

Miguel Angel Escotet

Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad

Mirando
hacia
el futuro



**Miguel Ángel Escotet/ Tendencias, misiones y
políticas de la Universidad:
Mirando hacia el futuro**

Miguel Angel Escotet

Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad

*Mirando
hacia
el futuro*



La publicación de este libro ha sido posible gracias al permiso de su autor y de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta obra fue preparada por el doctor Miguel Ángel Escotet a solicitud de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI de UNESCO, París, Francia. Las ideas presentadas en esta publicación, no representan necesariamente el pensamiento de la UNESCO. Sólo expresan las del autor.

© Miguel Ángel Escotet, 1993

© UNESCO, 1993

© Para la presente edición en castellano: Editorial UCA, 1993
Editorial UCA, Universidad Centroamericana
Apartado 69, Managua, Nicaragua.

Primera edición en castellano: Julio 1993
Impreso y hecho en Nicaragua

Si planificas para un año, planta una semilla. Si lo haces para diez años, planta un árbol. Si quieres abarcar un siglo, enseña a tu pueblo.

Kuang Chung

EL LIBRO DEL MAESTRO KUANG, Vol. I

Uno de los defectos de la educación universitaria moderna es que se ha convertido demasiado en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón mediante un análisis imparcial del mundo.

Bertrand Russell

ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN

ÍNDICE

PAGINA

- 11 **Prólogo por Carlos Tünnermann Bernheim**
- 15 **❶ Introducción: ¿Universidad para qué sociedad?**
- 21 **❷ Realidades y tendencias contemporáneas de la universidad**
- 26 Políticas y misión universitaria
- 28 Universidad, Estado y control social
- 30 Papel de la universidad en la sociedad
- 34 Reforma institucional y académica de la universidad
- 44 Algunos factores cuantitativos
- 56 **❸ Políticas universitarias para hoy y para el siglo XXI**
- 56 Cambio como punto de partida
- 59 Principios y ejes para el cambio universitario
- 69 **❹ Eje 1: Universidad para la reflexión en la acción**
- 70 Reflexión anticipatoria.
- 72 Formación centrada en el sujeto que aprende.
- 74 Investigación y asistencia técnica con el sector público y privado del país.
- 75 Reflexión para el necesario aporte estético en la cultura.
- 77 Alianzas y consorcios de educación superior-empresa.
- 79 Cooperación interuniversitaria como entramado de la multiuniversidad.
- 82 Educación centrada en el país dentro de un contexto global.
- 84 Formación orientada a "aprender a emprender", "aprender a cuidar y a "seguir aprendiendo".

- 87 **● Eje 2: Universidad para la diversificación**
- 88 Diversificación de los aprendices.
- 89 Diversificación de la interdisciplinariedad, áreas y disciplinas
- 91 Diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 94 Diversificación de las instituciones.
- 97 Diversificación de las acreditaciones, diplomas y títulos.
- 99 Diversificación de la formación.
- 103 **● Eje 3: Universidad para la flexibilidad**
- 105 Flexibilidad de las estructuras del currículum.
- 108 Flexibilidad en sistemas de acreditación y en la transferencia de conocimientos.
- 111 Flexibilidad legislativa y administrativa.
- 115 Flexibilidad en las formas de financiación.
- 118 Flexibilidad en los mecanismos de reforma y cambio.
- 122 Referencias bibliográficas
- 133 Apéndice

Prólogo

El presente ensayo de Miguel Angel Escotet es uno de los análisis más lúcidos que se han escrito en los últimos años sobre las misiones de la Universidad en la sociedad contemporánea y de cara al futuro.

Fue escrito a solicitud de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO. Se publica bajo el sello de la EDITORIAL UCA por gentil deferencia de su autor, quien de esta manera desea contribuir a las deliberaciones del Primer Congreso de la Educación Superior Nicaragüense, evento sin precedentes en la historia de la enseñanza de tercer nivel del país.

Efectivamente, los temas que con tanta propiedad y dominio de la materia aborda en este ensayo el Dr. Miguel Angel Escotet están estrechamente ligados con las preocupaciones básicas que hoy día se perciben en nuestras comunidades universitarias y que darán contenido a la Agenda y a los debates del Congreso.

Miguel Angel Escotet Alvarez es uno de los más sobresalientes expertos en educación superior de Iberoamérica. Su larga y fecunda trayectoria universitaria incluye el desempeño, entre otros cargos, de los siguientes: Decano Académico de la Universidad de Oriente y Fundador y Vice-Rector Académico de la Universidad Nacional Abierta, en la década de los años 70 en Venezuela; Fundador y primer Rector de la Universidad Iberoamericana de Postgrado de Salamanca, España; Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organismo intergubernamental que tiene su sede en Madrid, España (1983-1987); Director General de la Fundación "Germán Sánchez Ruipérez" y de su Instituto de Estudios Avanzados, también en Madrid (1987-1992); profesor en varias universidades venezolanas y profesor visitante de la Florida International University, en Estados Unidos. Actualmente es Con-

sejero Especial del Director General de la UNESCO en París, Francia.

Autor prolífico, ha publicado, en prestigiosas editoriales, varios trabajos de investigación y libros de ensayos sobre temas educativos, en español e inglés, entre los cuales sobresalen los siguientes: "Tendencias de la Educación Superior a Distancia", "Teoría y Praxis de la Universidad a Distancia", "Desarrollo desde la Perspectiva Sociológica", "El Mundo de la Percepción", "Evaluación Institucional Universitaria", y "Aprender para el futuro". Sus estudios académicos incluyen la Licenciatura en Psicología en la Universidad Javeriana de Colombia, el Master en Artes en la Universidad de Texas y el Doctorado en la Universidad de Nebraska, Estados Unidos.

En el presente ensayo, partiendo de la consideración fundamental de que las universidades no existen independientemente de las sociedades y de que sus misiones tienen que estar estrechamente relacionadas con la idea misma de sociedad, Escotet se plantea la pregunta clave: ¿Universidad para qué sociedad? "Este debe ser, afirma el autor, el comienzo de todo intento de establecer objetivos institucionales que respondan a esa visión dialéctica de modificar y ser modificada a la vez, de responder a las necesidades locales e internacionales, de integrar lo universal y lo particular, de servir a la comunidad y servirse de ella, de contribuir al desarrollo endógeno pero también al desarrollo sostenido del mundo, de hacer compatibles la unidad y la diversidad, de saber ser y de saber hacer."

Esta pregunta: "¿Universidad para qué sociedad?", seguramente estará en la primera línea de las preocupaciones de nuestro próximo Congreso de donde se espera surja una redefinición de objetivos, misiones, metas, políticas y estrategias para nuestra educación superior. Escotet responde a esa pregunta delineando lo que él llama "principios universales de la sociedad deseable": Una sociedad fundada en la libertad, en la dignidad de la persona y su desarrollo integral; que promueva la fraternidad y los derechos del hombre; que afirme el pluralismo social y cultural

y permita una participación activa del ciudadano en todos los órdenes; que practique la tolerancia y el diálogo, fomente el desarrollo humano y sostenible; una sociedad donde toda persona pueda obtener el conocimiento que le permitan sus capacidades; que propicie una distribución equitativa del ingreso y esté orientada al aprendizaje permanente de sus miembros, a través del binomio trabajo-ocio, y sea capaz de pensar globalmente y actuar localmente.

A nivel mundial se observa, sostiene Escotet, que la sociedad avanza a un ritmo muy superior al de sus propias estructuras e incluso la universidad reacciona por detrás de los acontecimientos. De ahí la tendencia universal por reformar las universidades en sus misiones y prácticas, es decir, en su ser y quehacer. El ensayo de Escotet tiene como objetivo presentar, en forma de síntesis, "las misiones comunes que debe tener la universidad para la sociedad del futuro inmediato, independientemente, de que se trate de países desarrollados o en desarrollo."

Importante es, al momento de definir esos objetivos, tener presente la advertencia de Escotet: "No es posible establecer objetivos en función de los medios. Es una metodología errónea, derrotista y discriminatoria. De ser así, se esforzarían las asimetrías nacionales e internacionales y se aumentarían las desigualdades de partida, al reducir las misiones de aquellas universidades que están localizadas en regiones más desfavorecidas. Por el contrario, la universidad tiene objetivos que trascienden a coyunturas de espacio, tiempo y recursos, y a las propias desigualdades geográficas y sociales."

Pero, si bien las políticas universitarias deben ser universales, desde luego que según Escotet "son el faro para dirigirse al puerto, indistintamente del navío y de las coyunturas de la mar que se atraviesa", en cambio "las estrategias son formas alternativas o diversas para obtener los objetivos en función de unas metas, que puedan ser alcanzadas dentro del rango de flexibilidades y en la signación óptima de los recursos obtenibles". A su vez, estas estrategias requieren diferentes programas generales y específicos

que constituyen el nivel operacional ordenado en términos de prioridades, acciones, tiempos, financiamiento, etc. Son en definitiva, las que pueden dar respuesta al qué, al cómo, al quién, con quién, al dónde, al cuánto, etc.

