislada y autocontenida”, exaltando al mismo tiempo la necesidad institucional de una gran capacidad “relacional”, que le

permita interactuar continua y efectivamente con los contextos institucional, nacional e internacional. El radio de acción de cada universidad ya no quedará limitado a un “campus universitario” y algunas extensiones o centros locales. Por otra parte, los académicos de la universidad ya no serán exclusivamente los ubicados en los edificios de la institución, lo cual permitirá el uso óptimo de esos recursos. Sin duda, frente a estas nuevas condiciones, resultará necesario reconsiderar profundamente, los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje y las redes cooperativas nacionales e internacionales.”

“Implementando el desarrollo tecnológico educativo, aparecen ahora con gran fuerza, tres elementos que representan grandes cambios en la estructura y funcionamiento de la universidad contemporánea. Ellos son:

a) La nueva “Superautopista de Información”: se refiere a un conjunto de modernas tecnologías que permiten la distribución electrónica de texto, video, datos y voz, a través de numerosas y gigantescas redes de telecomunicaciones. Internet, Bitnet, Hipertexto, Hipermedios, World Wide Web, Correo Electrónico, Foros, etcétera son sólo algunas de las enormes posibilidades de este totalmente nuevo mundo, donde fronteras y distancias ya no representan limitaciones para la información, la comunicación, la cultura, el entretenimiento y especialmente, para la educación. Estas nuevas posibilidades que ya están implantadas en casi todos los países del mundo, rompen dramáticamente con el aislamiento característico de los tradicionales “campus universitarios” y cambian la naturaleza fundamental de la educación superior.”

“James W. Hall (1996) un educador norteamericano, hace la observación de que las universidades tradicionales son instituciones de “Convocación”, es decir, para unos pocos seleccionados que pueden usarlas, juntando en un solo sitio los recursos de académicos, estudiantes, libros y facilidades; como tales, (estudiantes y profesores), ellos son los poseedores y beneficiarios de esos recursos, que generalmente resultan poco accesibles para las personas externas al campus respectivo. Por contraste, dice el mismo autor, las universidades actuales de la era del computador y de la información, son instituciones de “Convergencia”, caracterizadas por un amplio acceso, multiplicidad y replicabilidad de sus diversos recursos.

b) La “Clase Global”: Teles (1993) argumenta que las nuevas tecnologías pueden ser usadas para preparar mejor a la gente para la era de la información, a través del desarrollo de un *curriculum* que no solamente se refiere a aspectos que surgen de la sociedad informatizada, sino que también se pueden emplear esas tecnologías de tal manera que los usuarios desarrollen y obten-

gan las destrezas necesarias dentro de esta nueva sociedad. De esta forma, los cursos pueden ser contruidos usando diferentes especialistas y materiales, provenientes de todo el país, la región o el mundo, pudiendo utilizarlos para informaciones, discusiones y cuestionamientos. Por su parte, también los alumnos podrán provenir de amplias áreas geográficas, todo lo cual ratifica lo dicho anteriormente en relación a la globalización del conocimiento y de la educación.

- c) La “*universidad virtual*”: Las nuevas tecnologías hacen innecesario que la instrucción sólo ocurra en un recinto determinado (salón de clases o campus) y permiten que un alumno, usando los medios tecnocomunicacionales, pueda individualizar su aprendizaje, lograr un alto grado de interacción y superar las dimensiones y rigideces de tiempo y espacio, todo lo cual representa una “realidad virtual”, que está transformando de raíz la educación universitaria. La universidad virtual es una realidad inmediata que no requiere esperar al Siglo XXI”.

Finalmente, Casas Armengol nos dice que “conviene señalar algunos de los elementos y consideraciones que representan factores importantes, en lo relativo a la necesidad de nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza. Ellos son los siguientes:

“En primer lugar, suponer que un futuro profesional pueda aprender al principio de sus estudios y en el nivel de licenciatura, todo lo que él va a necesitar en su vida activa, es ignorar totalmente al mundo actual con su extraordinaria movilidad y complejidad, las cuales afectan casi todos los campos del saber. En muchas disciplinas, el conocimiento pertinente se modifica substancialmente en menos de una década y esta tendencia continuará progresivamente. Algunas sociedades tienen planteada la necesidad de que la licencia para ejercer profesionalmente, sea concedida sólo por algunos años y que ella deberá ser renovada mediante exámenes y nuevos conocimientos. Por consiguiente, los Planes de Estudio deberán ser rediseñados y contemplar procesos continuos y de por vida para todas las carreras universitarias

“En segundo lugar, resulta cada vez más evidente que en el proceso instruccional, es más importante aprender que enseñar. Esta afirmación no pretende desestimar la validez de la enseñanza y de sus métodos, pero considerándola ahora como un apoyo que gira alrededor del aprendizaje. Por consiguiente, las Teorías de: Aprendizaje, Aprender a Aprender (sustituyendo a los Métodos de Estudios), Solución de Problemas, Comunicaciones, Creatividad, Tecnologías Informativas, Autoevaluación, etcétera, adquieren una señalada y creciente importancia.

“En tercer lugar, se ha constatado experimentalmente que no existe una sola “inteligencia” sino “múltiples inteligencias” (musical, kinésica-corporal, matemática-lógica, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal) y ello tiene consecuencias en las diversas formas de aprender y de allí la importancia de las teorías sobre individualización del aprendizaje.

“En cuarto lugar, el aprendizaje activo intenta lograr un “aprendizaje profundo” en vez de un “aprendizaje superficial” característico de la enseñanza convencional, basado en la simple memorización de la información, enfoque todavía predominante en muchos estudios universitarios profesionales.

“En quinto lugar, la introducción de los procesos de interactividad, en sus diversas formas y posibilidades, facilita un aprendizaje dinámico y relevante que permite también una mayor individualización.”

7. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología

Para hacer ciencia y generar tecnologías necesitamos disponer de recursos humanos de nivel superior o, como bien dice el doctor Luis Enrique Orozco, de la Universidad de Los Andes en Bogotá, se requiere “incrementar la inteligencia social, de lograr la formación de una *alta inteligencia* para la ciencia y la tecnología y de disponer de nuevos liderazgos que puedan orientar y ejercer protagonismos afianzados en el conocimiento y en una ética de la inteligencia”.

Son las instituciones de educación superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar esa *alta inteligencia* para la ciencia y la tecnología y, como agrega el doctor Orozco, de “aumentar la capacidad social y cultural de los pueblos para mantener un flujo adecuado entre los mecanismos de producción, de asimilación y consumo de los productos del conocimiento. Capacidad que exige, a su vez, una fuerte institucionalización de la ciencia y una adecuada disponibilidad de “sistemas de información”. “La capacidad de aprendizaje individual y colectivo constituye uno de los factores esenciales para la adaptación activa y crítica de cualquier país a las condiciones nuevas de la evolución mundial”. “Hacia adelante, lo que distinguirá a las sociedades como a las personas será su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. Los países necesitan a sus universidades y demás instituciones de Educación Superior para avanzar confiadas hacia un futuro menos incierto. Para ello estas últimas tendrán que re-inventarse o desaparecer”.¹⁴

La responsabilidad es muy grande, desde luego que en nuestros países las universidades son la columna vertebral del sistema científico-técnico; en ellas se lleva a cabo el 85% de la investigación que tiene lugar entre nosotros.

En América Latina y el Caribe, la situación de la Ciencia y la Tecnología la podemos resumir en los puntos siguientes:

- a) Según el Informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en I&D, para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del P.I.B., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. La misma tasa fue de 1,4% en Italia y Canadá en 1991, y en 1994 sobrepasó el 2.0% en países como Francia (2.3%) Estados Unidos (2.5%) y Japón (2.7%). Ningún país de América Latina alcanza el 1% del P.I.B., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0.88%).¹⁵
- b) El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1.3% de la producción científica mundial.¹⁶
- c) En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina).
- d) En cuanto a los estudios de postgrado, Carmen García Guadilla nos proporciona los datos siguientes:

Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8 mil programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180 mil estudiantes de postgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. En el caso de los doctorados casi toda la matrícula (cerca del 90%) pertenece al sector público. En esta dimensión por tanto, el desarrollo de este cuarto nivel educativo también ha sido mérito del sector público. Ahora bien, este pequeño pero importante desarrollo que ha tenido el nivel de postgrado en la región, engloba grandes disparidades entre los países. Brasil y México representan los casos que destacan por encima de los demás, habiendo otros cinco países que ocupan rangos intermedios: Colombia, Perú, Venezuela, Chile, Argentina y Cuba. En el resto de los países -la gran mayoría centroamericanos, además de Paraguay y Uruguay- la magnitud de matrícula es pequeña. En primer lugar, se encuentra Brasil, que se

destaca por encima de todos los países y que tiene casi el 30% de la matrícula total de la región. Este país -junto con México- forman el grupo de países que conforman el 71% de la matrícula de maestría y doctorado de toda la región. Un segundo grupo de países está conformado por Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, con matrículas de doctorado y maestría de tamaño más reducido; y, por último, el total de los diez países restantes que sólo cuentan con alrededor de un 5% de la matrícula regional de maestría y doctorado.¹⁷

El número de alumnos de posgrado representa cerca del 3% del total de la matrícula de nivel superior. En Canadá es el 13%. En América Latina los candidatos al doctorado representan el 17% del total de la matrícula de posgrado. El resto se distribuye entre maestrías y especialidades.

e) La problemática latinoamericana de la investigación: Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe, en el libro que recientemente les publicó el IESALC-UNESCO, la resumen en los puntos siguientes:

i) Concepción individualista predominante. Ni la investigación ni el posgrado suelen ser concebidos de manera integrada. La misma investigación universitaria tiende a ser fragmentada y está lejos de ser concebida como un sistema;

ii) Tampoco existe una articulación satisfactoria entre la investigación y los estudios de postgrado, aunque el postgrado suele ser el ámbito natural de la investigación. Pero se observan buen número de proyectos de investigación totalmente desconectados de los programas de postgrado. En Brasil, el CAPES tiene, entre sus misiones, promover la mayor sinergia posible entre ambos sectores, asegurando la articulación universitaria entre estudios de postgrado e investigación;

iii) Tendencia a marginar, en los programas de financiamiento, la investigación en ciencias sociales, las humanidades y las artes, privilegiando a las Ciencias Naturales, las Exactas y las Ingenierías. También es notorio el predominio de la investigación aplicada sobre la básica.

iv) Las Universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. "La investigación universitaria es altamente concentrada y en la mayoría de los países dos o tres universidades, generalmente públicas, constituyen casi la mitad del sistema". Las Universidades privadas, salvo las llamadas de élite o de mayor prestigio, suelen estar ausentes de las tareas investigativas. A las Universidades destinan casi 50% de sus fondos las entidades esta-

tales encargadas de financiar la Ciencia y la Tecnología. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 80% se encuentra en las Universidades, principalmente públicas.

- v) Los analistas reconocen que, en términos generales, no existen en América Latina indicadores fiables de evaluación de la productividad científica. Además, generalmente hay poca información sobre los proyectos de investigación y las publicaciones científicas. El sector productivo suele no tener conocimiento de las investigaciones universitarias ni de sus posibilidades para generar las tecnologías que necesitan. Este sector vive casi totalmente a expensas de tecnologías importadas.
- vi) De un total de 470,000 profesores universitarios en América Latina, solo 31.000 tienen un doctorado, o sea el 6,6%.
- vii) Como conclusión de este diagnóstico, los autores citados sostienen, y comparto su opinión, que si deseamos fortalecer el desarrollo científico y técnico de América Latina tenemos que fortalecer substancialmente, con recursos y personal, la investigación universitaria y ligar ésta más estrechamente a las problemáticas nacional y a los requerimientos del sector productivo, porque "es a nivel de los estudios de postgrado, particularmente a nivel del doctorado, que se juega el desarrollo a mediano y largo plazo de la investigación"¹⁸.

8. Educación Superior y Sector Productivo

Las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, el sector productivo y la sociedad civil en general, se ha vuelto uno de los temas más presentes en el actual debate internacional.

Insertamos a continuación unos conceptos sobre el tema tomados de un trabajo de Houssine Dridi y Manuel Crespo, profesores de la Universidad de Montreal, publicado en el Vol. N°2, 1999 de la revista EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD, del IESALC:

La interacción de la universidad con su medio ambiente es una función vital. El sector económico constituye uno de los principales polos y parece sobrepasar las fronteras habituales. De hecho, después que la universidad tomó conciencia de la continua agravación (a la que previó ponerle fin), y en forma particular de la acumulación de déficits, la deterioración de las infraestructuras, la insuficiencia de los créditos otorgados a la investigación y la dificultad de renovar el cuerpo de profesores,

las relaciones con el sector privado fueron reinvertidas. Las restricciones presupuestarias tuvieron una influencia certera en la administración de las universidades y en el sentido de una mayor abertura hacia el sector económico. Éstas tuvieron, en el fondo, un efecto acelerador y catalizador (Crespo, 1996).

Las relaciones entre la universidad y la empresa conocieron un importante impulso en los años 90. Ellas son, de ahora en adelante, formales e institucionalizadas (Portaria, 1996). Esta institucionalización que marca el refuerzo de los vínculos universidad / industria, está considerado por la OCDE (1996) como uno de los fenómenos más notables de la última década. Esta nueva configuración está subentendida por la creación de oficinas de relaciones, la reorganización de la misión de la universidad, la puesta en servicio de una estandarización contractual, la ayuda a la invención y a la obtención de certificados (Crespo, 1996), la multiplicación de los centros de excelencia, la construcción de tecnópolis de proximidad universidad / empresa y, finalmente, por la elaboración de enfoques de relaciones públicas.

En Europa, varios programas son financiados por los gobiernos y las empresas de países miembros, a manera de ejemplo, el programa "Sócrates" (Beernaert, 1997) destinado a la ayuda de cooperación universitaria y a los intercambios de estudiantes. Este programa apoya a una sesentena de "redes temáticas" que organizan las cooperaciones entre universidades y entre universidades y empresas. En Canadá, las políticas de los diferentes gobiernos provinciales y el federal, motivan la puesta en marcha de programas de formación profesional y de centros de excelencia o de grupos-laboratorio. El gobierno canadiense inició después de 1982, un enfoque de adaptación de la mano de obra y los criterios de financiamiento exigen cada vez más, una asociación que se desarrolle hacia los programas de formación sobre medida y negociados entre la universidad y la empresa.

En los Estados Unidos, la colaboración entre la industria y la universidad está muy arraigada. En ese país, la puesta en juego de la mundialización ha sido considerada desde varios años. En Suecia, en donde el número de publicaciones científicas bate el récord después de Suiza (Postel Vinay, 1999), la industria financia el mayor volumen de la investigación-desarrollo de los países de la OCDE. La parte más importante del financiamiento está destinada a la investigación en los sectores juzgados como estratégicos, particularmente desde el punto de vista de la industria.

La UMAP (Movilidad Universitaria en el Asia y el Pacífico) está considerada como uno de los proyectos más importantes para este espacio transregional. Entre los objetivos esenciales se encuentra el desarrollo de las relaciones institución / empresa, en el dominio de la educación cooperativa, y el de modelos de prácticas que les permitan a los estudiantes e investigadores universitarios el pasar un tiempo en una empresa de un país de la región. Haddad (1998), estima que el acceso a la formación continua o a la formación a lo largo de toda la vida, pasa por la asociación entre los establecimientos de enseñanza superior y el sector económico tanto a nivel de la formación como al de la investigación.

La universidad debe, entonces, ser abierta, innovadora y anticipadora para participar en lo esencial de la sociedad sobre los planos local, nacional, transregional e internacional. Ella debe operar alternativas y prioridades para una cooperación internacional medida, que repose en un principio asociativo y en la búsqueda colectiva de soluciones. Las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior y las empresas parecen ser, hoy en día, inevitables. El potencial de la enseñanza superior para participar en la reestructuración industrial y en el relance económico no necesita ser demostrado. Se admite también, que esas relaciones comportan al menos la ventaja de un enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y de investigación, pero ellas deben ser analizadas constantemente por los universitarios, a fin de disponer de los indicadores necesarios para la protección de la misión esencial de la universidad y de su autonomía.

El especialista mexicano, doctor Axel Didriksson, en su último libro *La Universidad de la Innovación* (Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2000), sobre el tema de la investigación científica y sus interacciones con la industria, escribe los conceptos siguientes:

Desde hace unas dos décadas, con mayor prontitud, la educación superior y universitaria han empezado a ser re-interpretadas y re-valoradas desde una perspectiva estratégica, sobre todo por su articulación con la producción de conocimientos de frontera en la ciencia y la tecnología, por los requerimientos hacia ella de la planta productiva, de servicios e industrial y la internacionalización de la transferencia de conocimientos e información.

Esta función de entidades productoras de conocimiento útil, se ha convertido en el paradigma que ha modificado el perfil de las universidades

e instituciones de educación superior de diferente tipo y nivel para impulsar y consolidar sus sectores de fortaleza, sobre todo en la formación de un genérico “recursos humanos” y en la investigación experimental y aplicada, en vista a la constitución de lo que se ha dado en denominar la transición hacia una “sociedad del conocimiento”.

Estos cambios se han expresado como una “segunda revolución académica”, en donde los resultados de la investigación científica son trasladados a propiedad intelectual, a mercancías comercializables y a desarrollo económico.