El estudio de este valioso ensayo nos conduce a examinar temas como los de Universidad, Estado y control social; reforma institucional y académica de la universidad; la interdisciplinariedad, la formación general de base, la flexibilidad curricular, las repercusiones de la educación permanente y las políticas universitarias para hoy y para el siglo XXI.

Escotet nos propone un interesante análisis de los tres ejes para el cambio universitario: Eje 1: Universidad para la reflexión en la acción; Eje 2: Universidad para la diversificación; Eje 3: Universidad para la flexibilidad. El desarrollo de estos tres ejes representan la médula del ensayo, que contiene importantes aportes para la discusión de la problemática actual y futura de la universidad en los albores de un nuevo siglo y de un nuevo milenio.

La conclusión fundamental a que llega Escotet es que "el eje de toda misión universitaria es formar al hombre para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición. Una universidad enraizada en el cambio y la innovación". Difícil es estar en desacuerdo con tan acertada conclusión. "Siempre hemos sostenido, dice Escotet al final de su ensayo, que el hombre construye y gestiona el futuro sólo cuando con honestidad es capaz de mantener la cabeza en las nubes y los pies en la tierra."

Carlos Tünnermann Bernheim

Managua, junio de 1993



Introducción: ¿Universidad para qué sociedad?

Ninguna institución social puede estudiarse en el vacío. Sólo es posible entender la institución universitaria en el contexto del sistema educativo y éste en el contexto global de la sociedad. La universidad, como uno de los pilares de dicho sistema, tiene que ser analizada y dirigida bajo estrategias globales inmersas en la sociedad local, nacional e internacional, que ejercen influencias recíprocas, no sólo entre ellas sino entre la sociedad y la propia universidad.

Bajo esta línea de pensamiento se considera que las universidades no existen independientemente de las sociedades y sus misiones tienen que estar totalmente relacionadas con la misma idea de sociedad. ¿Universidad para qué sociedad? Este debe ser el comienzo de todo intento por establecer objetivos institucionales que respondan a esa visión dialéctica de modificar y ser modificada a la vez, de responder a las necesidades locales e internacionales, de integrar lo universal y lo particular, de servir a la comunidad y servirse de ella, de contribuir al desarrollo endógeno pero también al desarrollo sostenido del mundo, de hacer compatibles la unidad y la diversidad, de saber ser y de saber hacer.

Estos paradigmas dan idea de los muchos procesos que se debaten en el seno de la propia institución universitaria, los cuales aumentan su complejidad al interrelacionarse con los de la sociedad. No es el objetivo de esta síntesis definir qué sociedad global se configurará en el próximo siglo ni cuáles serán sus particularidades culturales y étnicas. Pero se hace imprescindible delinear algunos principios universales de la sociedad deseable que confieren sentido y trascendencia al ser humano.

1. Una sociedad que fundamente su realización en la libertad, en la dignidad de la persona, en el desarrollo integral de la misma, en la promoción de la fraternidad entre sus miembros y en el reconocimiento práctico de los derechos del hombre.
2. Una sociedad que afirme el pluralismo social y cultural a través de una conciencia democrática, individual y colectiva, que permita una efectiva participación del ciudadano en todos los órdenes, que practique la tolerancia y acepte la diversidad de las ideas y su confrontación mediante el diálogo y la razón.
3. Una sociedad que oriente el eje de su desarrollo hacia el hombre y no hacia los productos de su creación. Esto determina un desarrollo sostenido endógeno e interdependiente a la vez, al servicio de los fines del hombre y su hábitat, generando las innovaciones necesarias para combatir la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y el desequilibrio del medio ambiente.
4. Una sociedad en la cual toda persona pueda obtener el conocimiento que le permitan sus capacidades e intereses, que la prepare para participar activamente en el sector económico por medio de un puesto de trabajo que la sociedad demande y que conduzca a su propia realización. Es decir, una sociedad que no excluya a

ningún ciudadano de su derecho a autorrealizarse y a contribuir con su trabajo a su propio sustento y a la marcha y progreso de su comunidad.

5. Una sociedad que practique una economía social de mercado, mediante una distribución más equitativa del ingreso, una mayor absorción del empleo, una disminución de las diferencias intersectoriales de producción y servicios, y una práctica permanente de la solidaridad como base para la erradicación de la marginalidad y el incremento de la responsabilidad social, individual y colectiva.

6. Una sociedad abierta, flexible, tolerante y orientada al aprendizaje permanente de sus miembros a través del binomio trabajo-ocio. Los sistemas de trabajo y ocio no deben concebirse como antagónicos pues conforman una unidad social cuyas partes están unidas por el hilo conductor del conocimiento. La cultura del trabajo ha enfatizado lo gratificante que es el ocio. Una cultura para el ocio creativo enfatizaría lo gratificante del trabajo. Aprender, como parte de los dos sistemas, es indispensable para desarrollar la motivación exploratoria, es decir, el deseo de inquirir, la curiosidad, la creatividad y la capacidad de análisis y reflexión. En síntesis, una sociedad del aprendizaje o una sociedad basada en el crecimiento permanente del conocimiento.

7. Una sociedad que sea capaz de pensar globalmente y actuar localmente.¹ Es decir, una sociedad inserta en el

¹ Este ha sido uno de los pensamientos fundamentales que ha guiado al Club de Roma. Es una apelación a la solidaridad, pero al mismo tiempo, es un enfoque de "resolútica" (término acuñado por el Club de Roma) que exige que a un problema global, interdependiente, debe dársele un tratamiento global y una aplicación local. En cierto modo, es un hecho que "cada individuo se halla más o menos directamente afectado por los problemas del mundo y los cambios que se están fraguando, aunque

contexto de la mundialización, capaz de ampliar la solidaridad nacional al ámbito internacional. Capaz de erradicar las asimetrías internas, al mismo tiempo que reducir las asimetrías internacionales. Capaz de hacer de cada uno de sus miembros a la vez un ciudadano del estado-nación y un ciudadano del mundo. Capaz de eliminar el etnocentrismo y ampliar su participación en la diversidad multicultural. Una sociedad que practique la dialéctica de fortalecer su propia cultura, enriqueciendo y enriqueciéndose de las demás culturas.

Estos principios globales no responden a categorías utópicas sino más bien a demandas de las propias sociedades y a una de las características del espíritu científico: que sus conquistas pertenecen, no a un individuo o a un país, sino a toda la humanidad. No es posible confundir los objetivos deseables con los medios y las condiciones para alcanzarlos. Toda sociedad, independientemente de la etapa de desarrollo en que se encuentre, puede y debe aspirar al logro de estos y otros principios indisolubles de la condición humana. Las formas, los medios y los tiempos requerirían tratamientos distintos para cada sociedad, pero en ningún caso las trayectorias deberían desviarse de la búsqueda de objetivos trascendentes al ser humano.² De ahí, que se propongan objetivos generales

perciba más fácilmente los síntomas que las causas". Véase el Informe del Consejo al Club de Roma de Alexander King y Bertrand Schneider (1992). *La primera revolución global*.

NOTA PREVIA: Las obras citadas a pie de página que sólo incluyen autor, fecha y título, tienen su referencia completa en la bibliografía, al final de este trabajo.

² La obra de Paul Kennedy (1993) *Preparing for the Twenty-First Century*, da buena cuenta de estas desigualdades. Con un análisis histórico riguroso y de prospectiva va deshulvanando las tendencias y las causas de lo que él denomina "países perdedores y ganadores". Dicho análisis dicotómico se basa en el estudio global de las fuerzas que mueven el cambio: la problemática medio ambiental, la revolución

derivados del concepto de la igualdad del hombre, de sus derechos como tal, de los principios irrenunciables de libertad, justicia y fraternidad entre los pueblos.