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 la “empleabilidad” y analizar las grandes direcciones del mundo del trabajo. La “empleabilidad” demanda, como lo dice el documento preparado para la Mesa Redonda 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. Si examinamos en detalle la profusión de las propuestas formuladas en diversos países por los empleadores, los comités que estudian el futuro de la educación superior y la mayoría de los investigadores que analizan las conexiones entre la educación superior y el trabajo, se espera de los graduados que:

- ♦ sean flexibles,
- ♦ sean capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos, y estén dispuestos a ello,
- ♦ sean capaces de hacer frente a las incertidumbres,
- ♦ estén interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello,
- ♦ hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación,
- ♦ sean capaces de trabajar en equipos,
- ♦ estén dispuestos a asumir responsabilidades,
- ♦ estén animados de un espíritu de empresa,

- ♦ se preparen para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas,
- ♦ sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo las nuevas tecnologías”.

9. La Internacionalización de la educación superior

La cooperación internacional entre las instituciones de educación superior es una consecuencia de la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, que no tiene fronteras. Bien se ha dicho que “el Estado tiene fronteras y el conocimiento horizontes”. En realidad, cada vez más somos parte de la “academia mundial” y ninguna institución universitaria puede cerrarse a los contactos internacionales sin condenarse a quedar al margen de los avances del conocimiento.

La cooperación internacional también puede ser una fuente de nuevos recursos académicos, de equipos, bibliografía y hasta de recursos financieros. Pero, a la par que se reconoce la enorme importancia que tiene hoy en día la cooperación internacional hay, al mismo tiempo, un replanteamiento de su naturaleza y propósitos.

Al referirse a la cooperación internacional para la educación en general, el ya citado Informe de la Comisión Delors dice lo siguiente:

La globalización de las actividades, que es la característica señalada de nuestra época, pone de manifiesto la amplitud, la urgencia y la imbricación de los problemas a que se enfrenta la comunidad internacional. El crecimiento demográfico acelerado; el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la violencia que aún padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas. Irreversible, la globalización exige respuestas globales, y edificar un mundo mejor -o menos malo- es hoy en día más que nunca asunto de todos.

Sobre el debate contemporáneo sobre la cooperación internacional, Axel Didriksson afirma:

Durante los últimos años, la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior se ha intensificado notablemente. Esto se debe, principalmente, a los nuevos requerimientos de la integración geoeconómica de recursos humanos de alto nivel en mayor cantidad y calidad, como una respuesta de las naciones al fenómeno de la interdependencia económica, el cambio tecnológico en la producción, las telecomunicaciones, la informática y el nuevo valor que han adquirido los conocimientos. En los países que están integrándose en bloques regionales o subregionales, la cooperación en la educación superior ha buscado construir nuevos programas multilaterales comunes concentrados en el aprendizaje de idiomas, la vinculación universidad-empresa y sobre todo en la movilidad académica y estudiantil, de forma variada y multiplicada. El éxito del programa ERASMUS de la Unión Europea, por ejemplo, se ha debido al requerimiento reconocido de que la movilidad académica regional es un factor clave para elevar los niveles de calidad de los aprendizajes, extender la calidad del servicio y establecer nuevos compromisos interinstitucionales y nacionales de mutuo beneficio. Esto mismo ha obligado a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los migrantes estudiantiles y académicos, a mejorar sus sistemas de equivalencias y reconocimiento internacionales para sus ofertas de formación y de manera más general a situarse en un sistema de adquisición de prestigio tanto internacional como nacional y regional. En la Unión Europea se ha hecho hincapié en que, para fines de cooperación comunitaria, deben prevalecer los principios de equidad más que los de igualdad de tratamiento, de responsabilidad compartida y de reciprocidad, dentro de un marco de referencia basado en el concepto de subsidiariedad, tal y como lo define el artículo 3.B del Tratado de Maastrich.

De ese nivel de interés dan cuenta la serie de programas multilaterales que se han puesto en marcha, como BRITE, ESPRIT, COMETT, ERASMUS, LUZINA, PETRA, DELTA, EURYDICE, EUROTCHNET, entre otros. Hacia los países del Este y Centro de Europa se han activado programas como TEMPUS y COPERNICUS, y se han formulado esquemas de movilidad estudiantil para relacionar Europa con América Latina, Estados Unidos de América y Canadá.

En la región norteamericana, también se han realizado algunos ensayos de cooperación común; éste, es el caso de las discusiones, reuniones y acuerdos suscritos por México, Estados Unidos de América y Canadá en

el marco de la suscripción del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC o NAFTA). En este sentido, los tres gobiernos han mostrado interés en promover la excelencia académica y la comprensión entre las culturas bajo la idea de una cooperación trilateral.

Para finalizar, vamos a referirnos a lo expresado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y su Marco de Acciones Prioritarias en relación con la cooperación internacional. La Declaración Mundial dice lo siguiente:

- a) El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica de los idiomas extranjeros, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.
- b) Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre las instituciones de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Habría que rectificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

El Marco de Acciones Prioritarias, a su vez, señala:

- a) Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las

organizaciones no gubernamentales deberían ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior debe prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y gestionar la cooperación internacional.

- b) La UNESCO y otras ONG que actúan en el campo de la educación superior, los Estados Miembros mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberían promover **la movilidad universitaria internacional** como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, inclusive mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjunto (1999-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior, y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos.
- c) Los establecimientos de educación superior de los países industrializados deberán esforzarse por concentrar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados. En el marco de esa cooperación los establecimientos deberán esforzarse por garantizar un reconocimiento justo y razonable de los estudios cursados en el extranjero. La UNESCO deberá adoptar iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales.
- d) La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, deberá tomar medidas para **paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos**. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las

causas y consecuencias de la fuga de cerebros. Deberá ponserse en marcha una vigorosa campaña, **mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional** y basada en la solidaridad universitaria, que debería centrarse en el regreso al país de origen de universitarios expatriados y en la participación de **voluntarios universitarios** (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo. Al mismo tiempo, es fundamental apoyar a los países en desarrollo en sus esfuerzos para construir y consloidar sus propias capacidades educativas.

Notas

- ¹ Frans A. Van Vught. "Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso", en *Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria*, Hebe Vessuri Editora, v. 2, CRE-UNESCO, 1993.
- ² Rollin Kent Serna. *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*. Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.
- ³ Juan Bautista Arrien. *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p.5 y sigts.
- ⁴ CINDA. *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior*. Pautas y procedimientos, Santiago de Chile, 1994 p. 45.
- ⁵ Lewis A. Tyler y Andrés Bernasconi. *Evaluación de la Educación Superior en América Latina - Tres Órdenes de Magnitud*. Harvard Institute for International Development Harvard University, 1999, p. 16.
- ⁶ Luis Enrique Orozco. *Acreditación institucional y de programas*, Universidad de los Andes, Bogotá, 1995.
- ⁷ UNESCO-CRESALC-CINDA. *Acreditación universitaria en América Latina*, CRESALC, Caracas, 1994, p.54.
- ⁸ Wietse de Vries: "Camino sinuosos. Experiencia de una década de evaluación y acreditación en México" en *Evaluar para transformar*, Luis Yarzabal, Ana Vila y Roberto Ruiz, editores, Ediciones IESALC-UNESCO, Caracas, 1999, pp. 277 a 319.
- ⁹ *Ibidem*, p. 5.
- ¹⁰ Luis Ernesto Romero es autor de un *Manual sobre Planeación Estratégica*, diseñado sobre la base del modelo original de la Escuela de Negocios de Harvard, el cual fue poste-

riormente adoptado y modificado por varios autores, entre los cuales cabe mencionar el norteamericano Fred David, quien lo denominó "Modelo DOFA de Planeación Estratégica".
11 Ver: Manuel de Puelles Benítez et al: *Elementos de Administración Educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1980, p. 105 y sigts.

12 José Lavandero. *Curso de Diseño Curricular*, Universidad de la Habana, Cuba, 1995.

13 Miguel Casas Armengol. *Impostergable transformar la Universidad venezolana*, Caracas, octubre de 1996 (fotocopiado).

14 Luis Enrique Orozco. *Inteligencia para la Ciencia y la Tecnología*", Santafé de Bogotá, Enero de 1998, (fotocopiado).

15 José Joaquín Brunner. "La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio", en revista *Universidades*, n. 16, Julio-Diciembre de 1988, UDUAL, p.p. 23 a 31.

16 Juan Pierre Lemasson y Martha Chiappe. *La investigación universitaria en América Latina*, Ediciones IESALC/ UNESCO, Caracas, 1999.

17 Carmen García Guadilla. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, CRESALC-UNESCO, 1996 p. 69 y sigts.

18 Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe. *Op. cit.*, p. 299.

El presente estudio se fundamenta en los datos estadísticos que se
obtuvieron en el curso de la investigación.

1. El presupuesto

El presupuesto de la educación en el Perú ha experimentado un
crecimiento constante desde el inicio de la década de los sesenta hasta
el presente. Este crecimiento se ha dado en términos de recursos
y en términos de la calidad de la educación. En el presente se
analiza el presupuesto de la educación en el Perú y se comparan
los datos con los de otros países de América Latina.

El presupuesto de la educación en el Perú ha experimentado un
crecimiento constante desde el inicio de la década de los sesenta hasta
el presente. Este crecimiento se ha dado en términos de recursos
y en términos de la calidad de la educación. En el presente se
analiza el presupuesto de la educación en el Perú y se comparan
los datos con los de otros países de América Latina.

CAPÍTULO VII

Este capítulo trata de la educación en el Perú y de los aspectos
económicos de la misma. Se analizan los recursos que se destinan
a la educación y se comparan con los de otros países de América
Latina. Se discute también la calidad de la educación y se
analiza el impacto de la educación en el desarrollo económico
del Perú. Se concluye que la educación es un factor clave para
el desarrollo económico del Perú y que el gobierno debe
invertir más recursos en la educación para mejorar la calidad
de la misma.

EL NUEVO CONOCIMIENTO, LAS COMPETENCIAS Y LOS IDEALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

Sumario: 1. El conocimiento. 2. El conocimiento contemporáneo. 3. Educación superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del profesional del siglo XXI.

1. El conocimiento

Para comprender las características del conocimiento contemporáneo y lo que lo distingue de sus etapas de desarrollo anteriores, conviene quizás hacer una breve referencia a la evolución de las concepciones filosóficas sobre el origen y naturaleza del conocimiento humano, sin que esto signifique que vamos a profundizar en las complejidades de los problemas que estudia la epistemología o teoría del conocimiento.

En torno al origen del conocimiento, se han elaborado varias tesis o explicaciones, según las distintas concepciones filosóficas.¹ (Pallares, 1964: 124): a) Empirismo. Los partidarios de este sistema sostienen la tesis de que las sensaciones son la única fuente verdadera del conocimiento. En ellas ha de buscarse la base de una ciencia verdadera y de una certidumbre firme. El empirismo ve en la experiencia la fuente más importante de todo conocimiento. La experiencia es el motor esencial del progreso de la ciencia. Los empiristas más radicales sostienen que el único conocimiento verdadero es el sensible; b) El racionalismo es el antípoda del empirismo. Consiste en sostener que la razón es la fuente principal del conocimiento; que el saber empírico carece de validez filosófica y sólo puede suministrarnos verdades contingentes, relativas, sujetas siempre a correcciones y modificaciones. Los racionalistas, por tanto, sobreestiman el papel de la razón en el origen del conocimiento y menosprecian la experiencia sensible; c) El intuicionismo se sirve de la fenomenología para captar las esencias. Esencias, en la fenomenología, son todos los objetos universales, como por ejemplo, el hombre, el animal, la planta, lo azul, lo verde. La esencia no es la existencia de los objetos, las esencias no pertenecen a los objetos sensibles. Las esencias existen verdaderamente y son algo anterior al pensamiento. Ellas rigen el pensamiento. Por pertenecer las esencias a este tipo de objetos, sólo pueden ser intuitas. Como con los ojos del cuerpo podemos ver los objetos sensibles, así podemos intuir las esencias,

con los ojos del alma. Como la filosofía es para la fenomenología una ciencia de las esencias, el camino del conocimiento propio de ellas es la intuición; d) Criticismo Kantiano. Kant admite como fuentes de conocimientos tanto la experiencia sensible como la razón. La primera da origen al conocimiento empírico, variable y carente de universalidad. La razón produce el conocimiento necesario y universalmente válido. La ciencia procedente de la experiencia sensible se denomina *a posteriori*; la que procede de la razón, sin ayuda de los sentidos, da origen a los conocimientos *a priori*. En cuanto al tiempo, no hay pues, en nosotros ningún conocimiento anterior a la experiencia y con esta empiezan todos. Pero aunque todo nuestro conocimiento se inicie con la experiencia, no por ellos surge precisamente todo de la experiencia. El conocimiento *a priori* está constituido por las “categorías kantianas” de causa, substancia, efecto, necesidad, unidad, etcétera, elaboradas todas ellas por la experiencia. A pesar de ello su importancia es tan grande, que sin esas “categorías” no es posible elaborar el conocimiento científico porque los datos que suministra la experiencia sensible son de tan diversa índole, tan numerosos y proteicos, que sin las categorías kantianas la ciencia humana es imposible. Kant no sólo admite la existencia de conceptos apriorísticos, cuya naturaleza ha sido definida, y que tienen, como queda dicho, el carácter de ser necesarios y universales. Al lado de dichos conceptos, sostiene que hay también intuiciones apriorísticas como son las del tiempo y las del espacio. A Kant se le considera como el padre de la teoría del conocimiento moderno, así como Aristóteles es el padre del conocimiento antiguo y medieval con la invención de la lógica, el método científico por excelencia de la época, del cual se valió Tomás de Aquino para crear todo ese sistema de pensamiento conocido como la escolástica. El empirismo de Locke. Locke niega terminantemente la existencia de las ideas innatas y sostiene la tesis de que cuando nacemos, nuestra alma es una tabla rasa; “En principio, dice, nuestra alma es como una tabla rasa, vacía de todo carácter y sin ninguna idea, cualquiera que ella sea”. ¿Cómo adquiere sus ideas? Responde con una sola palabra: por la “experiencia”. La experiencia está constituida por las sensaciones y por la reflexión, acto propio de la mente, por virtud del cual se conocen los actos y las modificaciones del alma. Las ideas simples son las de los colores, del placer, del dolor, de las diversas sensaciones, etcétera. En las complejas figuran solamente tres grupos, las ideas de substancias, de modo y de relaciones. En estas categorías están las nociones primeras, que según Locke, son conceptos elaborados por la mente, en la forma dicha.

Sobre estas premisas filosóficas se construyó el conocimiento hasta la modernidad. Característica del mismo fue confiar en la posibilidad de elaborar

tesis y leyes científicas capaces de contener verdades absolutas e incontrovertibles, como las expresadas en las leyes de la física, o en los postulados de las matemáticas.

2. El conocimiento contemporáneo

Las universidades trabajan con el conocimiento, que viene a ser como su materia prima. En consecuencia, todo lo que ocurra con la naturaleza y estructura del conocimiento necesariamente se refleja en el quehacer de las instituciones de educación superior.

Lo que está sucediendo es que, como vimos antes en el Capítulo IV, hay un cambio en la estructura misma del conocimiento científico. Vivimos así una “nueva era científica”: la “era de las posibilidades o probabilidades”, en materia científica. 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”.

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.²

Hay quienes, como el filósofo Edgard Morin, prefieren hablar, más que de reforma o transformación de la educación superior, de una revolución en el pensamiento, caracterizada por su complejidad en la elaboración de nuestra

construcción mental y en la estructura misma del conocimiento contemporáneo. La esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del “pensamiento complejo”, radica, para Edgard Morin, en “siete saberes”: “siete saberes fundamentales que la educación de futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura”.

Esos “siete saberes fundamentales”, en apretada síntesis, son los siguientes:

- “1. El conocimiento del conocimiento: Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. La estructura misma del conocimiento su carácter obsolescente, etcétera.
- “2. Los principios de un conocimiento pertinente: La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, 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. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.
- “3. Enseñar la condición humana: El ser humano es la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
- “4. Enseñar la identidad terrenal: El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
- “5. Enfrentar las incertidumbres: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
- “6. Enseñar la comprensión: La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión

está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

“7. La ética del género humano: La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.”

También es preciso tener presentes los efectos de la informática en la economía.

En la ciber-economía o la economía informática, los sectores tradicionales tienden a desaparecer, ya que la Internet permite realizar operaciones que trascienden a los mismos, pues a través de la red digital, es posible, por ejemplo, que cada empresa se convierta en detallista sin importar su tamaño, ya que estos sistemas electrónicos permitirán que dichas empresas puedan acceder directamente a sus clientes individuales. La Internet y la red electrónica global darán cabida, en un futuro cercano, al desarrollo masivo del comercio electrónico, de la banca electrónica y de las empresas e instituciones educativas virtuales.³

“En el siglo XXI, afirma la CEPAL y la UNESCO, el recurso central será el conocimiento. La forma de alcanzar el desarrollo ya no será con la explotación de materias primas, o con una mayor cantidad de trabajo, tiempo, espacio o capital. Alvin Toffler afirma que la importancia del conocimiento seguirá creciendo en el futuro, siendo fuente de riqueza y de poder. Por ello, la pugna por el control del conocimiento se intensificará en todo el mundo”.⁴

Frente a estos desafíos, como vimos en el Capítulo IV, es urgente estructurar las respuestas que nuestras instituciones de educación superior deberán darles, mediante una serie de tareas, y que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradig-

ma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

Así como la UNESCO promovió en noviembre de 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en la sede de la UNESCO, este año auspició la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, la cual se llevó a cabo en Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1º de julio de 1999. Igual que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la Mundial sobre la Ciencia fue precedida por una Reunión Regional de Consulta en América Latina y el Caribe, preparatoria de la Conferencia Mundial. La Reunión Regional tuvo lugar en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de marzo del presente año. A ella concurrieron más de doscientos científicos y representantes de las universidades, Academias de Ciencias y organismos responsables de las políticas científicas y tecnológicas.