Vivimos en un período histórico de profundas transformaciones sociales sin que existan uno o varios horizontes utópicos hacia donde dirigir el esfuerzo transformador. La sociedad avanza a un ritmo muy superior al de sus propias estructuras. La universidad reacciona por detrás de los acontecimientos. Se constatan fuertes tendencias en el mundo por reformar las universidades en sus misiones y prácticas. La mayor parte de las veces, las reformas iniciadas han sido de carácter limitado, espasmódicas y en secuencias fragmentadas. La reforma debería significar la evaluación continua, sin fin, de la universidad para modificar lo que tiene que cambiar y mantener lo que debe permanecer. Reforma y evaluación permanentes son procesos interdependientes e interactivos para que la universidad pueda aproximarse a la capacidad de anticipación que se espera de ella.

biotecnológica, los patrones demográficos, las tecnologías de la comunicación, las nuevas formas industriales -automatización, inteligencia artificial y robótica- y el futuro del Estado-nación transnacional. Al mismo tiempo, el examen regional del mundo que hace en la segunda parte, lo somete a las variables del cuerpo de valores, actitudes, creencias, educación y cultura de las distintas sociedades frente al desafío de la modernización. Las conclusiones no son muy esperanzadas para los "perdedores" actuales, pero también se deja entrever que a los "ganadores" no les conviene que continúe esa clasificación real, so pena de convertirse todos en auténticos perdedores. Un ejemplo de esto último, es el de una posible inmigración explosiva desde el Tercer Mundo, que sólo puede detenerse si se crean las condiciones de desarrollo humano necesarias para todos. Kennedy apuesta por un cambio a través de la re-educación de la humanidad, la modificación radical del estatus de la mujer y la necesidad de un nuevo liderazgo político. Yo agregaría también la urgente necesidad por crear un sentido ético en todas las dimensiones humanas.

Este trabajo tiene como objetivo principal presentar en forma de síntesis las misiones comunes que debe tener la universidad para la sociedad del futuro inmediato, independientemente de que se trate de países desarrollados o en desarrollo. Estas misiones se redactan en formas de políticas para la acción, como base para el desarrollo de agendas y programas mundiales o regionales, y las políticas universitarias deseables se enmarcan en las realidades y tendencias contemporáneas de la universidad como una reflexión global, sin que se incluya estrictamente la diversidad institucional de la educación superior. Como toda síntesis, el trabajo tiene la limitación intrínseca a su propia extensión y está basado en la revisión selectiva de la bibliografía disponible reciente, en las ideas desarrolladas por la UNESCO y en las reflexiones del propio autor.

Realidades y tendencias contemporáneas de la universidad

Las misiones de las universidades como microcosmos de un sistema educativo y social tienen también objetivos generales que responden a los de la sociedad; por lo tanto, no se pueden establecer unos objetivos para un país o grupo de países y otros, para países distintos. Ciertamente, el análisis de la situación universitaria en el mundo determina grandes diferencias, no sólo entre continentes y entre países, sino también entre universidades de un mismo país. Pero este hecho responde a una dimensión distinta que forma parte de un nivel de operaciones de escala inferior. Antes que el *cómo* es el *para qué*. Esta última pregunta debe orientarse a pautas que respondan a las ya delineadas de la sociedad y, en particular, a las que le son propias por su misma esencia de universidad.

No es posible establecer objetivos en función de los medios. Es una metodología errónea, derrotista y discriminatoria. De ser así, se reforzarían las asimetrías nacionales e internacionales y se aumentarían las desigualdades de partida, al reducir las misiones de aquellas universidades que están localizadas en regiones más desfavorecidas. Por el contrario, la universidad tiene objetivos que trascienden a coyunturas de

espacio, tiempo y recursos, y a las propias desigualdades geográficas y sociales.

Si consideramos este enfoque representado gráficamente en un eje de coordenadas cartesianas (véase figura 1), el punto 0 es el presente, con sus realidades -logros y fracasos-. El eje de las equis (X) se representa a través del progreso cualitativo y cuantitativo. El eje de las yeis (Y) puede representar el tiempo, el espacio o los recursos o la combinación de todos los medios. La intersección de líneas paralelas a los ejes representan las trayectorias o direcciones, las acciones, el cómo, el cuándo, el cuánto, el quién, etc.³

Todas las intersecciones en esta metodología se dirigen a la intersección ponderada final que aglutina el conjunto de misiones, políticas y metas. Como en todo proceso de planificación, los objetivos se alcanzan en función de la realidad presente con sus condicionamientos sociales, económicos y culturales. Lo importante de este enfoque sistémico-dialéctico estriba en el hecho de que las coyunturas se modifican permanentemente y obligan al cómo a formar parte de una estructura flexible y estratégica que permita la reorientación permanente del rumbo de las trayectorias a fin de mantenerlas siempre orientadas hacia las misiones o metas propuestas.

Por ello, una de las primeras condiciones para progresar es la flexibilidad. Las posiciones no pueden ser estáticas: todo está en constante movimiento, e incluso las mismas utopías cuando están a punto de alcanzarse sufren transformacio-

³ Esta metodología fue desarrollada por el autor en 1975 y sirvió de base para la elaboración del V Plan de la Nación -sector de educación, ciencia y cultura- de la República de Venezuela. La base ideológica y metodológica se puede encontrar en el capítulo 2 titulado "Planificación, desarrollo y cambio educativo" del libro de M.A. Escotet y Orlando Albornoz (eds.) (1989), *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. (Salamanca: Ediciones UIP, 51-92.)

nes y se presentan nuevos retos. El progreso es una simbología teleológica, dinámica y transformadora que tiene dos condiciones. a) ser ascendente; no se concibe el progreso hacia atrás; b) ser armónico. La interdependencia de los sistemas y subsistemas requiere la armonización de sus componentes para mantener el equilibrio de la naturaleza y del universo.

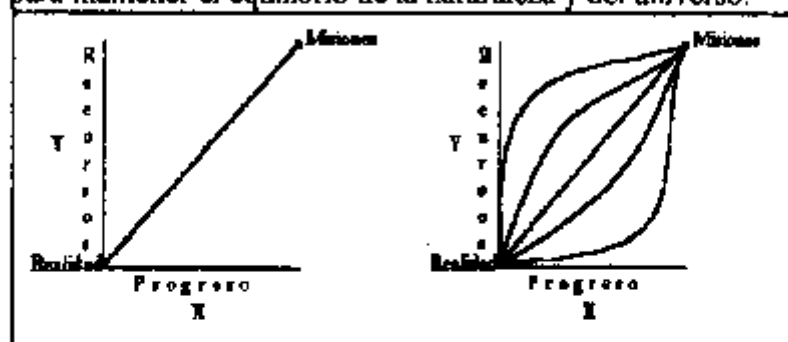


Figura 1

Línea recta (izquierda) y curvas logarítmicas (derecha) para definición de trayectorias estratégicas hacia una misma intersección ponderada final

Cualquiera que sean las circunstancias específicas de cada país y de cada universidad (realidad presente), así como los hechos coyunturales o planificados de una determinada etapa (futuro expresado en progreso y tiempo), la relación entre estas variables permite rectificar trayectorias sin perder el horizonte de las metas o misiones establecidas. Como consecuencia de dicha relación, los dos elementos que necesitan definirse ante todo para establecer trayectorias de progreso en lapsos determinados son: la realidad presente (diagnóstico y tendencias) y las misiones y políticas o metas cualitativas a alcanzar.

La situación de la realidad universitaria ha sido y continúa siendo objeto de múltiples estudios. Existen diagnósticos globales y locales del sistema universitario que coinciden básicamente

camente en la necesidad de establecer cambios en sus misiones, en sus estrategias y en sus prácticas.⁴ Estos estudios también refuerzan el hecho de que existen problemas específicos universitarios dentro de un país o región. Las características de la universidad africana o latinoamericana, por ejemplo, son distintas. No obstante, diversas investigaciones⁵ dan cuenta de que existen algunos elementos comunes en la crisis universitaria de los países en desarrollo: (a) la continua presión por la expansión de la escolarización universitaria y la

⁴ Prácticamente todas las referencias bibliográficas que han servido de apoyo a este trabajo de reflexión se refieren en mayor o menor medida a la necesidad de realizar cambios en la universidad actual. Una de las visiones recientes más completas y globales que somete a la universidad a un amplio examen en las diferentes regiones del mundo, está comprendida en los dos volúmenes editados por Philip G. Altbach (1991), bajo el título de *International Higher Education: An Encyclopedia*.

⁵ Los estudios de UNESCO dan buena prueba de ello. Los trabajos presentados a las tres reuniones de UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education organizados por la División de Educación Superior confirman unas tendencias comunes de las universidades de los países en desarrollo, aun cuando existan obviamente diferencias y grados evolutivos distintos. Las principales tendencias esbozadas en la última reunión UNESCO/NGO (diciembre, 1992) son las siguientes: expansión cuantitativa, desigualdades de acceso, restricción financiera, nuevas demandas de educación superior que no se corresponden con los recursos financieros y materiales, reformas de las estructuras institucionales y re-examen de las misiones, políticas y funciones de la educación superior, cambio de relaciones entre la universidad y la sociedad e internacionalización de la universidad. En esa misma reunión, el sector educativo del Banco Mundial confirma estas tendencias y estima la necesidad de diversificar los sistemas universitarios, diversificar el sostenimiento financiero, introducir procesos de gestión y "accountability" y finalmente, mejorar de forma sustancial la calidad de la instrucción e investigación.

masificación estudiantil; (b) la deficiencia de los sistemas de planificación, gestión y evaluación institucional; (c) la continua erosión de la calidad de la enseñanza e investigación y la baja relevancia de los contenidos de enseñanza en función del desarrollo y sociedad; (d) la persistencia de las desigualdades en las oportunidades educativas superiores; (e) las grandes necesidades de recursos económicos y materiales-tecnológicos, y (f) la politización de los sistemas académicos y de investigación. Sin embargo, algunos de estos factores también están presentes en muchas universidades de países desarrollados y sería arriesgado definir un único modelo de universidad por región y, en algunos casos, por país.

Pero también existen problemas similares en buena parte de las universidades en un mundo cada vez más interdependiente e interrelacionado por la tecnología, el comercio, las comunicaciones y la globalización política. Más allá de las diferencias entre las universidades de los países industrializados y en transición (recursos humanos o materiales, fuga de cerebros, acceso a fuentes del conocimiento, etc.) y sin que exista un modelo único de desarrollo para la universidad, existen tendencias globales fundamentales y ciertos principios universales que las caracterizan. Altbach (1991) concuerda con ello al expresar que "las universidades de todo el mundo comparten una cultura y una realidad comunes. En muchos aspectos fundamentales hay una convergencia de modelos y normas institucionales". Por ello, factores tales como autonomía, funcionamiento, estructuras curriculares, contracción y masificación estudiantil, diversificación y estratificación, generación del conocimiento y diseminación del mismo, investigación y desarrollo, formación y empleo afectan tanto a universidades de países desarrollados como de países con un desarrollo desigual o del tercer mundo.

No se reiteran aquí esos diagnósticos y tendencias de la universidad contemporánea. Una amplia y reciente biblio-

grafía a partir de 1990, que se incluye al final de este *position paper*, da cuenta pormenorizada de estas tendencias. Especial referencia debe hacerse a los trabajos realizados por la UNESCO: los números 78 y 79 de la revista *Perspectivas* y la obra editada por Altbach en 1991 en dos volúmenes, "International Higher Education: An Encyclopedia" y los informes de varias asociaciones de universidades, el Banco Mundial y la OCDE. Para facilitar este proceso de consulta se ha elaborado una tabla analítica en la cual se cruzan referencias de dicha bibliografía, en función de varios aspectos importantes sobre el desarrollo de la universidad y de la ubicación geográfica de la misma.

En síntesis, estas tendencias están dirigidas hacia cinco grandes áreas:

- ↳ Políticas y misión universitaria;
- ↳ Universidad, Estado y control social;
- ↳ Papel de la universidad en la sociedad;
- ↳ Reforma institucional y académica de la universidad;
- ↳ Factores cuantitativos.

Políticas y misión universitaria

Las características que definen este sector inciden en acompañar los cambios universitarios con una filosofía y práctica de mutación permanente en que está la sociedad. Renovar misiones, reforzar otras existentes y ampliar nuevos dominios son tendencias que forman parte del discurso universitario contemporáneo. El eje lo constituyen la universalidad y la interdependencia. Estos aspectos se entrelazan con la innovación y generación de ciencia y tecnología, con la transferencia del conocimiento y el afianzamiento y adaptación del sistema de valores multiculturales. Todo ello en un marco dialéctico que aglutina democratización definida como igualdad de

oportunidades y de acceso y calidad como condición de excelencia educativa.

El nombre de Universidad, del latín *universitas litterarum*, contiene en su etimología la idea de que el hombre está inmerso en la totalidad del cuerpo social y de que todo su universo es el objeto del conocimiento. Pero la búsqueda del conocimiento queda limitada si no existe libertad. No obstante, si bien la universalidad de la universidad constituyó una misión primaria de su desarrollo, ha pasado por distintas etapas y ha habido épocas de una excesiva concentración de la institución universitaria en los procesos endógenos a expensas de la debida interacción con el resto del mundo. Al mismo tiempo, otras instituciones adoptaron un falso concepto de universalidad y dejaron a un lado las aspiraciones y expectativas de su propia sociedad y cultura. La universalidad como misión, obliga a considerar el todo -lo universal y lo particular- de una forma dialéctica, gestáltica e interdependiente. Los objetivos de universalidad adquieren sentido universitario desde la práctica de la libertad y bajo la idea de que las características distintivas de cada país contribuyen a la riqueza total de la cultura humana.⁶

Esta práctica asegura la fusión de la universalidad y la diversidad como pilares de la institución universitaria, fusión que permite a la universidad la búsqueda y transmisión del conocimiento para contribuir al desarrollo internacional y endó-

⁶ Véase el libro editado en 1992 por la International Association of Universities (IAU) que integra los trabajos presentados a su 9ª Conferencia General bajo el lema de *Universality, Diversity, Interdependence: The Missions of the University*. Con este mismo título, incluyen la conferencia de Federico Mayor, dictada en la inauguración de dicha reunión, que considera la interdependencia de la universidad como una síntesis de la universalidad y diversidad de la misma, más que como un antagonismo entre la dos últimas misiones y funciones universitarias.

geno y para lograr una equilibrada interdependencia sin menoscabo de su propia identidad. Sin libertad no es posible el desarrollo de principios democráticos ni académicos.

Universidad, Estado y control social

La libertad está asociada al concepto de autonomía universitaria según la mayoría de los trabajos de diagnóstico realizados. La autonomía es una necesidad indispensable frente a la dependencia e intervención de cualquier tipo de poder político o social. Sin embargo, el concepto de autonomía universitaria ha sido y es una tendencia con interpretaciones diversas.⁷ Por una parte, la genuina autonomía universitaria ha sido suplantada en muchos casos por un sistema de búsqueda de poder como extensión al interior de la universidad del quehacer de los partidos políticos en las sociedades democráticas, o de mutilación directa de la autonomía en sociedades monopartidistas o con gobiernos de fuerza. Paradójicamente, bajo el pretexto autonómico, estas prácticas han lesionado la propia autonomía universitaria: tanto para que el partido gobernante controle la universidad o como para que la oposición la utilice como punta de lanza contra el gobierno. En cualquiera de los casos se produce una forma de interven-

⁷ Uno de los autores que ha dedicado mayor profundidad al estudio de la autonomía universitaria es Carlos Tünnermann. A su clásica obra - *60 años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (Caracas: FEDES, 1979) - y al capítulo 5 de la segunda parte de su libro *Estudios sobre la teoría de la Universidad* (San José: Educa, 1983) se unen varios artículos y sus obras recientes *Historia de la Universidad en América Latina* (1991) y *Universidad: Historia y Reforma* (1992). También conviene consultar los trabajos de Orlando Albornoz (1991), *Autonomy and Accountability in Higher Education*; Edward Shils (1991), *Academic Freedom*; F. Mayor ((1992), *Address on Academic Freedom and University Autonomy*; y Alfonso Borrero (1993), *The University as Institution Today: Topics for Reflection*.

ción ajena al espíritu universitario y una dependencia de factores externos con objetivos distintos.

Esta coerción de la libertad, cuando así ocurre, ha contribuido de forma significativa a muchas crisis universitarias. Ha producido un nuevo "ethos" con valores, actitudes y creencias que se apartan de la autonomía académico-administrativa y que ha servido, paradójicamente, para reforzar el alejamiento de la universidad de la sociedad civil nacional e internacional. Esta "politización" universitaria es un síntoma que afecta en mayor o menor medida a las universidades de todo el mundo. La exigencia de las universidades clama por "pactos de Estado" nacionales y transnacionales que superen estas formas de polarización política y de intervencionismo.

Pero al mismo tiempo, la universidad democrática y autónoma exige la creación de un sistema de control y contracontrol que conjugue la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados. En una democracia auténtica, los gobiernos están en el deber de someterse al control permanente de los estamentos del Estado, de la sociedad y especialmente de sus ciudadanos. La universidad autónoma no puede estar exenta del control interno y externo. De ahí la tendencia manifiesta actualmente hacia la evaluación institucional o "accountability".⁸ Este proceso de *accountability* debe inser-

⁸ El término *accountability* es una expresión restringida de la evaluación institucional. La necesidad del control social de las universidades ha dado pie a la creación de este concepto que se intenta definir como modernista e innovativo. Sin embargo, su objetivo está muy limitado y constituye una de las fases de la evaluación institucional. La "rendición de cuentas" está mucho mejor definida por la evaluación interna y externa de la institución que estudia tanto los efectos específicos como los globales en relación con el sistema de objetivos, procesos y resultados de la práctica universitaria. Véase, M.A. Escotet (1990), *Evaluación Institucional Universitaria*; Borrero, *Op. cit.*; Klaus Hüfner (1991), *Accountability*; H.R. Kells (1992), *Performance Indicators for Higher*

tarse en su práctica normativa sobre supuestos científicos y técnicos pero, en ningún caso, políticos. Ni los gobiernos de turno, ni el partidismo político universitario pueden actuar como interventores del proceso de *accountability*. Este es patrimonio de la propia comunidad universitaria, a través de la autoevaluación y de la sociedad a la que pertenece. La autonomía, por tanto, debe considerar la estrecha relación entre universidad y sociedad y comprometerse a rendir cuentas a los componentes de esta.