Los principales lineamientos que se desprenden de la Reunión Regional son los siguientes, contenidos en la llamada Declaración de Santo Domingo: “La Ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción.

En primer lugar, la Declaración reconoce que América Latina y el Caribe “enfrentan la imperiosa necesidad de avanzar en su proceso de desarrollo económico y social sustentable. En ese proceso la ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a: elevar la calidad de vida de la población; acrecentar el nivel educativo y cultural de la población; propiciar un genuino cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales; crear más oportunidades para el empleo y la calificación de los recursos humanos; aumentar la competitividad de la economía y disminuir los desequilibrios regionales. Para ello se requiere un nuevo compromiso de colaboración entre el sector público, las empresas productoras de bienes y servicios, diversos actores sociales y la cooperación científica y tecnológica internacional. En particular, aumentando los recursos asignados a las actividades científicas y tecnológicas, y elevando la demanda de conocimientos científicos y tecnológicos generados en la región por parte de las actividades económicas predominantes.”

La Declaración aboga por un “nuevo compromiso (contrato) social de la Ciencia, que debería basarse en la erradicación de la pobreza, la armonía con la naturaleza y el desarrollo sustentable”.

La Declaración proclama que la ciencia y la tecnología constituyan un componente central de la cultura, la conciencia social y la inteligencia colectiva. Asimismo, afirma que deben contribuir a la recuperación y valorización de los conocimientos nativos o propios de las tradiciones culturales. Y agrega: “La diversidad de la cultura como valor a preservar sugiere que la internacionalización de la ciencia, deseable desde múltiples puntos de vista, no debería contribuir a que los investigadores científicos sean ajenos a su medio social. La cuestión de la agenda de investigación se relaciona directamente con la construcción de una cultura de paz. Resulta indispensable hacer distinciones, e informar y debatir en la sociedad, entre la Investigación y Desarrollo (I & D) dedicada a conocer y resolver problemas sociales y fenómenos naturales y la I & D orientada hacia fines bélicos. Evidentemente, las comunidades científicas no lograrán ciertamente abatir por sí solas la producción de armas, pero deben actuar para rechazar e impedir el desarrollo de investigaciones que pongan en peligro la vida humana, el medio ambiente y la sociedad y deben impulsar una ética científica pacifista.”

Todo lo dicho se sintetiza en abogar por una “cultura de ciencia para la paz”.

Para el logro de lo anterior “resulta indispensable mejorar el conocimiento y análisis, y contribuir a armonizar las complejas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Los sistemas democráticos deben valorar y apoyar decididamente el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en tanto fuentes de progreso social y de enriquecimiento cultural”.

Importante es el concepto que suscribe la Declaración sobre los “Sistemas sociales / nacionales de ciencia, tecnología e innovación”. Si bien existe un consenso acerca de que el conocimiento constituye el factor más importante del desarrollo, también “se reconoce que el conocimiento por sí mismo no transforma las economías o la sociedad, sino que puede hacerlo en el marco de sistemas sociales / nacionales de ciencia, tecnología e innovación, que posibiliten su incorporación al sector productor de bienes y servicios. Los sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación constituyen redes de instituciones, recursos, interacciones y relaciones, mecanismos e instrumentos de política, y actividades científicas y tecnológicas que promueven, articulan y materializan los procesos de innovación y difusión tecnológica en la sociedad (generación, importación, adaptación y difusión de tecnologías). Esto implica reducir la dispersión de los esfuerzos científicos y tecnológicos, y focalizar los recursos en aquellas actividades y proyectos que puedan generar una masa crítica y que tengan un mayor potencial para resolver los problemas prioritarios de nuestra Región, referidos tanto a las condi-

ciones sociales y ambientales como a la competitividad de las empresas productoras de bienes y servicios”.

Para apuntalar una “nueva misión para la ciencia”, se debe atender la llamada “percepción social de la ciencia”, esto es, la percepción que la sociedad tiene de la ciencia y la tecnología en cada país, con el fin de conocerla y tomarla como base para la formulación democrática de estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico: “Sólo un apoyo ciudadano mayoritario, explícito y consciente puede garantizar la continuidad de la inversión en ciencia y tecnología a los niveles que se requiere para que la generación endógena de conocimientos se convierta en palanca del desarrollo, y pueda así consolidarse como una actividad socialmente valorada”.

América Latina y el Caribe, según la Declaración, deben asumir un nuevo compromiso con la ciencia y diseñar nuevas estrategias y políticas de ciencia y tecnología, que deberían contemplar, entre otras, las medidas siguientes:

- a) Definir políticas lúcidas de desarrollo científico y tecnológico, debidamente consensuadas, con objetivos asumidos en conjunto por los gobiernos, el sector empresarial, las comunidades académicas y científicas, otros actores colectivos de la sociedad civil y la cooperación internacional. Sólo así se podrán definir políticas y estrategias de largo plazo que promuevan el desarrollo humano y la investigación interdisciplinaria. En definitiva, se trata de desarrollar la ciencia como “proyecto cultural de la nación”.
- b) Resulta necesario el fortalecimiento institucional que permita la adecuada formulación, implementación, evaluación y gestión de estrategias y políticas de ciencia y tecnología. La intervención del Estado es necesaria en esta área en la que resultan evidentes las deficiencias del mercado, promoviendo mecanismos que aseguren una amplia participación social.
- c) Los elementos fundamentales de las estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico deberían ser: “(i) Prospectiva tecnológica y planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de gobierno (investigación científica, investigación tecnológica, innovación y difusión técnica, indicadores de ciencia y tecnología, etc); (ii) Movilización de recursos financieros y tecnológicos (gobierno y empresas); (iii) Planificación estratégica de la I & D: determinación de prioridades, y evaluación de centros, programas y proyectos de investigación científica y tecnológica; (iv) Planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de empresas, incluyendo una estrategia de I&D de las empresas integrada al diseño y desarrollo de sistemas productivos; (v) Rol y dimensión de los sistemas educativos y de capacitación; (vi) Rol de las innovaciones sociales en la motivación,

- capacitación y regulación de la fuerza de trabajo; (vii) Estructura industrial favorable a la inversión estratégica de largo plazo en capacitación continua e innovación; (viii) Organización y gestión tecnológica de la empresa; (ix) Redes de colaboración (vinculación) universidad-empresa; y (x) Interacciones usuario-productor-investigador.
- d) Deben fortalecerse los instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional en gestión de la cooperación. La orientación de la cooperación internacional para la investigación científica y tecnológica debería contribuir a: (i) la instalación estable en los países con menor desarrollo de capacidades científicas de excelencia; (ii) la formación de jóvenes investigadores insertos en sus propias realidades sociales; (iii) que la agenda de investigación sea fijada acorde a los valores y prioridades de la región y conforme a una perspectiva mundial. La cooperación horizontal ofrece posibilidades inéditas que permiten intercambiar y complementar capacidades humanas, físicas y financieras de los grupos de investigación e igualmente promover un desarrollo endógeno y homogéneo de esas capacidades.
- e) “Uno de los problemas centrales a resolver para afianzar la investigación en los países de la región es el de construir una cultura de evaluación, que involucre criterios múltiples y diversos actores. Ello contribuiría a que la actividad científica y tecnológica de América Latina y el Caribe intervenga en el diálogo de la investigación mundial a todos los niveles: selección de la agenda; la calidad y la pertinencia del trabajo; criterios de rendimiento y evaluación y en la prioridad acordada a las necesidades sociales”.
- f) La renovación de la enseñanza de la ciencia y la tecnología, por vías formales e informales, debe apuntar también a promover la comprensión pública de la ciencia y la tecnología como parte de la cultura. “Resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas. También resulta importante elevar la calidad académica de los programas de postgrado de ciencias y tecnologías y contribuir a su complementación y cooperación regional por medio de procesos de evaluación y acreditación.
- g) La popularización de la ciencia y la tecnología debe, simultáneamente, ser potenciada y vinculada a la afirmación de las capacidades propias de los países de América Latina y el Caribe. El objetivo central es construir una cultura científica transdisciplinaria -en ciencias exactas, naturales, humanas y sociales- que la población en general pueda llegar a sentir como propia, requiere priorizar la investigación socialmente útil y culturalmente relevan-

te. En este sentido es necesario fomentar la introducción, el entendimiento y la apreciación temprana de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas cotidianas desde la educación inicial.

- h) Es necesario desarrollar estrategias y políticas que faciliten el acceso de la mujer al conocimiento científico y tecnológico, y que simultáneamente amplíen sus espacios de participación en todos los ámbitos de las actividades científicas.

La Declaración Mundial sobre la Ciencia, (1999), aprobada en Budapest, Hungría, no contradice ninguno de los principios incorporados en la Declaración Regional latinoamericana. Sin embargo, vale la pena destacar algunos aspectos o conceptos llamados a influir en las políticas de desarrollo científico-tecnológico.

- a) La Declaración Mundial apela a las naciones y 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”.

- b) Tras reconocer todos los beneficios que el conocimiento científico ha producido a la humanidad en diversos ámbitos, la Declaración también señala que “las aplicaciones de los avances científicos y el desarrollo y la expansión de la actividad humana también han conducido a la degradación ambiental y a los desastres tecnológicos, y han contribuido al desequilibrio o a la exclusión social.”

- c) Por lo anterior se necesita, agrega la Declaración, “un vigoroso e informado debate democrático sobre la producción y utilización del conocimiento científico”.

- d) “La mayoría de los beneficios de la ciencia, advierte la Declaración, están distribuidos de manera desigual, producto de las asimetrías estructurales existentes entre los países, regiones y grupos sociales, y entre sexos. A medida que el conocimiento científico se fue transformando en un factor crucial para la producción de riquezas, su distribución se ha tornado más desigual. Lo que distingue a los pobres (ya sea personas o países) de los ricos no es sólo el hecho de tener menos bienes, sino también que se los excluye en gran medida de la creación y de los beneficios del conocimiento científico”.

- e) Por eso, en el siglo XXI, afirma la Declaración, “la ciencia debe ser una ventaja compartida que beneficie a todas las personas sobre una base de solidaridad.”

- f) El acceso al conocimiento científico debe ser considerado como parte del derecho a la educación, dice la Declaración.

- g) Se subraya la responsabilidad que tienen los científicos de “evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo.”
- h) La Declaración hace un reconocimiento especial a los sistemas de conocimiento local y tradicional “como expresiones dinámicas de percibir y comprender el mundo, pueden ser (y lo han sido históricamente) una valiosa contribución a la ciencia y a la tecnología, y que existe la necesidad de preservar, proteger, investigar y promover este patrimonio cultural y este conocimiento empírico.”
- i) Finalmente, “la necesidad de un fuerte compromiso con la ciencia por parte de los gobiernos, la sociedad civil y el sector productivo, y un compromiso igualmente fuerte de los científicos para el bienestar de la sociedad.”

3. Educación superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del profesional del siglo xxi

Como afirmamos antes, los educadores para el próximo milenio, incluyendo los del nivel superior, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices.

Los cuatro pilares de la educación del futuro, como antes recordamos y según el *Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*, conocido como *Informe Delors* (“*La Educación encierra un tesoro*”), serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La educación para el futuro debe priorizar la capacidad de dar respuestas y soluciones. La educación se proyecta hacia la acción, de modo que el proceso educativo transmita no el saber en sí mismo, sino el saber hacer. Este enfoque contrasta con la orientación del sistema educativo en el siglo XIX, que privilegiaba las cualidades de orden y mérito en detrimento de las facultades creativas. Según Thierry Gaudin, a partir del año 2000, lo fundamental será la renovación de conocimientos, la flexibilidad, el saber hacer y el saber producir, la capacidad para cambiar de métodos oportunamente. De acuerdo a ello, el aprendizaje nunca termina, es una función vital que se hace permanentemente y será percibido como una necesidad por los propios individuos, sin necesidad de que se lo impongan las empresas o el Estado. En este contexto, el prestigio del

título académico se reducirá; el conocimiento teórico será reemplazado por la competencia real en la práctica. Las relaciones autoritarias resultarán casi imposibles, el mayor reclamo será el de la iniciativa. La enseñanza dejará de fundarse en las tradiciones y en la rutina y se basará en la invención y en la iniciativa, adaptándose al movimiento y la complejidad, con el objetivo de formar espíritus abiertos y capaces de generar soluciones. Los nuevos valores del sistema educacional girarán en torno a la creación, al equilibrio de las relaciones entre individuos y el respeto al espacio del otro como condición del respeto propio”.⁵

Las universidades y las instituciones de educación superior, en general, tal como lo recomienda la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI* (París, 1998), deberían transformarse en centros de educación permanente para todos. Asumir este reto implica para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del conocimiento, la persona humana sería el núcleo de sus preocupaciones y la justificación de su quehacer.

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las universidades y el sector productivo.

Si el conocimiento está llamado a desempeñar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del Tercer Milenio, la educación superior, por ende, desempeñarán un papel clave para promover la capacidad de innovación y creatividad. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada será indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción o de enseñanza. El curriculum debería comprender ciclos de formación general, de formación básica y de formación especializada. El graduado debería estar familiarizado con el trabajo en equipos interdisciplinarios, tener un buen dominio de la problemática mundial y manejar, al menos, una lengua extranjera además de su lengua nativa.

Roland Berger, uno de los líderes mundiales en el sector de consultoría a las empresas, opina lo siguiente sobre la formación de los profesionales para el siglo que recién hemos iniciado: “No podemos seguir capacitando aprendices en 400 profesiones distintas. Tenemos que facilitar menos conocimientos especiales y más conocimientos básicos, más *know-how* para la solución de problemas y mayores aptitudes para la comunicación, el comportamiento directivo y el trato con los demás seres humanos. Además, los idiomas desempeñarán un papel mucho más importante, puesto que necesitaremos gente capaz de poner en marcha las inversiones extranjeras. Y, por supuesto, tendremos que fortalecer la significación de la informática en las medidas de capacitación.”

Axel Didriksson y Alma Herrera opinan que “la división entre formación profesional y formación científica se diluye para dar lugar a una formación polivalente y multifuncional cuyos objetivos son: dominar la lógica de construcción científica; solucionar problemas aplicando los avances de la investigación; e innovar permanentemente”... “Bajo esta perspectiva la organización del curriculum debe estructurarse de manera flexible, debido a que tiene que responder a las actuales condiciones y características de la demanda potencial de educación superior. Esto se puede generar con el diseño de programas académicos orientados a la solución de problemas alrededor de temáticas de investigación claramente definidas y de proyectos tecnológicos con impacto aplicativo” ... “Un curriculum innovador y flexible se orientará al dominio de competencias que serán evaluadas en función de la capacidad para hacer frente a los imprevistos, controlarlos, anticiparlos y prevenirlos. La tarea que debe asumir la escuela superior es preparar al estudiante para que pueda enfrentar nuevas situaciones y problemas que ahora no ocurren pero que ocurrirán en el futuro. Un egresado de la educación superior debe saber prever el futuro desarrollo de su esfera profesional, y estar preparado para lo que acontecerá. En el fondo lo que se propone es transformar el esquema de adaptación al cambio por otro donde el profesional tenga la capacidad de anticipar y construir la dirección del futuro”... “Los modelos curriculares de este tipo crean una nueva oferta científico-profesional basada en esquemas abiertos, flexibles y departamentalizados diseñados con programas interdisciplinarios que estimulan el desarrollo de las competencias para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades del nuevo siglo. En esta medida, la formación científico-profesional asumirá a la investigación como la estrategia de aprendizaje central; en ella el estudiante sintetizará las preguntas y respuestas de los problemas de la realidad a partir de la identificación del objeto de estudio, de sus contenidos disciplinarios, de su lógica de construcción teórica y

de las perspectivas epistemológicas para abordarlo. El logro de estos objetivos requiere del diseño de propuestas de organización curricular estructuradas sobre la base de un modelo que se organiza bajo la forma inicial de un Sistema Modular Básico, del cual se desprenderá la reorganización de la oferta de carreras y especialidades". Por lo que parte de una perspectiva holística que integra y relaciona procesos complejos y toma en cuenta contexto, cultura, ética y valores."

Modelo de generación de nuevos conocimientos y competencias académicas.
Desarrollo de conocimientos interdisciplinarios.

ÁREA BÁSICA INFORMACIÓN	FORMACIÓN	AUTOAPRENDIZAJE
Habilidades para el uso y manejo de sistemas de información complejos (computadoras y bancos de datos).	Habilidades orientadas a la reflexión y a la crítica.	Enseñanza problemática (estudio de problemas nuevos que puedan ocurrir en un fenómeno en trayectoria).
Habilidades de sistematización y clasificación.	Construcción de marcos conceptuales.	Definición de prioridades y estrategias en el desarrollo del conocimiento. Construcción de caminos nuevos y dinámicos y ruptura con las orientaciones especializadas.
Habilidades de interpretación de la información.	Construcción de esquemas de variables e indicadores (dinámica real del fenómeno).	Construcción de teorías, instrumentos, innovaciones tecnológicas, patentes que culminen lo que se ha investigado.
50% del curriculum diseñado a partir de conocimientos socialmente útiles en el momento actual.	50% del curriculum diseñado a partir del fomento de un esquema de aprender a aprender (potenciación basada en competencias)	

Este modelo es "flexible e innovador y tiende a la formación de habilidades, capacidades y competencias para el trabajo independiente y a un aprendizaje permanente y diverso desde el plano de la atención a múltiples tareas y prácticas de aprendizaje individual y colectivo".

El concepto de competencia tiene su origen hacia el final de la década de los 60 en Columbia Británica y Canadá, y fue resultado de la necesidad por contar con un currículum en el que se pudiera evaluar el dominio de un comportamiento con un instrumento objetivo. Por otro lado, a principios de la década de los ochenta, en los países industrializados se observa un profundo desfase entre perfiles profesionales de egreso muy específicos y especializados con los requerimientos del mercado de trabajo que exigía perfiles dinámicos y flexibles; ante este panorama se observa un fuerte énfasis al enfoque por competencias laborales como una respuesta a la necesidad de vincular la formación educacional con los requerimientos del aparato productivo. A su vez, las competencias académicas son un abanico extenso de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina e incorporan el dominio de capacidades como las siguientes: identificar, comprender y organizar ideas; reconocer métodos de investigación; separar la posición personal respecto de otras; expresar las ideas en forma escrita; saber escuchar y contestar de manera coherente y concisa; formular y solucionar problemas; usar críticamente las tecnologías; y derivar conclusiones. Las competencias aseguran manejo de cualquier disciplina a pesar de no estar directamente relacionadas con ninguna en particular.

“De manera general el modelo curricular propuesto en la sección anterior debe integrarse con base en la promoción de seis tipos de competencias:

1. Competencias básicas, que están asociadas a procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático.
2. Competencias genéricas o transferibles, asociadas con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
3. Competencias técnicas o específicas, que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
4. Competencias simbólicas, incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos y representaciones orales o visuales; aquí destacan aspectos que van desde los algoritmos matemáticos hasta los argumentos legales o la negociación financiera.
5. Competencias personales, vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad para expresar oralmente las ideas, la habilidad para aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades.

6. Competencias para el autoaprendizaje, son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética. Los seis tipos de competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de valores, hábitos y nuevos patrones de comportamiento académico; así la formación científico-profesional, se consolida con la integración de la teoría con la práctica, la transferencia de conocimientos y tecnologías, y la innovación permanente”.⁶

Hernando Gómez Buendía nos brinda los conceptos siguientes sobre la formación basada en competencias:

La formación basada en competencias supera la concepción credencialista de los tradicionales sistemas educativos, porque no da importancia al título obtenido sino a las competencias adquiridas; certifica la capacidad, no el rótulo de la ocupación. En el extremo, se interesa en la práctica (en la demostración de competencia) y no en cómo se adquirieron las habilidades. Por último, la formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de nuevas tecnologías y el aprendizaje en el trabajo. Hace posible la organización modular de los programas, de modo que varias competencias, organizadas en unidades previamente identificadas y estudiadas, puedan certificarse una a una, al ritmo del trabajador y considerando no sólo lo que aprende en procesos formales de capacitación sino a través de su propia experiencia”.⁷

Concluimos esta exposición con algunas reflexiones del filósofo francés Edgard Morín sobre el conocimiento contemporáneo: “¡Cuántas fuentes, causas de error y de ilusión múltiples y renovadas sin cesar en todos los conocimientos! Por eso la necesidad para cualquier educación de despejar las grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogaciones se constituye en oxígeno para cualquier empresa de conocimientos” ...”De todas formas, el conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables. El conocimiento del conoci-

miento que conlleva la integración del conociente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente"... "Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensadores se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos. ¡Cuántos sufrimientos y desorientaciones se han causado por los errores y las ilusiones a lo largo de la historia humana y de manera aterradora en el siglo XX! Igualmente, el problema cognitivo tiene importancia antropológica, política, social e histórica. Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez".⁸

Bibliografía

1. Apostel, Léo et al. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*, ANUIES, México, 1975.
2. Brünner, José Joaquín. *Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina (multicopiado)*, Santiago de Chile, 2001.
3. CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*, Editorial Tarea, Lima, 1996.
4. Didriksson, Axel. *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
5. Gómez Buendía, Hernando. *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano*, PNUD- TM Editores, Bogotá, 1998.
6. Herrera, Alma y Didriksson, Axel. *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias*, México, 1999 (multicopiado).
7. Jacques, Delors et al. *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

- Lóizaga, Patricio. *Diccionario de pensadores contemporáneos*, EMECÉ Editores, Barcelona, 1996.
- Mayor Zaragoza, Federico. *Un Mundo Nuevo*, Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg y Ediciones UNESCO, Madrid, 2000.
- Morín, Edgard. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
- Pallares, Eduardo. *Diccionario de Filosofía*, Editorial Porrúa, S.A., México, 1964.
- Pérez Lindo, Augusto. *Nuevos Paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, 1998.
- Silvio, José. *La virtualización de la universidad ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología*, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
- Trahtemberg, León. *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento (el caso peruano)*, Editorial Apoyo, Lima, 1995.
- Tünnermann Bernheim, Carlos y López Segrera, Francisco. *La educación en el horizonte del siglo XXI*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas de América Latina*, HISPAMER, Managua, 2001.
- Yarzabal, Luis. *Consenso para el cambio en la educación superior*, IESALC-UNESCO, Caracas, 1999.

Notas

- ¹ Eduardo Pallares. *Diccionario de Filosofía*, Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1964, p. 124 y sigts.
- ² David René Thierry García: "La educación del futuro", en revista *Paedagogium*, julio-agosto 2001, año I, n. 6. p. 20.
- ³ Edgar Alberto Dao *et al*: *El conocimiento y las competencias en las organizaciones del siglo XXI*, Universidad Metropolitana, Caracas, 2000, p. 18.
- ⁴ CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*, Editorial Tarea, Lima, 1996, p. 50.
- ⁵ CEPAL-UNESCO. *Op. cit.*, p. 52.
- ⁶ Alma Herrera y Axel Didriksson. *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias*, México, 1999 (multiplicado).
- ⁷ Hernando Gómez Buendía. *Educación. La agenda del siglo XXI*, PNUD - TM Editores, Santafé de Bogotá, 1998, p. 283.
- ⁸ Morín, Edgard. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, IESALC-UNESCO, 2000, p. 35 y sigts. Caracas.

NUAVOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN

El libro *Los paradigmas de la Investigación en Psicología* de María José Casas y Mercedes A. La Colla, editado por la Editorial Síntesis, es un libro que trata de los paradigmas de la investigación en psicología. Este libro es una obra que trata de los paradigmas de la investigación en psicología.

1. Los paradigmas

El concepto de paradigma se refiere a un conjunto de ideas y teorías que se refieren a un campo de estudio y del que se derivan los métodos de investigación. Los paradigmas en psicología se refieren a los métodos de investigación que se utilizan para estudiar el comportamiento humano.

El concepto de paradigma de Thomas Kuhn es una idea que se refiere a un conjunto de ideas y teorías que se refieren a un campo de estudio y del que se derivan los métodos de investigación. Los paradigmas en psicología se refieren a los métodos de investigación que se utilizan para estudiar el comportamiento humano.

En el campo científico, la expresión paradigma se refiere a un conjunto de ideas y teorías que se refieren a un campo de estudio y del que se derivan los métodos de investigación. Los paradigmas en psicología se refieren a los métodos de investigación que se utilizan para estudiar el comportamiento humano.

CAPÍTULO VIII

Este capítulo se refiere al estudio de los paradigmas de la investigación en psicología. Este capítulo se refiere al estudio de los paradigmas de la investigación en psicología.

En el capítulo VIII de *Los Paradigmas de la Investigación en Psicología* de María José Casas y Mercedes A. La Colla, se trata de los paradigmas de la investigación en psicología. Este capítulo se refiere al estudio de los paradigmas de la investigación en psicología.

NUEVOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN

Sumario: 1. Los paradigmas. 2. El paradigma del desarrollo humano. 3. La Educación permanente. 4. La Cultura de Paz. 5. La Educación en valores. 6. Educar para la paz, los derechos humanos y la democracia. 7. Educar para la tolerancia.

1. Los paradigmas

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra paradigma (del griego *paradeigma* y del latín *paradigma*), en su acepción más frecuente, como ejemplo. Una conducta es paradigmática cuando es una conducta ejemplar, digna de ser imitada.

El diccionario de filosofía de Nicola Abbagnano nos dice que la palabra paradigma puede significar modelo o ejemplo. Platón prefirió utilizarla en su acepción de modelo y Aristóteles en la de ejemplo.

En el campo científico, la expresión paradigma se utiliza para referirse al marco teórico en que se desarrolla el conocimiento científico en un momento determinado. Cuando cambia ese marco teórico, o conjunto de principios aceptados como válidos por la comunidad científica, se dice que se ha dado un cambio de paradigma. Así sucedió, por ejemplo, en la física cuando se pasó de la teoría ondulatoria a la teoría cuántica. En el campo de las ciencias sociales el paradigma clásico de estas ciencias, la reflexión sobre las formas y fenómenos que se dan al interior de las sociedades nacionales ha sido sustituido por la incorporación a dicha reflexión de lo que sucede en la sociedad global, lo cual implica nuevos desafíos metodológicos y teóricos, nuevos conceptos, categorías e interpretaciones.

En el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, publicado bajo el título: *La Educación encierra un tesoro* y conocido como “Informe Delors”, la palabra paradigma se utiliza en el sentido de concepto o noción inspiradora, capaz de promover cambios en todos los ámbitos del proceso educativo, tal como sucede con la noción de educación permanente o “educación durante toda la vida en el seno de la sociedad”, calificada para el Informe como una de las llaves de acceso al siglo XXI.

2. El paradigma del desarrollo humano

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lanzó, a principios de la década de los años noventa, el llamado “paradigma del desarrollo humano”, como teoría o propuesta conceptual destinada a sustituir el concepto tradicional del desarrollo identificado como crecimiento económico y medido simplemente por el nivel del ingreso *per cápita*. El concepto del desarrollo humano sostenible, considerado como el paradigma general de la sociedad del siglo XXI, representa una ruptura con los conceptos de desarrollo hasta entonces manejados por economistas, sociólogos y expertos de los organismos internacionales. Hernando Gómez Buendía sostiene que el paradigma del desarrollo humano es una propuesta ética, teórica, técnica y política. Pero no es una ideología, sino un planteamiento crítico de los conceptos anteriores del desarrollo.

¿Y qué es el desarrollo humano sustentable o sostenible? “Es un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en los que resulta central la generación de capacidades y oportunidades de, por y para la gente, con las que la equidad se acrecienta para las actuales y futuras generaciones” (PNUD, 1994). En otras palabras, es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecerán inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras opciones sumamente preciadas por muchos, que van desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades de ser creativos y productivos y disfrutar de autorespeto personal y de derechos humanos garantizados, deben también considerarse como componentes del desarrollo humano sustentable (PNUD, 1995).

El paradigma del desarrollo humano sostenible es una especie de “paradigma compendio”, pues para su logro se requieren otros paradigmas, como el de igualdad de géneros, conservación del medio ambiente, la cultura de paz, etcétera.

En esta exposición vamos a limitarnos a los paradigmas encaminados a dar un nuevo sentido a todo el proceso educativo, teniendo presente que a ustedes ya les fueron expuestos varios temas que tienen estrecha relación con estos paradigmas, como las llamadas “nuevas sensibilidades” de la educación y el enfoque constructivista por lo que, hasta cierto punto, esta exposición tratará

de ser una especie de resumen o gran síntesis de las nociones claves o paradigmáticas que hoy en día inspiran los procesos de transformación educativa.

3. La Educación Permanente

Como todos sabemos, los conceptos de “sociedad educativa” y “*educación permanente*” representan los ejes del famoso Informe Aprender a Ser elaborado, a principios de la década de los años setenta por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, designada por la UNESCO y que presidió el estadista francés Edgard Faure.

En el preámbulo de este Informe, que tanta divulgación tuvo en nuestros países, Faure escribe lo siguiente: “La revolución científica y técnica, la corriente enorme de informaciones que se ofrece al hombre, la presencia de gigantescos medios de comunicación y otros muchos factores económicos y sociales han modificado considerablemente los sistemas tradicionales de educación, han puesto en evidencia la debilidad de ciertas formas de instrucción y la fuerza de otras, han ensanchado las funciones de autodidactismo y han aumentado el valor de las actitudes activas y conscientes para la adquisición de los conocimientos”. ...”Esta es la razón de que la Comisión haya puesto todo el acento en dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa. Si los estudios ya no pueden constituir un “*todo*” definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los “sistemas educativos” y pensar en el plano de una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto educativo del mañana.”

Ambos conceptos fueron retomados por el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, “*La educación encierra un tesoro*”, designada también por la UNESCO a principios de la presente década, y que presidió el ex Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors. En efecto, en la Introducción al Informe, Jacques Delors escribe: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y

educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.” ...”La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.”

La revalorización del concepto de educación permanente, como afirmamos antes, es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de las últimas décadas.

En las obras de autores representativos de diversas culturas y en distintas etapas históricas, encontramos claramente expuesta la idea de que la educación es un proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio. Lo mismo podemos afirmar de los grandes pedagogos, entre los cuales Comenio sostuvo que cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin del aprendizaje para el hombre que la vida misma. El célebre “Rapport” presentado por Condorcet a la Asamblea Legislativa francesa el 21 de abril de 1792, contiene en germen el concepto de educación permanente: “Continuando la instrucción durante toda la vida se impedirá que se borren de la memoria los conocimientos adquiridos en las escuelas”... “También se le podrá mostrar al pueblo el arte de instruirse por sí mismo.”

Los autores reconocen que el concepto de educación permanente debe mucho a la educación de adultos. “En verdad, estoy seguro, afirma Malcolm S. Adiseshiah, de que el concepto de educación permanente no se habría formulado jamás como un planteamiento original si no hubiera sido por la tremenda expansión de la educación de adultos que ha ocurrido en el curso de las últimas décadas en algunos de los países más desarrollados”... “Lo que hay de nuevo en este redescubrimiento de la educación permanente es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación”.¹

Pero la educación permanente no es sinónimo de educación de adultos, aunque ésta es su “punta de lanza”, según Paul Lengrand. Limitar la educación permanente a un grupo de edad es una contradicción en los términos. Además, las necesidades educativas que la sociedad contemporánea plantea no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos ni por la educación restringida a un periodo de la vida, por largo que éste sea. De ahí la conveniencia de llevar a cabo un deslinde conceptual que permita caracterizar a la educación permanente.

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y novedoso como lo es el de educación permanente. Y es que un nuevo concepto del hombre y el progreso hacia una sociedad auténticamente educadora se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente.

Dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la “edad escolar”; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del “espacio escolar”.

A la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etcétera, son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida. “Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo”²

Miguel A. Escotet visualiza ocho principios en la educación permanente:

1. **La educación es un proceso continuo.** La capacidad de educar permanentemente y, por tanto, el perfeccionamiento educativo es un proceso continuo a lo largo de la vida.

2. **Todo grupo social es educativo.** La educación permanente reconoce como organismo educativo a toda institución social o grupo de convivencia humana, en el mismo nivel de importancia.

3. **Universalidad del espacio educativo.** La educación permanente reconoce que en cualquier lugar puede darse la situación o encuentro del aprendizaje.

4. **La educación permanente es integral.** La educación permanente se define a sí misma desde la persona, localizada en un tiempo y en un lugar específico -en una sociedad o trabajo determinado- y se interesa profundamente por el desarrollo y crecimiento de la persona en todas sus posibilidades y capacidades.

5. **La educación es un proceso dinámico.** Las acciones educativas se conciben en procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos porque, de manera imprescindible, deben partir de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales determinados y para determinados fines dentro del trabajo y ocio creativo.

6. **La educación es un proceso ordenador del pensamiento.** La educación debe tener por objetivo que la persona logre, en primer término, un ordenamiento de los múltiples conocimientos acumulados de manera tal, que pueda comprender su sentido, dirección y utilidad. Igualmente, que pueda jerarquizar su propio pensamiento ante la vida y que le dé sentido profundo a su propia existencia en el trabajo y en el uso del tiempo libre.
7. **El sistema educativo tiene carácter integrador.** Un sistema educativo o microsistema, debe estar coordinado con los restantes sistemas que conforman el macrosistema social.
8. **La educación es un proceso innovador.** Se trata de buscar nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas”³

Charles Hummel, de manera clara y concisa, hace la distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada en los términos siguientes: “Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término “educación” se toma en su significado más amplio”⁴.

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

La preocupación por la naturaleza de la educación que demandará el nuevo siglo, que recién hemos inaugurado, tan próximo ya a nosotros, ha estado pre-

sente en el quehacer de la UNESCO de los últimos años. A principios de 1993, el doctor Federico Mayor Z., ex Director General de la UNESCO, designó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, integrada por 14 especialistas, presidida por el eminente intelectual y político francés Jacques Delors, por ese entonces Presidente del Consejo de Europa.

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

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

La primera conclusión de la Comisión es que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en la “aldea planetaria” y a desear esa convivencia, como parte de una Cultura de Paz. Teniendo esto en mente, la Comisión identificó algunas “opciones provocativas” para el siglo XXI, partiendo del concepto que sirve de base a todo el Informe: la educación permanente. Mediante la educación permanente el ciudadano del siglo XXI deberá sentirse, a la vez, ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando lo universal con lo local.

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

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

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

4. La Cultura de Paz

La primera vez que esta expresión se utilizó, en el sentido de una cultura contrapuesta a la “Cultura de la guerra” o “Cultura de la violencia”, fue en Lima, Perú. *Cultura de Paz* fue el título del manual para maestros publicado en octubre de 1986 por la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz del Ministerio de Educación del Perú.