La universidad es parte de un sistema educativo, con sus componentes formales y no formales y está así en estrecha relación con los demás niveles y componentes de la educación y del mundo productivo. De esta forma, la universidad y el resto del sistema educativo tienen que conjugar sus programas para producir el tránsito de un nivel a otro de forma integrada y flexible. En la misma dirección deben establecerse vasos comunicantes con los diferentes sistemas educativos no formales e informales que operan en la sociedad. De esta manera, la autonomía tiene que estar supeditada a la respuesta obligada de la universidad a las necesidades, demandas, características y transformaciones del sistema social del que forma parte. Hoy más que nunca, la tendencia universitaria tendría que hacer compatible su propia autonomía con su inevitable interdependencia.

Papel de la universidad en la sociedad

La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades

Education: Carl Loder (1990). Quality Assurance and Accountability in Higher Education; y Bikas Sanyal (1992). Excellence and evaluation in higher education. Véase también, Vessuri, Hebe (1993). Evaluación Académica.

en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación e información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas a las que ella emplea, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales.

La respuesta de la universidad ha sido lenta. Muchas instituciones universitarias de países en desarrollo ni siquiera han producido cambios para su adaptación a la realidad presente y buena parte del resto de las universidades del mundo va por detrás de los cambios. Existe, eso sí, una mayor conciencia en el mundo académico sobre la necesidad inaplazable de comprometer a la universidad en los nuevos desafíos y escenarios sociales. La concertación de la universidad con el sistema productivo industrial y empresarial conforma una clara tendencia que se refleja en la bibliografía consultada⁹ y

⁹ La relación universidad-industria lleva implícita, además de mejorar la propia calidad de la formación e investigación, la adecuación del binomio formación-mercado de trabajo. Es una de las necesidades más reflejadas en la bibliografía reciente, aunque no es nada nuevo. Es un tema del que se viene hablando desde hace muchas décadas. En los últimos años, la tendencia de las universidades por encontrar múltiples enfoques y sistemas de cooperación con el sector industrial y de servicios ha sido la tendencia predominante, especialmente en algunos países asiáticos industrializados, Norteamérica y Europa. Pero salvo casos específicos, esta interrelación es pobre, aún donde existe. Véase: OECD (1992), *From Higher Education to employment*; Jan Sadlak (1992), *New*

en los programas concretos de muchas áreas geográficas. El desarrollo de la universidad privada frente al monopolio estatal de la educación universitaria en muchos países ha constituido una diversificación necesaria, que exigiría, sin embargo, la construcción de sistemas de protección al consumidor del conocimiento en ambos modelos de financiación y dependencia. La creación de estos "mercados del conocimiento" exige procesos de control de calidad de máximo rigor, aún mayores de los que existen en los sectores de alimentación y sanidad, dado que el conocimiento apareja el sentido ético y moral y la formación de la persona

Al mismo tiempo la universidad tiene que ir "más allá de la torre de marfil" para parafrasear el título de la obra de Derek Bok al analizar las responsabilidades sociales de la universidad moderna. Una universidad sin fronteras, profundamente integrada a su sociedad y a la comunidad internacional. Una universidad abierta a la diversificación de aprendizajes, aprendices y creadores. Al fin y al cabo, la universidad ha dejado de ser la única institución social depositaria de los saberes y de la transmisión de los mismos. Esta nueva realidad exige de la universidad, nuevas concertaciones, convenios, servicios comunes, construcción de redes de cooperación entre ellas y entre la amplia diversificación social.

La interrelación de los tres principios convencionales - docencia, investigación y extensión de la universidad- conforman las dimensiones que la obligan a un desarrollo de doble vía con la sociedad. No basta con que la universidad se extienda hacia la sociedad sino que debe abrirse a que la sociedad penetre en ella. La tendencia de apertura de la univer-

Reality in University-Industry Relations: Bikas Sanyal (1991). Higher Education and the Labor Market: World Bank (1992). *Industry-University collaboration in developed and developing countries*; y John Davies (1991). *New Universities: Their Origins and Strategic Development*. en Altbach. *op.cit*

sidad hacia la sociedad ha sido combatida con actitudes arrogantes, con cierto desprecio hacia la colaboración de la sociedad en parcelas que la "academia" considera de su propiedad.¹⁰ Este punto de vista olvida que toda búsqueda científica implica la imparcialidad y la liberación de los prejuicios que nos han legado las costumbres o la cultura a la que pertenecemos

El nuevo papel de la universidad ante la sociedad requiere de ella no sólo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control. En definitiva,

¹⁰ Este enfoque dialéctico: universidad-sociedad y sociedad-universidad tuvo una expresión real en los países en desarrollo a través de la creación de la Universidad de Oriente de Venezuela en 1960, cuyo fundador, el médico investigador Luis Manuel Peñalver, estableció como lema de esa universidad, "Del pueblo venimos y hacia el pueblo vamos". Se quería reflejar con ello, la misión fundamental y el compromiso de esa institución con la sociedad. Se crearon cooperativas de producción agropecuarias y pesqueras, sistemas mixtos de industria y áreas académico-tecnológicas, educación continua para la comunidad, instituciones y programas de desarrollo cultural, programas de salud comunitaria y otros programas con la sociedad local y nacional destinados a la cooperación académica y financiera. La concepción "modernizadora", academicista y falsamente autonómica de los años 70 acabó en buena parte con toda una filosofía y práctica pioneras. Precisamente, Peñalver (1991), escribe recientemente una síntesis del papel de la universidad en la sociedad bajo el título de *La universidad y el desarrollo social* y lo circunscribe a áreas de: libertad, democracia y justicia social; alimentación, salud y seguridad social; desarrollo científico, cultural y tecnológico; educación para todos; hombre y naturaleza; cooperación internacional

se trata de una universidad que cambie ella misma, que no se adapte pasivamente a lo que exigen los nuevos tiempos y haga permanecer lo que es su razón de ser.

Reforma institucional y académica de la universidad

La universidad ha estado sujeta a crisis permanentes durante toda su historia. Reformas y contrarreformas han querido responder a través de los tiempos a esas crisis. La evolución de la universidad ha estado limitada a estructuras, sistemas de gobierno y administración y a una mayor diversificación de los saberes, formas y contenidos.¹¹ Pero su "ethos académico" ha cambiado poco desde la Edad Media hasta nuestros días. Sin embargo, existe una diferencia muy significativa entre la universidad en sus orígenes como institución social y la universidad contemporánea. Al comienzo, sus estructuras fueron más informales y, al contrario de lo que por lo general se piensa, más flexibles. Eran los estudiantes quienes buscaban a sus profesores en función de su autoridad epistemológica y deontológica. La estructura universitaria giraba alrededor del "studium generale o particulare" que era regentado o gobernado por un rector estudiante que, como en el caso de Bolonia, provenía del "claustro de scholares" o

¹¹ Para una información detallada, véase las obras referidas previamente de Tünnermann y Borrero. También, el excelente trabajo de síntesis de Harold Perkin (1991), *History of Universities*, en el primer volumen de Altbach, *op. cit.*; Helene Wieruszowski (1966), *The Medieval University* (Princeton, N.J.: Van Nostrand); A. Cobban (1975), *The Medieval Universities* (London: Methuen); y las obras clásicas de H. Rashdall (1895), *The universities of Europe in the Middle Ages* (Oxford: Oxford University Press) y Charles H. Haskins (1965), *The Rise of Universities* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press).

congregación de estudiantes. Es decir, las enseñanzas estaban basadas en el **sujeto que aprende**. La institución se organizaba básicamente alrededor de dicho sujeto: el estudiante.

Las modificaciones posteriores fueron evolucionando hacia el "facultas" o conjunto de personas que tenían la "facultad" de enseñar y la "facultad" de administrar las enseñanzas en base a su propia autoridad epistemológica. Después se construyeron modelos más y más rígidos que se estructuraron en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford, el modelo francés de las "grandes écoles" o el denominado "sistema napoleónico" y el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad Humboldt. Después llegarían los modelos mixtos entre los que cabe destacar el modelo de Chicago con énfasis en el sistema inglés pero con orientación hacia las artes liberales. La universidad de nuestros días se asemeja en mayor o menor medida a uno de esos modelos o a una combinación de los mismos. Entre todos ellos, el "facultas" -los profesores- conforman el eje de la estructura universitaria. Las facultades, las escuelas, los departamentos, los institutos, las secciones, se organizan básicamente alrededor de los profesores y de los contenidos de las enseñanzas que ellos mismos diseñan muchas veces de forma individual y aislada. Es decir, la universidad hoy en día se centra en el **sujeto que enseña**. Buena parte de las crisis universitarias tienen como transfondo esta dicotomía: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, entre el miembro del "ethos académico" y el miembro del "ethos social". Entre la universidad y la sociedad. ¿No sería necesario modificar ese "ethos académico" por un "ethos de aprendizaje"? Si alguien en la sociedad requiere de un aprendizaje permanente, es el profesor. Sus enseñanzas deben estar supeditadas a su constante proceso de aprendizaje y renovación.