El Padre Felipe MacGregor, en una ponencia presentada al “Primer Congreso Latinoamericano de Relaciones Internacionales e Investigaciones para la Paz” (Guatemala, agosto de 1995) nos narra los orígenes de la expresión:

En el año Internacional de la Paz (1986) el Ministerio de Educación del Perú nombró una Comisión Permanente de Educación para la Paz. Nombrado Presidente de la Comisión decidí dedicar las primeras sesiones a oír la concepción de PAZ de cada uno de los quince miembros. Las variadas y ricas exposiciones se referían con frecuencia a conflicto, violencia, resolución pacífica de conflictos, estructura moral de la persona, conflictos existentes en la sociedad peruana incompletamente resueltos o conflictos no resueltos en la historia del Perú. Decidimos organizar el rico material aportado para comunicarlo a profesores y estudiantes peruanos. En este proceso surgió, como núcleo de las exposiciones, la expresión **Cultura de Paz**; con ese título fue publicado un libro dirigido a profesores y alumnos de Institutos Superiores Pedagógicos y de los últimos años de la Educación Secundaria”... “Posteriormente, en la Reunión Regional de Ministros de Educación convocada por la UNESCO (Bogotá 1987), participó el Ministro de Educación del Perú y en su intervención expuso la noción de Cultura de Paz: “Cultura de Paz”, dijo, es una relación asociativa entre cultura y paz; significa la necesaria interioridad de la cultura y la presencia, en el mundo interior creado por ella, de la armonía también llamada paz. “Cultura de Paz” se asocia, por oposición, a “cultura de violencia” o “cultura violenta”, que habita en el interior del hombre y campea hoy en el mundo. “Cultura de Paz” está en la corriente de la historia; hoy los Gobiernos declaran la paz como su gran meta”... “En dicha Reunión, la UNESCO incorporó a su lenguaje oficial “Cultura de Paz”, finaliza el Padre MacGregor al reseñar los orígenes del concepto.

Casi paralelamente, el Director General de la UNESCO convocó a un Congreso de científicos e intelectuales que tuvo lugar en Yamusukro (Cote D’Ivoire),

en junio de 1989, bajo el título: “La Paz en la mente de los hombres”. Este Congreso elaboró también el concepto de Cultura de Paz e instó a la UNESCO a “contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres”.

En el Año Internacional de la Paz (1986), el Director General de la UNESCO convocó en Sevilla, España, a un distinguido grupo de especialistas en el comportamiento humano para debatir si la propensión a la violencia y la guerra es o no consubstancial a la naturaleza humana. De la reunión surgió la *Declaración de Sevilla*, la cual afirma que “es científicamente incorrecto afirmar que existe un instinto para la guerra”. Esto significa, escribe don Federico Mayor en su reciente libro *La Nueva Página*, que “los seres humanos no somos violentos por naturaleza. Nuestros genes no tienen la culpa. La especie humana, el animal pensante, sensitivo y creador del planeta, sólo puede culparse a sí mismo o reconocer sus errores e intentar enmendarlos. Somos, simultáneamente, el resultado de una cultura bélica y los posibles forjadores de una cultura de paz. En nosotros, en nuestra cultura y nuestra sociedad, perviven una serie de actitudes que debemos entender, confrontar y superar”. En consecuencia, podemos concluir con el profesor Federico Mayor, que la guerra “es invención, producto de la cultura y no, en modo alguno, resultado de mecanismos instintivos o biológicos y que, al igual que la guerra, la paz es un quehacer, una tarea humana”.

En estos conceptos radica la posibilidad científica de crear una “Cultura de Paz”, contrapuesta a la “Cultura de guerra”. A este respecto, es sumamente interesante la propuesta del Padre MacGregor: “Considero como el gran reto a la “Cultura de Paz” y su mejor esperanza es adoptar los mecanismos psicológicos y sociales que la “Cultura de la guerra” ha sabido utilizar con tanta eficacia. Según la “Declaración de Sevilla” estos mecanismos son: el idealismo, la sugestibilidad, el lenguaje, la obediencia, el cálculo de costo-beneficio y la planificación, a los que debe añadirse la significación para los individuos o los grupos sociales de los modernos medios de comunicación social. La “Cultura de Paz” debe aprender de la “Cultura de la guerra” el manejo de esos mecanismos y competir para apropiarse su fuerza dominadora en las personas y la sociedad.”... “Como el idealismo que nutre la “Cultura de la guerra” es muy concreto así debe serlo el que impulse la “Cultura de Paz”. Hasta hace poco lo idealmente alcanzable con la guerra eran cosas tan concretas como la expansión de una nación o de un grupo de naciones, conquistar mercados o fuentes de recursos naturales, acrecentar poder, etcétera. El idealismo de la Cultura de

Paz debe alentar la búsqueda de metas muy concretas cuya progresiva realización elimine algunas de las causas de la violencia. Por ejemplo, un enorme servicio a la paz son las victorias en la guerra a la pobreza, declarada hoy en todos los foros internacionales. El lenguaje oral y sobre todo simbólico tienen lugar central en toda cultura. La Cultura de la guerra ha manejado con gran destreza el lenguaje simbólico: la patria, la bandera, las victorias o las derrotas, la asociación de la victoria al favor de los dioses, los héroes, son parte considerable del imaginario social de la guerra. La Cultura de Paz también debe desarrollar su lenguaje oral y simbólico, algunos de sus símbolos tienen además significado religioso; el arco iris, la rama de olivo, la paloma anuncian la reconciliación de Dios con los hombres. Este es el primero y, para muchos, el más profundo sentido de paz. Otros símbolos de la paz son la vida, la amistad, el orden y la belleza; son más abstractos porque son más universales y por eso su significado simbólico no es fácilmente reconocido. En definitiva, Cultura de Paz es cultura de vida”, concluye el P. MacGregor.

4.1 La UNESCO y la Cultura de Paz

En junio de 1992, el Secretario General de las Naciones Unidas, Boutros Boutros Ghali, presentó al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas un informe titulado *Un programa de Paz*, que contiene varias propuestas para hacer más eficaz la acción de las Naciones Unidas en el fomento de la paz.

En su informe, el Secretario General señaló cuatro ámbitos de acción: **a) diplomacia preventiva**, es decir, las medidas destinadas a evitar que surjan controversias, a evitar que las controversias se transformen en conflictos, y a evitar que éstos, si ocurren, se extiendan; **b) establecimiento de la paz**, esto es, las medidas destinadas a lograr que las partes hostiles lleguen a un acuerdo; **c) mantenimiento de la paz**, o sea el despliegue de una presencia de las Naciones Unidas en el terreno, con el consentimiento de todas las partes interesadas; y **d) consolidación de la paz**, vale decir, las medidas destinadas a identificar y fortalecer estructuras que tiendan a fortalecer la paz, a fin de evitar una reanudación del conflicto.

Como todos sabemos, la búsqueda de la paz fue la motivación inicial que condujo a la creación de la UNESCO, tras la Segunda Guerra Mundial. Su Constitución declara que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

La UNESCO emprendió, desde sus inicios, actividades a largo plazo destinadas a construir las bases de la paz mediante:

- a) educación para la paz, los derechos humanos y el entendimiento internacional;
- b) investigación y reflexión sobre las causas de los conflictos y la violencia, y los medios de promover el respeto de los derechos humanos, la tolerancia y la democracia;
- c) difusión y aplicación de instrumentos normativos para el respeto de los derechos humanos, la lucha contra las discriminaciones y la protección del patrimonio cultural y natural;
- d) la libre circulación de las ideas, defendiendo la libertad de expresión como uno de los fundamentos de la democracia.

El nuevo contexto internacional, caracterizado por el fin de la guerra fría y el surgimiento de conflictos étnicos y culturales en varias regiones del mundo, impone a la UNESCO nuevas tareas, entre ellas la conceptualización y promoción de lo que se ha dado en llamar la "Cultura de Paz", que deberá sustituir la cultura de violencia y guerra.

Las demandas de la prevención de conflictos y consolidación de la paz después de éstos, plantean a la UNESCO una nueva y estimulante tarea, en el sistema de las Naciones Unidas, en la promoción activa y la conceptualización de una cultura de paz para sustituir la cultura de violencia y guerra. Estas tareas requerirán métodos innovadores en todos los ámbitos de competencia de la Organización, de una manera integrada y multidisciplinaria.

Desde que la UNESCO lanzó el Programa de Cultura de Paz en febrero de 1994, organizaciones y personas de todas las naciones se han sumado a un movimiento mundial que va de una cultura de guerra y violencia a una cultura de paz. La paz, que antes se definía simplemente como la ausencia de guerra, ha llegado a considerarse como un proceso dinámico mucho más amplio. Incluye las relaciones no violentas no sólo entre los estados sino también entre los individuos, los grupos sociales, entre el Estado y sus ciudadanos y entre los seres humanos y su entorno planetario. Como la conversión a una cultura de paz exige la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos, es una labor que incumbe a los maestros y líderes de opinión, del mismo modo que a los dirigentes políticos. Por ende, corresponden a la UNESCO, el organismo de las Naciones Unidas responsable de la educación y la cultura, guiar la promoción de una cultura de paz. Puede decirse que es la versión actual del objetivo definido en los orígenes de la organización, en 1945, con el mandato constitucional de "erigir los baluartes de paz en la mente de los hombres y las mujeres".

Conviene tener presente que fue desde San Salvador, El Salvador, en abril de 1993, que el Director General de la UNESCO hizo su llamamiento mundial

a construir una Cultura de Paz. Quiso don Federico Mayor que fuera desde un país y una región azotados por la guerra fratricida y en momentos en que recién amanecía la paz, que se dejara oír su convocatoria a la humanidad para edificar una nueva cultura. Dijo entonces el Director General:

Hago un llamamiento a todos los jefes de Estado y de Gobierno, a los Ministros y altos funcionarios encargados de la cultura, la educación y el desarrollo, a los alcaldes de ciudades, pueblos, aldeas, a los pensadores, científicos y maestros; sobre todo a las maestras y maestros que son los grandes forjadores de nuestra conducta; a los miembros de comunidades religiosas, a los padres y a los jóvenes de todo el mundo, para solicitarles:

◆ Que promuevan el aprendizaje y la vivencia de la cultura de la paz tanto en el proceso educativo formal y no formal como en las diversas manifestaciones de la vida cotidiana.

◆ Que trabajen por la construcción y el fortalecimiento de la Democracia, sistema político sustentado en el ejercicio de la libertad de expresión, en la participación y en la relación pacífica entre ciudadanos para la negociación, la concertación y la solución equitativa de los conflictos en toda relación humana y social.

◆ Que se esfuercen por alcanzar un desarrollo humano que, gracias a la colaboración de toda la población, otorgue justo valor a las capacidades sociales y el potencial intelectual moral y físico de todos los miembros de la sociedad.

◆ Que se privilegie el contacto, el intercambio y la creatividad cultural a nivel nacional e internacional, como instrumento de reconocimiento y respeto del otro y de sus diferencias.

◆ Que se refuerce la cooperación internacional destinada a eliminar las causas socio-económicas de los conflictos armados y las guerras y se permita así la construcción de un mundo mejor para el conjunto de la humanidad.”

4.2 *¿Qué entendemos por Cultura de Paz?*

Los primeros esfuerzos de reflexión han sido orientados hacia la definición del concepto de Cultura de Paz.

Desde un principio se asumió que la Cultura de Paz es un concepto en evolución que, además, debe emerger de la realidad de cada país y de sus particularidades políticas y culturales. A este respecto, el Primer Foro Internacional de Cultu-

ra de Paz celebrado en San Salvador, en febrero de 1994, declaró que: “La Cultura de Paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas”.

La Cultura de Paz debe, como ha sido señalado con insistencia en varios documentos de la UNESCO, “partir de las raíces nacionales”, desde luego que tiene una relación directa con la identidad nacional y la identidad cultural. A este respecto, es muy pertinente lo que afirma el documento de trabajo *Hacia una cultura global de Paz*, presentado por la UNESCO en el Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz (Manila, Filipinas, noviembre de 1995): “Una cultura de paz es un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones. Por lo tanto, la información sobre las iniciativas de una cultura de paz y otras actividades relevantes deben ser accesibles a cada región y país para que sean utilizadas en la medida en que son adecuadas para ellos.”

Por lo antes dicho se desprende que no existe un concepto único y universal de cultura de paz aplicable a todas las regiones del mundo. Se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia Cultura de Paz es un proceso que se construye día a día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

Varios esfuerzos han sido hechos hasta hoy para definir el concepto de Cultura de Paz. Sin embargo, dada su relatividad y complejidad, pues abarca muchas dimensiones de la vida individual y social, más que acuñar una definición quizás sea preferible enunciar sus múltiples facetas. Tal es el camino que siguió el Primer Foro Internacional de Cultura de Paz que se celebró en San Salvador, El Salvador en febrero de 1994. Las conclusiones de dicho Foro representan una lúcida descripción de la naturaleza y alcance de la Cultura de Paz. Vamos a reproducirlas a continuación:

“a) **El objetivo de la Cultura de Paz** consiste en lograr que sean los valores de paz los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. Mediante estrategias educativas y culturales, así como de desarrollo económico y social y modos de convivencia política, fundados en los valores universales de la justicia, la libertad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia, se garantiza el respeto universal de la dignidad de la persona humana.

“b) La paz y los Derechos Humanos son indivisibles y conciernen a toda la humanidad. Un postulado central para la consolidación de la Paz implica que el sistema político tenga como referente ético el respeto de los Derechos Humanos, no sólo de los derechos civiles y políticos, sino también los derechos económicos, sociales y culturales. Su puesta en práctica garantiza una paz justa y permanente a nivel nacional y en el ámbito internacional.

“c) La promoción de una Cultura de Paz supone que la Paz puede ser construida por los actores sociales en cuatro dimensiones: la paz de las personas consigo mismas, que vincula la paz en la mente; la paz con los otros, que debe fundamentarse a través del eje cultural y socio-político; la paz con el medio ambiente y, finalmente, la paz en el contexto internacional.

“d) Una Cultura de Paz debe contribuir al fortalecimiento de los procesos de democratización integral, que incluyen el pluralismo político, la participación real de la sociedad civil, donde los actores sociales contribuyan a la adopción de decisiones destinadas a la satisfacción de necesidades humanas, que promuevan procesos de desarrollo autosostenibles, ecológicamente balanceados y promotores de la dignidad humana.

“e) Una Cultura de Paz exige la implementación de sistemas educativos y de comunicación formal, informal y no formal que permitan sembrar, en todos los niveles y sectores, los valores éticos que la sustentan, comenzando por la niñez, los formadores de formadores y los especialistas de la opinión pública. Debe ser un esfuerzo conjunto de una voluntad social compartida, en un proyecto común que incluya a todos, sin exclusión alguna.

“f) Una Cultura de Paz implica el aprendizaje de nuevas técnicas de resolución pacífica de conflictos, que permitan enfrentar la realidad del conflicto mismo, dentro de parámetros de respeto mutuo, diálogo constante, conciencia de transformación con equidad y tolerancia y supone, además, una clara renuncia al uso de la fuerza, de la imposición y de la violencia.

“g) El Desarrollo Humano y la Paz son procesos inseparables y vinculantes. No puede concebirse un desarrollo moderno sostenible sin la coexistencia pacífica de sus protagonistas.

“h) La Cultura de Paz debe ser concebida como un producto nacional que reafirma la integridad de las identidades colectivas con sus propios y particulares valores. La Paz se debe reflejar en acciones concretas y

cotidianas, debe ser una demostración de voluntad individual y colectiva.”

En su discurso inaugural de la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, octubre de 1944), el ex Director General de la UNESCO enunció la que hasta es para nosotros la más completa definición de la Cultura de Paz. Dijo don Federico Mayor: “La Cultura de Paz” es “el conjunto de los valores éticos y estéticos, de los usos y las costumbres, de las actitudes con respecto al otro, de las conductas y los modos de vida que traducen, inspirándose en ellos: el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y de sus derechos; el rechazo de la violencia; el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y los hombres; y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. La Cultura de Paz implica también un espíritu de respeto y aceptación recíprocas entre las culturas, las ideologías y las creencias. Es un conjunto de convicciones, una moral y un estado de espíritu individual y colectivo, una manera de ser, de actuar y de reaccionar. Esa cultura no puede ser contemplativa ni pasiva. Sólo puede ser activa, actuante, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras.”

5. La Educación en Valores

El tema de la formación en valores ha estado por mucho tiempo relegado en nuestra praxis educativa. Sin embargo, hoy en día es uno de los temas prioritarios en la agenda del debate internacional, desde luego que se reconoce que quizás el principal propósito de la educación es precisamente la formación ética de los ciudadanos.

La primera pregunta que cabe formularse es si es posible educar en valores. Si la respuesta es positiva, ¿cuál es la metodología más apropiada para enseñar los valores? ¿Cabe la formación en valores en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el superior?

Frente a quienes mantienen cierto escepticismo sobre el rol de la educación en el proceso de formación de valores, la mayoría de los pedagogos contemporáneos sostienen que si la educación es el medio ideal para la formación de la personalidad, ella es también el medio privilegiado para inculcar un plexo valorativo que dé sustento a una conciencia ética. Incluso, hay educadores que sostienen que hablar de educación integral es hablar necesariamente de valo-

res, desde luego que educar no es simplemente instruir sino formar. Reimer nos dice que toda escuela, todo maestro y todo curriculum, forma valoralmente. A su vez, Pedro Ravela sostiene que “no hay tarea educativa auténtica que puede prescindir de la dimensión axiológica”. Si la escuela no forma valoralmente, agrega Felipe Tirado, deja de cumplir la importante función socializadora.

Naturalmente, como nos advierte Moore: “La educación moral no pretende que el alumno cumpla simplemente con las reglas sino que alcance una posición de autonomía moral, en la cual las reglas son sus reglas y cumple con ellas porque las reconoce como algo que debe buscar independientemente del elogio o del reproche. La persona con educación moral es la que no sólo sabe qué hacer sino también la razón o justificación de por qué lo hace”.⁵

La educación en valores adquiere hoy en día mayor relevancia ante la competencia que los sistemas educativos tiene que enfrentar con los antivalores que frecuentemente difunden los medios masivos de comunicación. Cuando se dice que vivimos una “crisis de valores”, en realidad nos referimos al choque de valores, que no sólo procede de los medios sino que puede también tener su origen en la misma familia o en la comunidad. Es el llamado “contracurriculum” o “curriculum oculto” que contradice los valores que trata de cultivar el sistema formal.