Al mismo tiempo, las reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Rara vez la institución universitaria se ha abocado a una reforma global. Esta se ha identificado con las modificaciones legislativas del sistema de organización académico-administrativo. Se observa la tendencia a confundir reformas con cambios legales. Paradójicamente, la frecuencia y cantidad de transformaciones legales de la universidad ha supuesto uno de los principales obstáculos para su desarrollo. La legislación existente es, en cierta medida, el corsé de la universidad y uno de los factores que entorpecen su capacidad de creación e innovación. El sistema legislativo universitario refuerza la rigidez institucional y los programas que administra. Cualquier intención de cambio que se enfrente a los esquemas legales está por lo general condenada al fracaso, pero si se le permite seguir adelante, el lapso desde la petición hasta la aprobación es tan largo y burocratizado que deja de ser un cambio o se queda por detrás del mismo cambio social. Los más radicales sugieren que la mejor ley sobre la acción universitaria es aquella cuyos únicos articulados se refieren a las misiones que se le encomienda y a la obligación de su cumplimiento.¹²

Otra tendencia contemporánea de la universidad se dirige a la eficiencia y eficacia del sistema de la institución. La relación entre los objetivos y los medios y entre los logros in-

¹² M. A. Escotet (1992). *A look at the 21st Century universities: dialectic of the mission of universities in an Era of Change*. Véase también: Altbach (1991), *University Reform*; Torsten Husén (1991), *The idea of the University: Changing roles, current crisis and future challenges*; Tünnermann (1992), *Universidad: historia y reforma*; UNESCO (1992), *L'enseignement supérieur en Afrique: tendances et enjeux pour le XXIe siècle*; UNESCO (1991), *Trends and Issues facing Higher Education in Asia and the Pacific*; y una síntesis sobre la reforma educativa en general, de Juan Carlos Tedesco (1993), *Current Trends in Educational Reform*.

ternos y externos forma parte del proceso de "accountability" al que ya nos hemos referido. El desarrollo organizativo, administrativo y gerencial de la institución ha estado sujeto en la segunda mitad de este siglo a diferentes enfoques de "management" y administración de los comportamientos de la organización universitaria. Recientemente se han ido incorporando técnicas de planificación estratégica, evaluación de proyectos, administración por objetivos, calidad total y evaluación institucional, en parte, técnicas derivadas de los sistemas organizativos del área empresarial del sector de servicios de la economía.

La adopción de estas técnicas por la universidad, al mismo tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión, ha mejorado sus procesos académicos y administrativos. De hecho, una de las necesidades identificadas para las universidades de países en desarrollo o de industrialización intermedia y los países en transición de Europa del Este es la capacitación gerencial de su personal. Sin embargo, no existe la suficiente adaptación de técnicas empresariales a la universidad y la creación de nuevas tecnologías de administración universitaria. La investigación en este dominio es bastante precaria y es obvio que la administración de los procesos de generación y transmisión del conocimiento en el ambiente universitario no puede ser igual al de la administración de empresas de producción o de servicios.¹³

Pero el aspecto más relevante y controvertido que tiene la universidad es una de sus razones de ser: la formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desafío de la diversi-

¹³ Un estudio que abarca múltiples facetas y áreas de investigación institucional para las universidades de países en desarrollo es el realizado por la UNESCO y la Universidad de Pittsburgh (1991). *Research on Higher Education in Developing Countries: Suggested Agendas and Research Strategies*.

dad de los conocimientos, de la pluralidad de la ciencia, de la multiplicación de las ramas del saber, de la velocidad de los cambios, ha marcado un problema de eficacia académica y curricular. Por una parte, en la medida en que el saber se ha hecho más complejo, más variado y más inabarcable, es más difícil transmitirlo. Por otra, la segmentación de los saberes ha fragmentado los lenguajes y está creando una profesionalización de hombres incomunicados entre las diferentes ramas y en mayor medida entre la cultura de las ciencias y la cultura de las humanidades. La controversia entre la formación general y la formación especializada, entre la profesionalización y los estudios liberales de artes y ciencias, entre el aprendizaje terminal y el aprendizaje permanente son temas de debate en el seno de la comunidad universitaria y de la sociedad.¹⁴

Sin embargo, la interdisciplinariedad, la formación general de base en concentraciones de especialización, la flexibilidad del curriculum para adaptarse a los cambios, la extensión de la misión universitaria a una formación permanente, son tendencias que están tomando mayor fuerza en los últimos años y que se enfrentan al otro sector partidario de la profesionalización como entrenamiento directo en una sola disciplina. El riesgo de la profesionalización especializada es muy grande. Al fin y al cabo, este modelo ha estado vigente con mucho vigor desde la incorporación de los sistemas de producción industrial y de los sistemas político-económicos desarrollistas de las décadas de los cincuenta y sesenta. El resultado no es especialmente bueno. Nunca en la historia contemporánea ha existido mayor número de desempleados universitarios o profesionales sin empleo que en la sociedad actual. El desempleo universitario no sólo es responsabilidad del sistema económico-social, sino que es producto de la interac-

¹⁴ M. A. Escotet (1992). *Aprender para el Futuro* (Capítulos 2, 3, 6 y 9).

ción de dicho sistema en evolución con una universidad productora de perfiles profesionales rígidos, pasivos y terminales.

Un adecuado equilibrio entre la generalidad y la especialidad, reduciría por un lado la desamortización profesional en el mercado laboral inmediato y también, al mismo tiempo, la adaptación profesional a medio plazo en función de la nueva demanda de la sociedad. La falsa dicotomía de la formación entre las ciencias y las humanidades requiere un cambio radical en las estrategias de la enseñanza y del aprendizaje. La universidad tendrá que encontrar la medida exacta para combinar la estética, la ciencia y la ética en la formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo *suyo*, pero que sepan suficientemente de lo *otro*, de lo que no es su disciplina. Es decir, la universidad como centro de cultura estética, científica y moral. Pero aún así, centrando los extremos del paradigma de formación, no se podría resolver todo el problema. Para ello, la universidad tendría que convertirse en una institución orientada a la formación permanente, lo que la obliga a estar en constante renovación de contenidos, métodos, prácticas, medios y tiempos.

Las realidades que sustentan el cambio de la misión universitaria tradicional por una institución dirigida hacia la educación permanente, podrían resumirse así:¹⁵

- ✓ Los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden incorporarse a los planes de estudio formales de la universidad al mismo ritmo que se producen. Aun los conocimientos sociales van muy por delante del propio análisis anticipatorio al que debería estar abocada la educación superior. Se requiere, por tanto, dar respuesta a los nuevos perfiles de empleo, al reciclaje pro-

¹⁵ Véase la relación entre universidad y educación permanente en: M.A. Escotet (1992), *ibid.* (capítulos 2 y 6).

fesional de todas las edades y a la investigación sobre nuevos dominios de las ciencias.

El conocimiento sobre el hombre y su mundo se ha parcelado en segmentos cada vez más pequeños y más especializados. Pero el conocimiento más profundo de la materia y sus características nos lleva a una visión inter y transdisciplinaria y a una concepción unificadora del mundo, tanto en el dominio de las ciencias como en el de las humanidades. Las nuevas tendencias han vuelto a romper las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares.

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

La concepción de educación universitaria permanente tiene esencialmente un carácter integrador y una actitud constante de indagación y búsqueda de nuevos conocimientos. Rompe así con la tendencia a la educación fragmentada y a la única consecución de diplomas acreditativos que enfatizan las características de la educación universitaria terminal que hoy existe.

La ampliación de los objetivos de la universidad a la formación permanente está íntimamente relacionada con la propia concepción modernizadora de la educación. Es decir, que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial del ser humano.

Una educación universitaria permanente se inserta en la propia dinámica de la mutación e incertidumbre de la sociedad que no sólo exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros en el

mundo de hoy, sino, fundamentalmente, su capacitación para aprender, reaprender y desaprender permanentemente como única solución para adaptarse al futuro.

La educación permanente obliga a las universidades a desformalizar sus estructuras y sus servicios para dar cabida a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, al establecimiento de sistemas de cooperación en doble vía con las empresas comerciales, industriales y comunitarias, a crear entramados educativos con los sistemas no formales de la sociedad, al reconocimiento de la experiencia y los aprendizajes por vías distintas al convencionalismo del aula y el laboratorio académico, a la incorporación de medios de comunicación e información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la propia desformalización de la educación presencial. Esto significa también la creación de múltiples redes interuniversitarias e intereducativas que rompan con las falsas fronteras del conocimiento, transmisión y generación de saberes.