En definitiva, si se trata de promover una educación integral, que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo final es la formación de la personalidad ética.

Al abordar el reto pedagógico de la educación en valores, es preciso tener presente que “detrás de los planeamientos pedagógicos de la formación valoral existe, en muchos casos, una crítica profunda de la racionalidad instrumental en la educación. Así por ejemplo, se señala que la epistemología de la educación occidental separa la investigación de la práctica, estudia los fenómenos en forma aislada en lugar de interconectada, en forma estática en lugar de en movimiento. En lugar de tener una percepción holística de la vida, predomina una percepción parcial. Según Patricia Donoso, es necesario construir una nueva pedagogía, entre cuyos elementos se encuentren los siguientes: Una pedagogía de la interdisciplina. Ésta sola demanda pone en jaque a todo el sistema escolar, organizado por disciplinas. Una pedagogía pertinente. Lo homogeneizante ha dificultado visualizar la interrelación que debe existir entre los contenidos y el entorno. Ello requiere maestros creativos e innovadores, y sólo será posible cuando lo local aparezca como un valor relevante. Los educandos y sus padres

son un fundamental apoyo para el logro de la pertinencia. Una pedagogía para la acción. Incorporar en el proceso educativo mismo acciones muy concretas destinadas al cambio conductual y al cambio social. Predisponer para acciones transformadoras requiere integrar a los educandos en acciones colectivas innovadoras, lo que a su vez significa introducirse al mundo de las tensiones, de los conflictos, de los dilemas. Una pedagogía de resolución de conflictos. Ya que el conflicto es una dimensión tan importante de la realidad, es necesario enfrentarlo pedagógicamente y proponer vías de solución que obedecen a criterios valóricos humanos. Una pedagogía de la pregunta. Se trata de un cambio de época, de una etapa de incertidumbres, donde hay más preguntas que respuestas. Una pedagogía del cuerpo. Se ha olvidado el cuerpo, y la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto de mi propio cuerpo es un aprendizaje que me lleva al respeto del cuerpo de los demás, y de éste al respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como cuerpo colectivo. Una pedagogía de la responsabilidad. Del antropocentrismo al centrismo, lo que conduce al respeto por toda forma de vida y al rechazo del uso de la naturaleza y de los demás seres humanos con meros fines de lucro. Una pedagogía de la integración. Se requiere intencionalmente revertir las tendencias individuales hacia conductas de cooperación y solidaridad. Ello requiere integrar teoría con práctica, lo concreto con lo abstracto, el pensar con el hacer y con el sentir. Una pedagogía del consenso. Un consenso que no se construye para anular diferencias, sino para asimilar las críticas y democráticamente.”

6. Educar para la paz, los derechos humanos y la democracia

Si los Derechos Humanos, la Democracia y la Paz son los elementos fundamentales que hoy día representan la base de una ética universal al ser reconocidos como valores, desde una perspectiva global, vamos ahora a referirnos a la manera de cómo podemos educar para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Con estos elementos, será necesario promover un “paradigma holístico” de la formación valoral.

Para abordar este último punto nada mejor que referirnos a la Declaración de la Cuadragésima Cuarta reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, en octubre de 1994, y ratificada por la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París, en noviembre de 1995.

Este Documento, que es a la vez una Declaración y un Plan de Acción Integrado, representa la última palabra, a nivel internacional, sobre la educación en

estos valores, de dimensión planetaria: paz, democracia y derechos humanos.

En el documento, los más de un centenar de Ministros de Educación que lo suscribieron, comienzan por expresar su preocupación por los antivalores, que más están afectando a la humanidad, en este final de siglo: “Profundamente preocupados por las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y los países pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia, tanto en el plano nacional como en el internacional, y constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo”.

Enseguida, como para que no queden dudas sobre el compromiso de la educación con los valores, la Declaración agrega:

Convencidos de que la educación debe formar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia; convencidos igualmente de la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y a una cultura de paz.

Los ministros expresaron también la necesidad de buscar sinergias entre el sistema educativo formal y los distintos sectores de la educación no formal, de suerte que todos aporten su contribución en el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes. Para el logro de estos propósitos los Ministros se comprometieron a “tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, con el fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales.” También se comprometieron a “prestar particular atención a la mejora de los programas de enseñanza, del contenido de los manuales escolares y de otros materiales didácticos, incluidas las nuevas tecnologías, con miras a educar ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas,

capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos.”

En cuanto a los métodos de enseñanza, se recomiendan métodos activos, las tareas en grupo, la discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada.

6.1 *Naturaleza de la Educación en Derechos Humanos*

Corresponde concebir la educación para los Derechos Humanos como un elemento catalizador, que debe impregnar la totalidad del quehacer educativo, como consecuencia del reto, del desafío, que para la educación significa asumir los Derechos Humanos.

La enseñanza de los Derechos Humanos debe ser de carácter interdisciplinario y “polinizador”, valga la expresión. Su cometido no se agota con la simple introducción en el pensum de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinariedad tradicional. La UNESCO considera el tema de los Derechos Humanos como transdisciplinario.

En una guía preparada por la UNESCO para la enseñanza de los Derechos Humanos, en todos los niveles y bajo todas las formas de educación, se dice algo similar: “los derechos del hombre no deben constituir una materia suplementaria para agregar al curso, sino un motivo de reflexión y búsqueda sobre relaciones sociales muy concretas y tangibles. A partir de esa premisa, la enseñanza de los derechos del hombre-aprendizaje de la democracia (derechos, deberes y obligaciones) se convertirá en escuela de libertad y solidaridad”.

La docencia de los Derechos Humanos no puede ser únicamente teórica: deberá poner a los estudiantes en contacto directo con las situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, y con otros casos de violación de los Derechos Humanos, que permitan percibir por la experiencia los contenidos concretos de tales derechos.

De lo que llevamos dicho puede concluirse, como lo sostienen numerosos autores, que la mejor pedagogía en materia de derechos humanos es la del testimonio. Debe existir absoluta coherencia entre lo que se enseña o se dice y lo que se hace. En su ensayo, “Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador”, Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, “de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica.”

Veamos ahora, aunque sea de manera muy sucinta, cómo puede ser asumido el reto educativo de los derechos humanos por los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

a) Alfabetización y educación de adultos

La enseñanza de los derechos humanos puede iniciarse desde el momento mismo de la alfabetización de adultos. En América Latina es posible citar ejemplos de Campañas de Alfabetización cuyas cartillas giran en torno a los derechos humanos, tomando como referencia la Declaración Universal. El caso más conocido es quizás el de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, que se llevó a cabo en Ecuador en 1989. Antes, en 1980, la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua utilizó temas relacionados con los derechos humanos para un buen número de unidades de la Cartilla de alfabetización. He aquí los títulos de algunas unidades de la campaña Monseñor Leonidas Proaño: “La vida”; “Mínima calidad de la vida”; “Su opinión vale. Si no la dice, renuncia a un derecho”; “La participación en la cultura y el desarrollo personal son derechos de todo ser humano”; “El Estado garantiza y protege la propiedad individual y colectiva”; “Usted y yo tenemos derecho al trabajo”, etcétera.

También es factible emprender lo que se ha dado en llamar programa de “Alfabetización en Derechos Humanos”, cuyo destinatario es la sociedad en general, y cuyo fin último es contribuir a generar una auténtica “Cultura de los Derechos Humanos”, mediante la más amplia difusión de su naturaleza, alcances, garantías, forma de reclamarlos y defenderlos, etcétera. Las universidades, por medio de sus Departamentos de Comunicación Social o de Extensión Universitaria, así como los grandes medios de difusión, pueden hacer importantes aportes a este tipo de programas.

b) Educación primaria

¿Qué recomiendan para este nivel educativo los manuales de las Naciones Unidas y la UNESCO? El de las Naciones Unidas⁶ nos dice que

en la educación preescolar y en los primeros años de escuela primaria, la enseñanza de los derechos humanos debe procurar fomentar sentimientos de confianza y tolerancia social, ya que esos sentimientos constituyen la base de toda la cultura de los derechos humanos. Esto hace que la “personalidad didáctica del maestro” sea fundamental. En la enseñanza preescolar y los primeros años de enseñanza primaria, los alumnos apren-

den a expresarse, comunicarse e interesarse por los demás. Los cuentos son sumamente valiosos para la enseñanza. Los niños pequeños captan su contenido y su moraleja y los recuerdan vivamente cuando los asocian a un personaje predilecto de un cuento bien narrado. Esos cuentos se pueden obtener de libros publicados para niños, de los padres y de los abuelos, o bien recurriendo a la propia imaginación. Cuando se disponga de recursos, los estudiantes pueden participar en ejercicios culinarios, de carpintería, cultivos en macetas y bordados. Estos ejercicios se pueden realizar también como juegos de imaginación. Lo ideal es hacer participar a niños y niñas. Sentar a los alumnos y ponerlos en fila son dos formas comunes de organizarlos. Es importante evitar que se formen grupos de niños en que se hagan aún más patentes las diferencias evidentes. Se debe tratar de facilitar las relaciones de amistad entre los alumnos así como el reconocimiento de que las diferencias son aceptables y naturales.

El manual de la UNESCO para la Enseñanza de los Derechos Humanos parte del principio enunciado en el Artículo 7 de la Declaración de los Derechos del Niño que establece:

se le dará una educación que le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. Para la consecución de estos objetivos resulta imprescindible comprender los derechos humanos y respetarlos. La enseñanza primaria, entendida aquí como todo período de formación escolar de niños comprendidos entre las edades de cinco y doce años, tiene un papel muy importante que desempeñar en este aspecto de la educación. Ello es así porque durante los años que abarca generalmente la primera enseñanza, los niños adoptan actitudes fundamentales y duraderas que llevan luego consigo no sólo a la adolescencia sino a menudo también a la edad adulta. Además, la mayoría de los niños que frecuentan la escuela en el mundo entero no prosiguen sus estudios más allá de este ciclo.

La enseñanza de los derechos humanos no necesita, por consiguiente, interrumpir ni sobrecargar el programa establecido, sino más bien enriquecerlo mediante la introducción de actividades, contenido y materiales nuevos orientados a fomentar la comprensión y el respeto de derechos y libertades.

En cuanto a los métodos de enseñanza, la UNESCO recomienda el uso de métodos activos:

La vida en la escuela y en la clase, cuando se estimula a los niños a que participen libremente en ella y contribuyan al esfuerzo común es un valioso aprendizaje para vivir en una sociedad más amplia y más compleja. A los niños se les debe transmitir gradualmente ideas sobre la igualdad de derechos para todos sin discriminación alguna, primero a través de estudios acerca de la comunidad local y, luego basándose en información respecto de otros países y pueblos. En las últimas clases de la enseñanza primaria, cuando los alumnos estén familiarizados con algunos aspectos del trabajo de las Naciones Unidas, se les puede iniciar en algunas declaraciones modernas de derechos, empezando por la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, e introducirlos en otras secciones más adecuadas de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

El Manual de la UNESCO ofrece toda una serie de ejemplos sobre actividades que se pueden desarrollar de manera progresiva, entre las que corresponde mencionar la elaboración de carteles, el establecimiento de normas mínimas para el manejo del aula; mostrar como pueden resolverse amigablemente las disputas en el patio de juegos; pedir a los niños extranjeros que hablen acerca de sus países; visitar servicios públicos próximos (correos, bibliotecas, bomberos, etcétera); contar la historia de las Naciones Unidas, del UNICEF; cultivar plantas y destacar la importancia de ahorrar agua; crear "Centros de interés" en torno a la alimentación, la vivienda, el transporte, la vida familiar, etc y comparar con lo que sucede en otros países; hacer viajes imaginarios a otros países, etcétera

En los últimos grados de la primaria cabe suministrar una enseñanza más directa acerca de los derechos humanos en los cursos de historia, geografía, estudios sociales e idiomas. En el último o penúltimo año de la escuela primaria los alumnos estarán en condiciones de estudiar la Declaración de los Derechos del Niño y las secciones menos complejas de la Declaración Universal de Derechos Humanos. A título de ejercicio de lengua y vocabulario, o en conexión con las clases de instrucción cívica, los alumnos de escuelas de distintos países pueden redactar sus propias versiones simplificadas de la Declaración Universal y de la Declaración de los Derechos del Niño.

c) Educación secundaria

Para este nivel cabe mencionar el excelente texto autoformativo elaborado por el Departamento de Educación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con la colaboración de la UNESCO y DANIDA.

El Manual de la UNESCO hace ver que

en comparación con la enseñanza primaria, las oportunidades que la enseñanza secundaria (considerada aquí como la que reciben los alumnos comprendidos entre los doce y los dieciocho años) ofrece a la educación en materia de derechos humanos son mucho más vastas y variadas, como también son más numerosas las ocasiones de desarrollar la práctica de los alumnos, el estudio más profundo de los temas que se abordan y las más amplias posibilidades de utilizar recursos tales como las bibliotecas, museos, prensa, cine y televisión constituyen ventajas obvias que deben ser explotadas. Los profesores de la enseñanza secundaria tienen además una responsabilidad especial, puesto que con toda probabilidad tienen a su cargo a futuros cuadros directivos y administrativos del país, a muchachos y muchachas que algún día colaborarán en la determinación de la política del gobierno, o que participarán en el progreso de la industria, las ciencias o las artes.

Al igual que en la primera enseñanza, la organización, espíritu y ambiente del colegio son, en la segunda enseñanza, componentes fundamentales de la educación en materia de derechos humanos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse, idealmente, en todas las actividades de la vida cotidiana del colegio así como en las relaciones entre profesores, entre alumnos y entre miembros de ambos grupos.

Al igual que en otras etapas de la educación, la enseñanza de los derechos humanos resulta casi siempre inseparable de la enseñanza de la comprensión y la cooperación internacionales. La una es consecuencia lógica de la otra. En los programas escolares que se han adoptado a este propósito, rara vez se han introducido cambios esenciales; por el contrario, se ha hecho un esfuerzo para relacionar lo que normalmente se enseñaba con las ideas y los problemas de los derechos humanos. Los profesores insisten en que siempre que se presente la oportunidad, los principios abstractos de derechos y deberes deben interpretarse en términos de situaciones reales y mediante la práctica de esos principios. Casi todas las asignaturas pueden contribuir en alguna forma a la suma de conociemien-

tos y experiencias, pero la historia, la instrucción cívica, los estudios sociales y la literatura son las que mejor se prestan a ello.

El principal objetivo del estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos no es ocuparse únicamente de los artículos en cuanto tales, sino introducir los principios de la Declaración de forma tal que se fomente un interés constante por los derechos humanos. Esta actitud sólo puede desarrollarse mediante debates efectuados siempre con toda honestidad, criticismo mutuo y orientación, y la labor de la clase sobre derechos humanos debe culminar siempre en alguna forma de discusión abierta.

El estudio de la vida y las obras de personajes famosos que son recordados y reverenciados en muchos países diferentes por sus realizaciones artísticas, científicas y culturales o por su labor como instigadores de reformas sociales, liberadores nacionales, defensores de la libertad o artífices de la paz, puede suscitar en alumnos de todas las edades motivos de inspiración y un sentido de legítimo orgullo por la obra humana.

7. Educar para la tolerancia

¿Es posible educar para la tolerancia? Respondemos afirmativamente. Existe toda una pedagogía inspirada en la tolerancia, susceptible de contribuir a enraizar los valores del respeto a las opiniones distintas de la nuestra, el respeto al diferente e, incluso, al adversario.

“La democracia, se afirma, es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, ideológicas, lingüísticas o étnicas”.

Nuestra historia está impregnada de intolerancia. Hemos creído que la democracia da derecho a la exclusión, cuando no a la destrucción del adversario, del que pierde las elecciones. Lo cierto es que la auténtica democracia está basada en la diversidad, pues democracia de manera alguna significa uniformidad. Nada sería más empobrecedor y antidemocrático que la pretensión de imponer un pensamiento uniforme. En cambio, la diversidad es fuente de riqueza cultural y humana.

La familia y la escuela deben ser los ámbitos donde se inicie el aprendizaje de la tolerancia. La tolerancia empieza en la familia, como célula fundamental de la sociedad, y continúa en la escuela, bajo la tutela de los maestros.

Los niños deben adquirir, desde la más temprana edad, las actitudes de tolerancia y los valores ligados a ella, como son la igualdad y la solidaridad. Y lo

que es válido para la escuela es también válido para la universidad. En la educación superior deben afianzarse y fructificar semillas de tolerancia sembradas desde los primeros peldaños del sistema educativo.

Otro método pedagógico consistente en enseñar las ventajas que tiene la solución pacífica de los conflictos, mostrando a los estudiantes la importancia del diálogo y la negociación. Convendría también revisar los textos de historia para expurgar de ellos todo aquello que represente una apología de la guerra, de la fuerza bruta o de la violencia, es decir, que sería preciso reescribir la historia nacional, “desarmarla”. Los grandes héroes culturales deberían figurar por encima de los héroes de las guerras, salvo aquéllos que supieron defender con entereza nuestra soberanía nacional.

Sería muy conveniente poner a los alumnos en contacto con las manifestaciones culturales de las distintas regiones del país, de manera particular las propias de nuestras minorías étnicas, a fin de que aprendan a apreciarlas y a considerarlas como parte de la cultura nacional. Las sociedades modernas tienen que aprender a armonizar el universalismo y el particularismo cultural. En saber armonizar la dimensión universal abierta y la necesaria lealtad étnica, cultural y patria, consiste el desafío del futuro, sostienen los pedagogos de la tolerancia.

Nada ilustra mejor la importancia de la tolerancia, que el siguiente poema de Bertold Brecht:

“Primero se llevaron a los comunistas,
pero a mí no me importó,
porque yo no lo era;
enseguida se llevaron a unos obreros,
pero a mí no me importó
porque yo no lo era;
luego apresaron a unos curas,
pero como yo no soy religioso
tampoco me importó...
Ahora me llevan a mí,
pero ahora ya es demasiado tarde”...

Ojalá nuestra sociedad, y la humanidad en general, superen la intolerancia que aún se advierte en muchas regiones del mundo y que dan razón a Gunther Grass cuando afirma: “El muro cayó, pero sigue habiendo un muro interior en el corazón de cada ser humano”. El reto es, pues, construir una cultura de

tolerancia y de paz en la mente y el corazón de todos los hombres. Para concluir esta sección, conviene tener presente la definición de tolerancia que propone la UNESCO: "La tolerancia no es nunca indiferencia pasiva ni concesión, nunca la imposición de la uniformidad a la diversidad social, nunca la transacción con la opresión o la aquiescencia al mal. La tolerancia es respeto, aceptación y aprecio de la infinita riqueza de las culturas del mundo, de nuestras formas de expresión y de los modos de ser de una persona humana. La tolerancia favorece la armonía, respetando la diferencia".

Notas

- ¹ Cita tomada del discurso pronunciado por el doctor Malcolm S. Adiseshiah, Director General Adjunto de la UNESCO, en la Conferencia Anual de la Asociación de escuelas de las Naciones Unidas, Naciones Unidas, Nueva York, 21 de agosto de 1970.
- ² Edgard Faure y otros. *Aprender a Ser*. Alianza Universidad - UNESCO, Madrid, 1973, p. 220.
- ³ Miguel Escotet. *Aprender para el futuro*, Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y sigts.
- ⁴ Charles Hummel. *La educación hoy frente al mundo del mañana*, Voluntad UNESCO, Bogotá, 1978, p. 37.
- ⁵ T.W. Moore. *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Editorial Trillas, 1987, p. 87.
- ⁶ Naciones Unidas: *ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos*, etc...

IMPLICACIONES DE LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DEL SIGLO XXI

Sumario: 1. Preámbulo. 2. Misiones y funciones de la educación superior.

1. Preámbulo

En su Preámbulo, la Declaración Mundial parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. La Declaración, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, adopta el criterio de que la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”.

Luego reconoce que “la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.” También señala que siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman 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.”

La problemática resumida en las líneas precedentes es similar a la que actualmente enfrenta la Universidad latinoamericana, como antes vimos.

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Artículo 26.1 en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Si examinamos la Declaración latinoamericana sobre la educación superior, proclamada en La Habana en noviembre de 1996, en la Conferencia regional preparatoria de la mundial, a la que concurrieron cerca de ochocientos representantes de las universidades latinoamericanas, podemos ver grandes coincidencias con la Declaración Mundial en cuanto a los conceptos antes aludidos. En efecto, la Declaración latinoamericana, ante el hecho real de que subsiste entre nosotros un marcado elitismo en el acceso a la educación superior, juzgó también conveniente ratificar el principio consagrado en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantiza el acceso igual al nivel superior, con la única condición del mérito respectivo. Mas en América Latina sabemos que no basta con garantizar el acceso, “la igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior. Luego, el quid del asunto está, en cómo lograr que la equidad, no sólo la igualdad, inspire las políticas de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, a fin de propiciar realmente “el tránsito de la elite al mérito”.

También, desde el punto de vista latinoamericano, se asume, como guía del quehacer de las universidades, el concepto del desarrollo humano sostenible, tal como ha sido proclamado por las Naciones Unidas. Esto implica también propiciar un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, y la democracia, que haga posible el florecimiento de una Cultura de Paz, que debería ser el paradigma de la sociedad del siglo XXI.

El papel estratégico que hoy en día está llamado a cumplir una educación superior de calidad también fue reconocido por la consulta latinoamericana. En tal sentido, la Declaración regional señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados. “Sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubri-

mientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa a estos países de los países industrializados.”

Cuando la Declaración Mundial suscribe el paradigma de la educación permanente para todos y durante toda la vida, no hace más que interpretar lo expresado en todas las declaraciones regionales. (América Latina y el Caribe, Asia, África, Europa y países Árabes). Por lo que hace a América Latina, en la Conferencia Regional de La Habana se abogó, como filosofía educativa, por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. Las instituciones de educación superior, dijo la Conferencia, tienen que transformarse en “centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico.” ...”La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma.” ...”La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser.”

2. Misiones y funciones de la educación superior

En la primera sección de la Declaración Mundial se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así

como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad y función prospectiva.

En apretada síntesis, la Declaración Mundial afirma que la misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante: a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie al aprendizaje permanente; c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, “velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”; y f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”. La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de autoridad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Ninguna dificultad tienen para el ideario de la Universidad latinoamericana estos postulados de la Declaración Mundial, desde luego que algunos de ellos forman parte del discurso universitario de la región desde su proclamación por la Reforma de Córdoba de 1918. Cabe, sin embargo, señalar, que desde el punto de vista de nuestra región, conviene subrayar la función prospectiva y crítica que deben cumplir nuestras universidades y demás instituciones de educación superior. A tal respecto, en nuestro debate se enfatiza sobre el papel

protagónico que a ellas corresponde en el estudio crítico de los múltiples cambios que se están dando en la sociedad contemporánea y “en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción de dichos cambios, mediante la creación y trasmisión de conocimiento pertinente; y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo.” “La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación”. De ahí que entre nosotros, se estima como un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior el reconocimiento de que en la sociedad actual la educación superior asume funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como centro de pensamiento crítico. Esta función crítica o cívica debe ser ejercida, por cierto, con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos, como lo demanda la Declaración Mundial. La dimensión ética de la educación superior es otro principio, ya que ella, en palabras del Director General de la UNESCO, profesor 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”.

De ahí la importancia del compromiso que la Declaración Mundial establece con la protección y consolidación de los valores de la sociedad. A este respecto, pienso que la Universidad latinoamericana debería retomar la educación en valores, inspirándose en los valores de Derechos Humanos, como un componente transversal de todos sus programas de enseñanza. “Los valores, nos dice el Club de Roma, son las enzimas de todo proceso de aprendizaje. La educación, por su propia naturaleza, acontece en un contexto de valores y prepara para optar entre diversos valores y decidir prioridades. Son precisamente los valores los que transforman la simple instrucción en educación, es decir, en formación. Dice un autor que “en última instancia la historia de la es una historia de los valores sociales”.

Volcadas al futuro, pero sin olvidar el pasado ni el legado de las generaciones precedentes. Entre nosotros, desde la Reforma de Córdoba de 1918, se

reconoce la misión cultural que las instituciones de educación superior tienen también que cumplir. Esta misión adquiere hoy día singular importancia y debería ser revalorizada por nuestras universidades como parte esencial de su misión, ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales debe ser parte importante de las tareas de la educación superior latinoamericana, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar “ciudadanos del mundo”, capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad. Pero vale la pena recordar aquí la advertencia del Mahatma Gandhi: “No quiero que mi casa esté rodeada de murallas ni que mis ventanas estén tapiadas. Quiero que la cultura de todos los países sople por mi casa tan libremente como sea posible, pero no acepto ser derribado por ninguna ráfaga.”

2.1 Forjar una nueva visión de la educación superior

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial, como nos lo expuso el profesor Marco Antonio Días, se basa en los principios siguientes: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y h) el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior. Ante la imposibilidad, por razones de tiempo, de comentar todos estos puntos, que representan los ejes de la nueva visión de la educación superior para el siglo XXI, vamos a limitarnos a subrayar aquellos que consideramos más relevantes para la educación superior latinoamericana.

La equidad en el acceso, según la Declaración, tiene sus raíces en una mayor vinculación de la educación superior con los demás niveles de enseñanza. Es importante lo que la Declaración dice sobre la enseñanza secundaria, generalmente vista y diseñada como simple antesala de la educación superior. “La enseñanza secundaria, dice la Declaración, no debería limitarse a

formar candidatos calificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones." Este criterio, se corresponde con una preocupación generalizada en América Latina acerca de la necesidad de reformar y mejorar, substancialmente, la enseñanza secundaria, en la cual, sin debilitar sus contenidos de formación general, se incorpore una cierta iniciación laboral y se mejoren los métodos activos de aprendizaje.

La Declaración aboga por un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. A este respecto, la Declaración afirma que "se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones."

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades. En América Latina y el Caribe éste es un reto que no ha sido debidamente enfrentado.

La Declaración rechaza el concepto del conocimiento como mercancía y sostiene que "los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido."

La Declaración suscribe el concepto de "pertinencia social" y señala que "deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior

A veces existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral. Una lectura desde América Latina nos dice que, sin duda, la educación superior tiene la obligación de atender adecuadamente estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto, y particularmente, los sectores más desfavorecidos. Para nues-

tras universidades, la llamada función social es tan importante como el resto de funciones atribuidas tradicionalmente a la educación superior.

La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. “La educación superior, proclama la Declaración, 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 planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.” Sin duda, no todas las universidades en el mundo se han sentido hasta ahora comprometidas con estos temas. La Declaración ojalá tenga el efecto de despertar la conciencia a aquellas instituciones sumergidas en un academicismo aislado de la realidad que las circunda.

Este compromiso no es nuevo para la Universidad latinoamericana. Sin embargo, muchos y serios esfuerzos serán precisos para que el mismo no sea sólo parte de la retórica al uso, sino del quehacer cotidiano y responsable de la Universidad, de modo que ésta realmente contribuya con propuestas concretas de solución a tan acuciantes problemas, afirmando sólo aquello, como lo pedía el maestro José Medina Echeverría, “que como Academia le corresponde afirmar”.

La vinculación con el mundo del trabajo fue objeto de muchas reflexiones incorporadas en el texto de la Declaración. “Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.” “Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos.”

La relación con el mundo del trabajo, hoy en día, se haya signada por la naturaleza cambiante de los empleos y su dimensión internacional, que demandan conocimientos, dominio de idiomas extranjeros y destrezas en constante renovación y evolución. La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, con el fin de tomarla

en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía sólo puede ser atendida, adecuadamente, por un sistema, debidamente integrado, de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad.

Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades, previendo las debidas pasarelas de una modalidad a otra y las posibles salidas al mundo laboral y de reingreso a la educación superior, de suerte que ninguna opción se transforme en un "callejón sin salida". "Asistimos, dice un autor, al fin de la idea de las "educaciones terminales", que contradicen el paradigma de la educación permanente. Los nuevos modelos de educación superior deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Según la Declaración, el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. Esto apunta al restablecimiento, en nuestras comunidades académicas, del prestigio de la pedagogía universitaria, tan descuidada entre nosotros. "Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, y asumir responsabilidades sociales." "Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad."

La Declaración reconoce la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos.

2.2 De la visión a la acción

En lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad; la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. "No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación

con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental.”

Tras examinar los conceptos de autonomía responsable, rendición social de cuentas y la necesidad de mejorar la gestión de las instituciones de educación superior, la Declaración también recomienda la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, pero sin que el Estado decline su función esencial en el financiamiento de la educación superior, y aboga por una cooperación internacional fundada en la solidaridad, el respeto y el apoyo mutuos, en una asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados.

Es de suma importancia tener presente que la Declaración aboga por la transformación de las instituciones de educación superior en instituciones de educación permanente, en la perspectiva de una educación para todos, y a lo largo de toda la vida. Incorporar la educación permanente en el quehacer de las universidades conlleva la necesidad de introducir una gran flexibilidad en las prácticas académicas actuales de nuestras instituciones de educación superior.

En la Conferencia latinoamericana preparatoria de la mundial, se adoptó, en líneas generales, la nueva visión que propugna la Declaración Mundial. Sin embargo, convendría reproducir aquí algunas precisiones o matices que aporta el debate en nuestra región.

En relación con las restricciones que enfrenta el financiamiento de la educación superior, la Conferencia regional de América Latina y el Caribe fue muy clara en advertir que “la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad.”

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionan el papel estratégico de la educación superior, el debate latinoamericano ha reiterado que “la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el

crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.” Asimismo, la Conferencia regional consideró oportuno advertir que el conocimiento es un bien social, que no puede ser considerado como simple mercancía, sujeta únicamente a las reglas del mercado.

En la región, desde la Reforma de Córdoba, existe una larga tradición de lucha por la autonomía de las instituciones de educación superior, como requisito indispensable para el auténtico ejercicio del quehacer universitario y garantía de la libertad de cátedra. Pero también se reconoce hoy en día, que el disfrute de la autonomía implica la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad, no simplemente en el sentido contable, sino en el más amplio de mostrar los resultados obtenidos en el cumplimiento de su misión propia. La Conferencia regional declaró que, “como bien social, el conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su 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 Conferencia latinoamericana también señaló que “resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional.

Los nuevos cometidos que deben asumir las instituciones de educación superior demandan cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que entre nosotros generalmente responden a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. La Conferencia regional de América Latina y el Caribe coincidiendo en esto con la Declaración Mundial, recomendó que “las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto.”

Convencida de que la calidad del nivel terciario está fuertemente influida por la calidad del desempeño de los niveles precedentes, la Conferencia regio-

nal demandó de las universidades que asuman “el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo”, y señaló que sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. “Toda política de educación superior debe ser comprehensiva, abordando y considerando todos los componentes del sistema educativo.”

Un reto particular tienen las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Ellas deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración subregional y regional, reconociendo en la integración cultural y educativa la auténtica base de la integración política y económica.

Por lo mismo que la educación superior es, a la vez, un bien social y un derecho humano, del debate latinoamericano se desprende que existe un convencimiento acerca de la indeclinable obligación que tiene el Estado de financiarla adecuadamente. Así lo reconoció la Conferencia regional, cuando dijo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable. “Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, incluyendo a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las asociaciones académicas, lo mismo que a las organizaciones regionales e internacionales responsables de programas de formación, investigación, desarrollo o financiamiento. Por lo antes dicho, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo “consenso social”, que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible”.

Sobre la calidad de la educación superior, existe hoy en día un amplio acuerdo en nuestra región sobre la necesidad de promover una Cultura de calidad y evaluación, asumida como instrumento para mejorar la educación superior, sin menoscabo de su autonomía. Para la evaluación interna deben diseñarse parámetros, criterios e indicadores propios, respetando la identidad institucional; para la externa convendría establecer parámetros comunes, de aceptación internacional, principalmente cuando se trate de programas de postgrado. En la evaluación interna la participación de la comunidad académica

mica es indispensable. La acreditación deberían asumirla instancias académicas independientes.

El tema de la reorientación de la cooperación internacional fue planteado en el marco del esfuerzo de transformación que vienen impulsando las universidades e instituciones de educación superior de la región. Al subrayar la importancia que hoy día tiene la cooperación internacional en el mundo académico, dada la naturaleza misma del conocimiento cuyos horizontes trascienden las fronteras, la Conferencia regional se pronunció por la superación de los esquemas tradicionales y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere las asimetrías y redefina los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica. La cooperación horizontal mereció particular atención, como instrumento para potenciar las condiciones endógenas del desarrollo.

La Conferencia regional adoptó, con el rico caudal de propuestas que emergió de los debates de sus comisiones de trabajo, una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. La Conferencia encomendó al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) que, previas las consultas del caso, transformara dicha Guía en un Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Además, y con el fin de garantizar la ejecución de dicho Plan, la Conferencia regional decidió proponer a la Conferencia General de la UNESCO la reestructuración del CRESALC en un Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). La Conferencia General de la UNESCO, en su Vigésima novena reunión, acogió la propuesta y decidió crear el Instituto. El CRESALC cumplió el encargo que le hizo la Conferencia regional, y tras un proceso de consulta y concertación, mediante talleres en los que participaron responsables gubernamentales de políticas de educación superior, especialistas y representantes de las organizaciones no-gubernamentales de la región, en abril del presente año dio a conocer el Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, llamado a servir de "*brújula intelectual*" en los esfuerzos de reforma de la educación superior en la región. El Plan tiene como objetivo general "lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe"; provee un marco de referencia para acciones de diverso tipo y apunta al logro de objetivos comunes a la región. Se compone de cinco grandes programas, definidos a partir de los temas principales examinados en la Conferencia Regional de Educación Superior. A partir de cada Programa, se identifican objetivos generales y específi-

cos y se sugieren las líneas principales de acción que permitan el desarrollo de proyectos puntuales por parte de las instituciones de educación superior, las organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y de los gobiernos. De ellos —actores claves del proceso de transformación— dependerá llevar estas propuestas a un nivel más específico y operacional. Los objetivos y lineamientos estratégicos contenidos en el Plan se insertarán en las tareas de seguimiento de la Conferencia Mundial. Además, se espera que el Plan pueda ayudar a orientar la acción de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento, a fin de fortalecer la capacidad regional para comprender y superar los principales problemas de la educación superior de la región.

2.3 Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior aprobó también un Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior.

El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados Miembros de la UNESCO, para acciones prioritarias a emprenderse en el plano nacional; las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior; y las que deberían emprender la UNESCO y otros organismos, en el plano internacional. En apretada síntesis, el Marco comprende las recomendaciones siguientes:

- A los estados miembros se les pide, entre otras acciones, las siguientes:
 - crear cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior debe ser accesible a todos en función del mérito;
 - considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal;
 - ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje;
 - cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular;

reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;

crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional.