La cooperación entre universidades de un mismo país y entre las distintas regiones del mundo es una tendencia cada vez más creciente.¹⁶ El intercambio de profesores y estudian-

¹⁶ Múltiples programas de cooperación interuniversitaria están funcionando actualmente, tanto a nivel regional como mundial. La UNESCO ha puesto en marcha el programa UNITWIN para el desarrollo de redes universitarias Norte-Sur, Sur-Sur y Este-Oeste y el programa Cátedras UNESCO que se concentra en profesores visitantes y creación de centros de excelencia. Europa Occidental, por su parte, además de los programas regionales ERASMUS, LINGUA o COMETT está promoviendo, a iniciativa de las propias universidades, programas de cooperación con países de Europa Central y del Este, mediante el programa TEMPUS, y con otros países en desarrollo, tal como el Programa COLUMBUS con América Latina. Nuevas acciones de cooperación se han iniciado entre Estados Unidos y Canadá con los países de la Europa del Este. Diversos programas regionales en Asia, África y América Latina y el Caribe se han ido desarrollando a través de asociaciones de universidades. Es ese el caso, de por ejemplo, la

tes, las investigaciones conjuntas y el compartir la información y los recursos disponibles son formas imprescindibles para una universidad que -más que ninguna otra institución social- está obligada a trabajar en una realidad interdependiente y universal en la que se mueven las distintas sociedades. Muchas de estas formas de cooperación ni siquiera exigen el desplazamiento de personas y objetos. Las nuevas tecnologías de información, de videotelefonía avanzada o de comunicación podrían permitir poner al alcance de cualquier universidad bases de datos internacionales y nacionales, bibliotecas, videotecas, sistemas de datos multimedia, teleconferencias y teleseminarios, modos de videotexto interactivo y muchas otras formas de educación e investigación cooperativa a distancia. Las instituciones con menos recursos financieros tienen, a medio plazo, un potencial de mejoramiento y desarrollo de su calidad académica a través de estas tecnologías.

Esta breve reseña de tendencias cualitativas de la universidad contemporánea en contraposición con los propios desafíos de su desarrollo futuro determina la necesidad de eliminar o reformar misiones al mismo tiempo que de crear otras nuevas para la institución universitaria para el siglo XXI. Ciertamente, se podría aceptar que existen otras muchas tendencias y realidades que condicionan la universidad a un desarrollo lento y muchas veces precario. Mayor énfasis podría tener esta aseveración si se comparan las universidades con

Universidad Iberoamericana de Postgrado, el Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social o el CINDA con sede en Santiago de Chile. Pero esta explosión positiva de sistemas de cooperación necesita de un gran esfuerzo de organización, planificación y gestión sobre el cual no hay resultados globales satisfactorios. Véase: Marco Antonio Dias (1992), *New Issues in Interuniversity Cooperation at the Global Level* y varios trabajos de la revista *Perspectivas*, números 78 y 79.

alto o bajo producto interior bruto. Sistemas universitarios como el del área subsahariana de Africa, poseen escasísimos recursos humanos y financieros para hacer frente a un reto de estas dimensiones.

Sin embargo, tres son las condiciones para romper la brecha que separa a unas universidades de otras: la definición de los objetivos, la decisión por alcanzarlos y la cooperación. Las dos primeras conciernen a todas ellas, y la otra, a las que tienen más desarrollo y recursos. Es un acto de solidaridad cultural y científica mediante programas de cooperación que pueden ser a su vez acciones de alta rentabilidad académica y humana para la institución cooperante. Pero en ningún caso se puede romper dicha brecha, ni tampoco alcanzar un progreso óptimo, si no se establecen nuevas misiones claras y ambiciosas y no se tienen el coraje y la voluntad férrea para alcanzarlas.

Una coartada útil a las voluntades débiles universitarias es la de responsabilizar de los males de la universidad a determinados aspectos cuantitativos: los escasos recursos financieros, el aumento de la población estudiantil, el insuficiente número de profesores, etc. Sin lugar a dudas, estos factores externos e internos vulneran la calidad y el desarrollo de la universidad. Pero en tiempos de escasez y de dificultades, la comunidad universitaria debe afrontar estos hechos con imaginación e innovación para compensar estas deficiencias. En términos generales, el profesor universitario ha sido un sujeto pasivo en la búsqueda de recursos para su institución. El sentido de la iniciativa personal es mínimo y más bien se ha establecido la idea de que es una obligación de la sociedad el satisfacer la demanda de recursos de la institución universitaria. La asimilación del profesor universitario, especialmente en las instituciones públicas, al papel de "funcionario" ha desvirtuado su auténtico perfil de indagador, emprendedor y luchador frente a los retos sociales y frente a la incertidumbre que

generan los cambios y los descubrimientos. Por ello, si bien es cierto que los recursos limitan a la universidad en cualquier país, cabría pensar que, además, los miembros de la comunidad académica han limitado su desarrollo, agotados por la sensación de desamparo y la escasez de medios. Una nueva actitud del docente e investigador universitario debe renacer en el seno de las universidades para hacer posible el logro de unos objetivos que pueden ser alcanzados, aunque no se disponga de recursos ilimitados.

Algunas factores cuantitativos

Indudablemente, si se cumplen las dos condiciones de establecer firmemente unas metas y de comprometer las voluntades para el logro de las mismas, también es necesario el acuerdo solidario de una cooperación recíproca entre los países y las universidades que reduzca las brechas cuantitativas y de calidad que existen entre todos ellos. Si observamos las diferencias en términos de población mundial y regional para el comienzo del siglo XXI (véase tabla I) y especialmente, de grupos de edades que están referidos a su eventual inserción en los sistemas formales de educación superior, los desafíos de cobertura de la educación formal, cuando todavía no se ha logrado erradicar el analfabetismo, son inalcanzables a mediano plazo.

Pero para lograrlo en un lapso mayor, indeterminado, deberían iniciarse programas globales tecnológicos mixtos de forma inmediata. A mayor espera menos esperanza. Estos programas multiplicadores tendrían que combinar la educación presencial como condición para la formación y socialización del alumno, con la educación a distancia e instrumentación tecnológica para la instrucción e información.

Tabla I
POBLACIÓN MUNDIAL Y POBLACIÓN ENTRE 0 Y 24 AÑOS DE
EDAD POR GRUPOS DE PAÍSES PARA 1980, 1990 Y 2000

Grupo de países	Población Total (en miles)				Población de 0 a 24 años			
	Año 1980	Año 1990	Año 2000	% Incremento	Año 1980	Año 1990	Año 2000	% Incremento
Total Mundial	4448048	5292185	6260800	1,7	2471266	272114	3053829	1,1
Desarrollados	1146340	122630	1288164	0,5	463989	449477	442833	-0,1
En Desarrollo	3301708	4069965	4972636	2	1947277	2272637	2590994	1,3
África (a)	362924	491807	674874	3,2	234066	319470	439832	3,2
Asia (a)	2534224	3042702	3614198	1,7	1443237	1616897	1749131	0,8
Est. Árabes	163529	220797	290054	2,8	103627	137163	175369	2,5
Am. Lat. - Caribe	362683	448076	538439	1,9	216311	250141	277346	1
Am. Norte	251909	275866	294712	0,7	104279	98862	98832	0
Europa (b)	749975	786966	818378	0,4	298944	287893	280669	-0,2
Oceania	22800	26481	30144	1,3	10783	11652	12268	0,5

Fuente: Basado en el Statistical Yearbook 1992 de UNESCO. (La clasificación de países sigue sus normas)
 (a) Excluyendo Estados Árabes (b) Excluyendo ex-Union Soviética.

Nota: Las columnas % incremento, indican crecimiento medio anual en porcentajes.

A los grupos de edades que tradicionalmente conciernen a la universidad (véase tabla II) habría que añadir los grupos de adultos que desean profesionalizarse y reciclarse dentro de una nueva sociedad para el aprendizaje. Esta nueva tendencia universitaria aumentaría el número de estudiantes en todas las regiones del mundo. Pero también en este caso, las universidades de países desarrollados con una tasa de crecimiento negativa tendrían mayores oportunidades para atender nuevas poblaciones de edades que aquellos países que no sólo se enfrentan a poder cubrir una tasa limitada de escolarización, sino que se verían desbordados ante una diversificación del tipo de aprendices.