A las instituciones y a los sistemas de educación superior se les pide llevar a cabo prioritariamente, acciones en los campos siguientes: Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberían:

tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;

hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;

adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;

afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humani-

dad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;

como norma, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento.

Estas son, quizás, las más importantes acciones incluidas en el Marco aprobado por la Conferencia Mundial. Están llamadas a llevar al terreno de la realidad los principios incluidos en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La UNESCO asumirá un papel de primer orden en el seguimiento de estas acciones, destinadas a desencadenar el cambio y el desarrollo de la educación superior en el mundo, de cara al próximo siglo y al nuevo milenio.

CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Metodología	10
3. Resultados	20
4. Conclusiones	30
5. Bibliografía	40

1. Introducción

Este capítulo se refiere a la descripción de los objetivos, el alcance y la importancia de la investigación. Se describe el contexto de la investigación y se justifican los objetivos de la misma. Se describe la metodología utilizada y se presentan los resultados obtenidos. Se concluye con una breve síntesis de los hallazgos y se indican las limitaciones de la investigación.

CAPÍTULO X

Este capítulo describe los resultados de la investigación y los discute en relación con los objetivos de la misma. Se presentan los datos obtenidos y se analizan los resultados. Se discuten las implicaciones de los hallazgos y se comparan con los resultados de otras investigaciones. Se concluye con una breve síntesis de los hallazgos y se indican las limitaciones de la investigación.

EL NUEVO CONCEPTO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

SUMARIO: 1. Antecedentes. 2. El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972). 3. La revalorización de la Extensión Universitaria en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. 4. Las nuevas tecnologías y la Extensión Universitaria. 5. Conclusiones.

1. Antecedentes

Hace ya algunos años, al hacer una reseña de la incorporación en el quehacer de nuestras universidades de la función de extensión universitaria señalé que la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía vinculada con su sociedad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, no contempló entre sus cometidos la labor de extensión. Tampoco se lo propuso la Universidad republicana, desde luego que el advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. Además, la República no encontró mejor cosa que hacer con la anacrónica Universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la Universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios bajo la dirección del Emperador Napoleón Bonaparte. El énfasis profesionalista y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, que dejó de ser función propia de las universidades y pasó a las academias e institutos. Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y perdieron su espacio en el quehacer universitario.

Como todos sabemos, la Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus mejores energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias. La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Tampoco se planteó el problema de extender su acción más allá de los reducidos límites de sus aulas: toda su vida cultural universitaria se reducía a la celebración esporádica de algunos actos culturales o "veladas literarias" sin mayor trascendencia, a los cuales asistía un público muy reducido, proveniente del mismo estrato social del cual procedían sus profesores y estudiantes, y a la publicación ocasional de alguna que otra obra.

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para nuestro continente, pues señala, según algunos sociólogos e historiadores, el momento del verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "virreinos del espíritu" y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Eran, en realidad, "coloniales fuera de la colonia".

La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal Movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, el protagonista clave del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores.

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses de 1918.

El fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Refor-

ma de 1918. En realidad, la “misión social” de la universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

Como puede verse, la incorporación de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural entre las tareas de la Universidad latinoamericana, forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la Universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del Movimiento Reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su “inmovilidad senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la universidad al pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas Universidades Populares, inspiradas en las

universidades populares que se crearon, a finales del siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar, que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “Universidades populares González-Prada”, creadas por el reformismo peruano.

Gabriel del Mazo, uno de los ideólogos del Movimiento, sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la Reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, representa para varios teóricos de la Universidad latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Años después, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 1949, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de universidad en América Latina, sobre la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el Congreso dijo que “la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas”. Además, señaló que “la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres”. En lo referente a la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión “dentro de la órbita de las actividades universitarias” por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional”. En lo que respecta a su contenido, el Congreso puntualizó que “la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporá-

nea permite poner al servicio de la cultura”, debiendo también “estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones”.

Este mismo Congreso aprobó la célebre *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, propuesta por el académico guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) creada, por cierto, en este mismo Congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista. En dicha Carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad latinoamericana los de apoyar “el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios”; “contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura”; “mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad y que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que benefician a la colectividad en que encuentra su génesis vital.”

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

La extensión universitaria debe ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: **Por su NATURALEZA**, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. **Por su CONTENIDO y PROCEDIMIENTO**, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. **Por sus FINALIDADES**, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos

fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo.”

Este fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una proyección a la comunidad de ese quehacer, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o asistencial en las labores que se realizaban. La Universidad, consciente de su condición de institución superior del saber, trataba de remediar un poco su situación privilegiada y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y el alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. “La idea del pueblo inculto, señaló el peruano Augusto Salazar Bondy, en 1972, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultura, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización”. “Esta difusión, comentó a su vez el chileno Domingo Piga, en 1972, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va

dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y desciende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte". Por su parte, Darcy Ribeiro señaló que "la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior".

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

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

cionar un barniz cultural a los futuros profesionales, “un amable complemento, un sedante”, como señaló el maestro Leopoldo Zea, en 1972, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la universidad.

- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental. Como señaló Augusto Salazar Bondy en la segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, celebrada en 1972, “la Universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable”. De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural, formaron parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumplía el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no era otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad.”

2. El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972)

Un nuevo concepto de extensión Universitaria y Difusión Cultural surgió de los análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que superó su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico. En síntesis, consistió en reconocer que la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio.

Dicho análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituyó el punto de partida para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), que desempeñó un papel clave en la evolución del concepto de extensión, al declarar que “las Universidades son

instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina". Considerando los parámetros: a) la situación de la sociedad y b) la actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes:

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

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostuvo el maestro Leopoldo Zea, en dicha Conferencia, “docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa”.

También influyeron en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria, los análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión; de la “pedagogía dominante” como pedagogía de las clases dominantes; la “antidialogicidad” como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una “concepción problematizadora de la educación” y la “dialogicidad” como esencia de la “educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora”. Más concretamente, las críticas de Paulo Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado “*¿Extensión o comunicación? - La concientización en el medio rural*”, en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, fueron muy iluminadoras para analizar las tareas de extensión universitaria.

Freire impugna, incluso, el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, “la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la ‘otra parte del mundo’, considerada inferior, para a su manera ‘normalizarla’, para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su ‘campo asociativo’, el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi ‘*cosa*’ lo niegan como un ser de transformación del mundo”. Y agrega: “Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su ‘campo asociativo’ de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador... Por esto mismo, la expresión ‘extensión educativa’ sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la ‘domesticación’. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para salvar, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo- y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con

aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más”.

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica, que niega el diálogo; por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una “invasión cultural”, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el “invasor” o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del “invasor”. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade caminos de la “domesticación”. La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. “El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo ‘lo pronuncian’, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos’. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es comunicación. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo *Dominción y Extensión Universitarias*, sostiene que el término “extensión”, en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario -personas, instituciones y valores- se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo con el concepto analizado y al uso más general del término “extensión” y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad

recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un "lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno". Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse "como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad".

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

Prevalece, desde entonces, el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje libera-

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

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto de la extensión universitaria, aprobándose éste en los términos siguientes: “Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.”

¿Cómo poner en práctica este nuevo concepto de extensión? El maestro Darcy Ribeiro señaló que “uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles”. Por su parte, Salazar Bondy propuso que el primer paso debe consistir en establecer la dialogicidad en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en

un sentido horizontal e integrador. “El ideal no es que la universidad sea educadora *de* la comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad”.

3. La revalorización de la extensión universitaria y la difusión cultural en las Declaraciones regional y mundial sobre la educación superior en el siglo XXI

¿Cuál es el rol que le corresponde desempeñar a la extensión universitaria en el contexto de la sociedad contemporánea? ¿Qué papel desempeña en la sociedad del conocimiento y de la información que se está configurando y en un contexto dominado por los fenómenos de la globalización y la apertura de los mercados?

“La sociedad de la información, la *net generation*, nos dice José Joaquín Brüner, es la que proporciona el entorno inmediato donde se desarrollarán los nuevos escenarios educativos”. Y en esos nuevos escenarios educativos, agregamos nosotros, el paradigma de la educación permanente, del aprendizaje permanente, es el que nos permitirá disponer de la llave para ingresar en el nuevo milenio.

¿Nos ayudarán los programas de extensión universitaria a hacer frente a estos retos, producto de una época de rápidos cambios que afectan incluso la propia estructura del conocimiento y nos obligan a educar para el cambio y la incertidumbre? ¿Qué lugar ocuparán la función de extensión en el esfuerzo encaminado a transformar la incertidumbre en un desafío a nuestra creatividad e imaginación? ¿Lograremos hacer de los programas extensionistas una herramienta valiosa para crear, a nivel de la sociedad, los ambientes de aprendizaje y los equipos interdisciplinarios que la nueva realidad social y educativa demandan? ¿Cuál es el sitio de la extensión en la perspectiva de una plena integración Universidad-Sociedad y cuál es su lugar en el nuevo *ethos académico*?

Nos parece que todas estas consideraciones estuvieron presentes en los más impactantes debates sobre el ser y quehacer de la educación superior contemporánea que tuvieron como escenarios la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en el mes de octubre de 1998, ambas convocadas por la UNESCO.

En las declaraciones aprobadas por aclamación de estos grandes foros, figura en forma destacada la revalorización de la misión cultural de las instituciones de educación superior, como compromiso indeclinable para contribuir a fortalecer los valores culturales propios sobre los cuales se asienta y afirma

nuestra identidad nacional. En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos, transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Este se vuelve un reto de primera magnitud y las Universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura.

La Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobada en La Habana, Cuba, reconoció, en su parte considerativa, la vinculación histórica entre las concepciones de la Reforma de Córdoba acerca de la función social de la universidad y los actuales procesos de transformación de la educación superior latinoamericana.

Recordando, reza la Declaración, que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países.

Luego, en su parte declarativa, se proclama que las instituciones de educación superior “tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico”.

A su vez, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: “aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar

a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”.

Sobre la base de ésta y otras consideraciones, la Declaración Mundial incluyó, entre las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, la misión cultural, a fin de “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural”. Además, agregó la necesidad de reforzar en los estudiantes, docentes y las instituciones, “sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de prevención, alerta y prevención”. Además, “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial”.

Pero, como para que no quedara ninguna duda en cuanto a la revalorización de la extensión en el quehacer de las instituciones de educación superior, la Declaración dice textualmente: “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”.

¿No son acaso los programas de extensión los medios más idóneos para llevar a la realidad estos altos cometidos?

4. Las nuevas tecnologías y la extensión universitaria

Como vimos antes, uno de los fenómenos característicos de la sociedad contemporánea es el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Cabe, entonces, examinar el impacto de dichas tecnologías en el ejercicio de todas las funciones de la educación superior, incluyendo la de extensión, difusión y servicios a la comunidad. No vamos a realizar un análisis detallado de este importante aspecto, desde luego que el tema será abordado en profundidad por una de las mesas de trabajo de este Congreso. Sin embargo, nos parece oportuno adelantar algunas consideraciones de carácter general, sobre la base de las Declaraciones de Principios antes aludidas, que pueden darnos ciertas pautas para el abordaje de tan importante tema.

La Declaración de La Habana señaló que “resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas, e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. Las instituciones de educación superior deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe”.

Al elaborar el Plan de Acción para llevar a la realidad los principios contenidos en la Declaración, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), decidió hacer la advertencia siguiente:

Las nuevas tecnologías telemáticas están abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior pero también plantean serias interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición a vastísimas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Y es que en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1999 del PNUD nos dice que, si bien dichas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan el mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. El contraste está entre los “inforricos” y los “infopobres”, entre los “infoglobalizantes” y los “infoglobalizados”. En realidad, se está generando una nueva desigualdad, que algunos llaman “la desigualdad digital”, que arranca del hecho muy simple de que la mitad de los habitantes del planeta no tiene acceso a las líneas telefónicas. Sólo el 2% de la población mundial tiene acceso a Internet y sólo 3 de cada

100 tienen acceso a las fuentes del conocimiento contemporáneo. Un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

Hechas estas advertencias, qué duda cabe que las nuevas tecnologías pueden representar una gran oportunidad para ampliar y fortalecer la función de extensión de las instituciones de educación superior. De ahí la conveniencia de introducir la "cultura informática" en el quehacer de nuestras instituciones y de tener presente lo que sobre el particular dice la Declaración Mundial y que me permito citar a continuación:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional.

5. Conclusiones

Sobre la base de las consideraciones que hasta ahora hemos adelantado en torno al nuevo concepto de extensión, ofrecemos las conclusiones siguientes:

1. La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente.
2. En lo fundamental, estimamos que sigue siendo válido que una estrecha interacción Universidad-Sociedad se encuentra en el corazón mismo de los programas de extensión. Estos deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la

- universidad en la problemática de su sociedad.
3. El carácter “comunicacional” de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad.
 4. Las instituciones de educación superior, al formular su misión y visión institucional, lo mismo que al diseñar sus planes estratégicos de desarrollo, deberán dar, en la medida de lo posible, el mismo tratamiento a las tres funciones de docencia, investigación y extensión (comprendiendo esta última la de servicios), de manera que las tres reciban el tratamiento financiero adecuado y se integren armónicamente en el gran cometido educativo que tienen las instituciones de educación superior.
 5. Tal cometido no se limita hoy en día a un segmento de la población (los jóvenes en edad de estudios superiores) sino que abarca toda la población sin distinción de edades, de suerte que las ventajas de la educación superior deberán ser accesibles a todos. Esto implica considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad.
 6. Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa, representan nuevos retos, nuevas posibilidades y perspectivas para los programas de extensión, que desafían la creatividad y la imaginación de quienes tienen a su cargo el diseño de tales programas. En las perspectivas de ambos paradigmas, se trataría de integrar todos los recursos docentes de que dispone la sociedad y la universidad para la educación de todos, durante toda la vida y sin fronteras. En última instancia, se trataría de propiciar la reintegración del aprendizaje y la vida individual y colectiva, como “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”.
 7. Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin plan maestro que les confiera orientación y significancia. La universidad para el siglo XXI no es una “estación de servicios múltiples” ni una “Cruz Roja académica”, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior.
 8. Ante el inescapable fenómeno de la globalización, que comprende no sólo los aspectos políticos, económicos y de mercado, sino también los educativos y culturales, las instituciones de educación superior deberían transformarse en los baluartes por excelencia de nuestros valores culturales y de

nuestra identidad nacional e iberoamericana. En tal sentido, la misión cultural de las universidades adquieren un rol estratégico en las políticas culturales de nuestros países. La extensión tiene, al respecto, un reto indeclinable, al cual deben hacer frente sus programas, con plena conciencia de lo que ellos significan para la supervivencia de nuestro propio perfil como naciones y la reivindicación de nuestra cultura y sus valores.

9. La extensión universitaria debe hoy en día tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la universidad consista en “su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma”.
10. Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior, de cara al nuevo milenio.
11. La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Además, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio tiene que ejercerse interdisciplinariamente, desde luego que esta es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria.
12. Los sectores a quienes van dirigidos los programas de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos.
13. Los diseños programáticos de la extensión deben dar amplio espacio a la crítica y autocrítica y prever los mecanismos de evaluación permanente para la retroalimentación de los proyectos.
14. Para finalizar, deseamos incorporar una reflexión tomada del valioso documento de ANUIES, *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo*. Dice este documento, al referirse a la Difusión de la cultura y extensión de los servicios, que se debe “concebir la función como una actividad estratégica de las instituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia”.

Bibliografía

1. ANUIES. *La Educación Superior en el Siglo XXI - Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES, México, D.F., 2000.
2. Gorostiaga, Xabier. *En busca de la Refundación de la Universidad Latinoamericana*, Esquema Metodológico y Proyecto Universitario, (Fotocopiado), Jarandilla de la Vera, Extremadura, julio del 2000.
3. Jorge Fernández Varela, Domingo Piga y Carlos Tünnermann. *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
4. Tünnermann Bernheim, Carlos. *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad*, Editorial Vanguardia, Managua, 1990.
5. —————. *La Reforma Universitaria de Córdoba*, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, n. 24, ANUIES, México, D.F., 1998.
6. —————. *Universidad y Sociedad, Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas, 2000.
7. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL): *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina*, Memoria de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 20-26 de febrero de 1972, Talleres de Tipografía Cuauhtémoc, México, D.F., 1972.

La universidad latinoamericana ante los retos del siglo xxi se terminó de imprimir en abril de 2003.
El tiraje consta de 1,000 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de JL Servicios Gráficos, S.A. de C.V., Monrovia 1101-Bis, Col. Portales, México, D.F., Tel. 5688-7209

Es autor de varios libros sobre educación superior y literatura, siendo los más recientes los siguientes:

1. *Historia de la Universidad en América Latina. De la época Colonial a la Reforma de Córdoba*, UNESCO-IESALC, Caracas, 1999. (2a. Edición).
2. *La Educación Superior y los Desafíos del Siglo XXI*, Fondo Editorial CIRA, Managua, 1999.
3. *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2000.
4. *Desafíos del Docente Universitario ante el siglo XXI*, Presidencia de la República Dominicana, Santo Domingo, 2000.
5. *Valores de la Cultura Nicaragüense*, (2da. edición), Centro Nicaragüense de Escritores, Editorial PAVSA, Managua, 2000.
6. *Rubén Darío: Maestro de la crónica y otros escritos darianos*, CIRA, Managua, 2001.
7. *Tendencias Contemporáneas en la Transformación de la Educación Superior*, Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), IMPRIMATUR, Artes Gráficas, Managua, 2002.

ISBN 968680222-3



9 789686 802221



TKTK