Tabla II
POBLACIÓN JUVENIL ENTRE 15 Y 24 AÑOS DE EDAD POR
GRUPOS DE PAÍSES PARA 1980, 1990 Y 2000

Grupos de países	Población de 15 a 19 años de edad				Población de 20 a 24 años de edad			
	Año 1980	Año 1990	Año 2000	% Incremento	Año 1980	Año 1990	Año 2000	% Incremento
Total Mundial	451125	519123	556316	0,7	393986	492399	510563	0,4
Desarrollados	91593	90333	89694	-0,1	96623	92621	89454	-0,5
En Desarrollo	359532	428790	466621	0,8	297281	399777	422109	0,5
África (a)	37785	50711	70721	3,4	31440	42396	58471	3,3
Asia (a)	267797	320063	321494	0	225748	305475	298612	-0,2
Est. Árabes	17208	22663	31133	3,2	14891	19624	26362	3,1
Am. Lat. -Caribe	40049	46838	52808	1,2	33736	42630	48677	1,3
Am. Norte	23527	19083	20493	0,7	23900	20718	19260	-0,7
Europa (b)	62644	57403	57224	0	62199	59460	56892	-0,5
Oceania	2114	2332	2428	0,4	1983	2300	2281	-0,1

Fuente: Basado en el Statistical Yearbook 1992 de UNESCO. (La clasificación de países sigue sus normas).
 (a) Excluyendo Estados Árabes (b) Incluyendo ex-República arábiga.
 Nota: Las columnas % Incremento, indican el crecimiento medio anual en porcentajes.

Al mismo tiempo, una inspección de la tabla III y de la figura 2 en torno al número de profesores y alumnos universitarios refuerza esta tendencia. La tasa de escolarización de la educación superior, si bien ha aumentado en los dos grupos de países -desarrollados y en desarrollo- las diferencias entre ellos, en sólo una década se ha incrementado en 6,8 puntos en favor de los países más desarrollados.

En 1980 existía una diferencia de tasa de escolarización de 25,1%; para 1990 la diferencia era 31,9% entre ambos grupos. Más dramática resulta la gran desigualdad entre los países africanos no árabes con una tasa de escolarización de 2,5% para 1990 frente de la región americana del Norte con un 77,3% de escolarización bruta para el mismo año. Hecho relevante si se tiene en cuenta que África es la región con mayor crecimiento medio anual de estudiantes universitarios

en la década de los ochenta y América del Norte la región del mundo con menor crecimiento estudiantil.

Tabla III

PROFESORES, ESTUDIANTES Y TASAS DE ESCOLARIZACIÓN BRUTAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA 1980 Y 1990

Grupos de países	Profesores (en miles)			Estudiantes (en miles)			Tasa escol. bruta	
	Año 1980	Año 1990	% 80-90	Año 1980	Año 1990	% 80-90	Año 1980	Año 1990
Total Mundial	3408	4733	3,3	45705	63420	3,4	11	12,7
Desarrollados	2102	2623	2,2	29448	35678	1,9	30,2	38,8
En desarrollo	1306	2110	4,9	16257	28742	5,6	5,1	6,9
África (a)	41	78	6,6	528	1088	7,5	1,6	2,3
Asia (a)	1012	1543	4,3	11590	19903	5,6	4,8	6,4
Est. Árabes	81	134	5,2	1468	2433	5,2	9,4	15,8
Am. Lat. Caribe	386	644	5,3	4893	7339	4,4	13,3	17,1
Am. del Norte	757	914	1,9	13069	15335	1,6	54,2	77,3
Europa (b)	1100	1377	2,3	13790	16877	2,1	22	28,6
Oceania	31	41	2,8	416	645	4,3	21,8	29,8

Fuente: Basado en el Statistical Yearbook 1992 de UNESCO. (La clasificación de países sigue sus normas).

(a) Excluyendo Estados Árabes (b) Incluyendo ex-Unión Soviética.

Nota: Las columnas % 80-90 indican el crecimiento medio anual expresado en porcentaje.

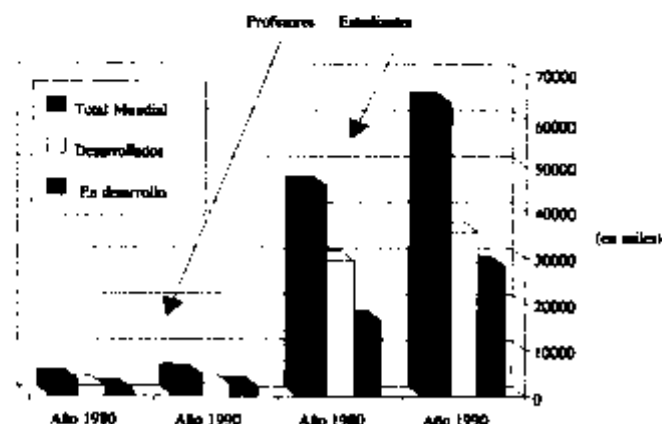


Figura 2. Número de estudiantes y profesores de educación superior entre países desarrollados y en desarrollo con respecto al total mundial para los años 1980 y 1990

Por otra parte, si se analizan los indicadores científico-tecnológicos como una dimensión derivada de la producción de científicos e ingenieros de las instituciones de educación superior, la tendencia es una ecuación de regresión. A mayor crecimiento del número de científicos en países desarrollados, decrece su número en los países en desarrollo (véanse tabla IV y figuras 3, 4 y 5).

Tabla IV
INVESTIGADORES (CIENTÍFICOS E INGENIEROS) QUE
TRABAJAN EN I+D Y SU DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS DE
PAÍSES PARA 1980 Y 1990

Grupos de países	Investigadores en I+D		% de investigadores en I+D		Investig. por millón de hab.	
	Año 1980	Año 1990	Año 1980	Año 1990	Año 1980	Año 1990
Total mundial	3920754	5225614	100	100	894	1000
Desarrollados	3452128	4663798	88	89,3	3038	3694
En Desarrollo	468626	759816	12	10,7	144	189
Africa (a)	29363	34963	0,6	0,7	84	74
Asia (a)	738333	1190369	19,3	22,8	304	396
Est. Árabes	51472	77261	1,3	1,5	330	363
Am. Lat.-Caribe	86901	162930	2,2	3,1	242	364
Am. Norte	668020	930722	17,6	17,8	2734	3359
Europa (b)	2266782	2785433	57,8	53,3	3015	4049
Oceanía	39692	41965	1	0,8	1774	1610

Fuente: Basado en el Statistical Yearbook 1992 de UNESCO. (La clasificación de países sigue sus normas)

(a) Excluyendo Estados Árabes

(b) Incluyendo ex-U.R.S.S. (del 33,3% (1990), el 37,4 corresponde a la ex-URSS)

Nota: El término investigadores se refiere a científicos e ingenieros que trabajan en I+D.

Este dato es consecuencia directa de la propia formación universitaria y de los centros de altos estudios e investigación, pero también resulta de la desamortización de los países en desarrollo a causa de la "fuga de cerebros". Si bien no existen estadísticas confiables en este aspecto, se calcula, por ejemplo, que 30.000 profesionales a nivel de doctorado de África, región que tiene el menor número de científicos del

mundo (74 por cada millón de habitantes) trabajan en investigación y desarrollo (I + D) en países desarrollados.¹⁷

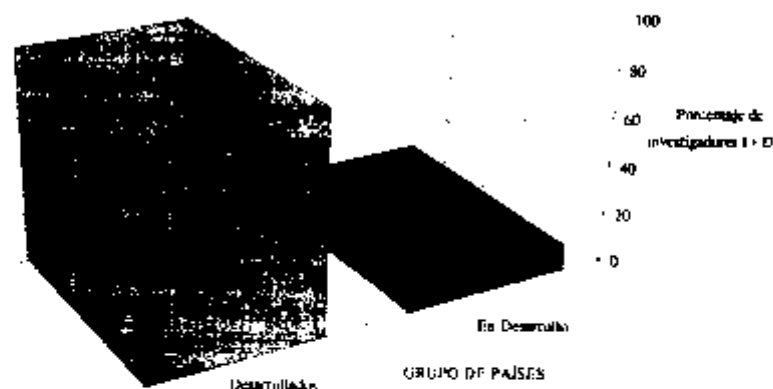


Figura 3

Distribución porcentual de investigadores I + D entre países desarrollados y países en desarrollo para 1990

¹⁷ De acuerdo al Informe 1992 del PNUD sobre Desarrollo Humano, la fuga de cerebros afecta a todos los países en desarrollo. La región que actualmente tiene mayor incidencia en este aspecto es África, con aproximadamente, 60 mil profesionales de administración que se han trasladado a Europa entre 1985 y 1990, con casos tan extremos como Sudán con dos tercios de sus profesionales emigrados. Las dificultades por las que atraviesan Rusia y los países de Europa del Este están motivando una emigración profesional abundante. América Latina, con Argentina y Colombia a la cabeza, y Asia, especialmente India, también están sufriendo de esta situación. Una buena parte es recibida por Estados Unidos, calculándose una inmigración de un millón de profesionales de los países en desarrollo en los últimos 30 años. Véase sobre este fenómeno de la fuga de cerebros el trabajo de Angell y Kouzminov (1990) *Brain Drain Issues in Europe*

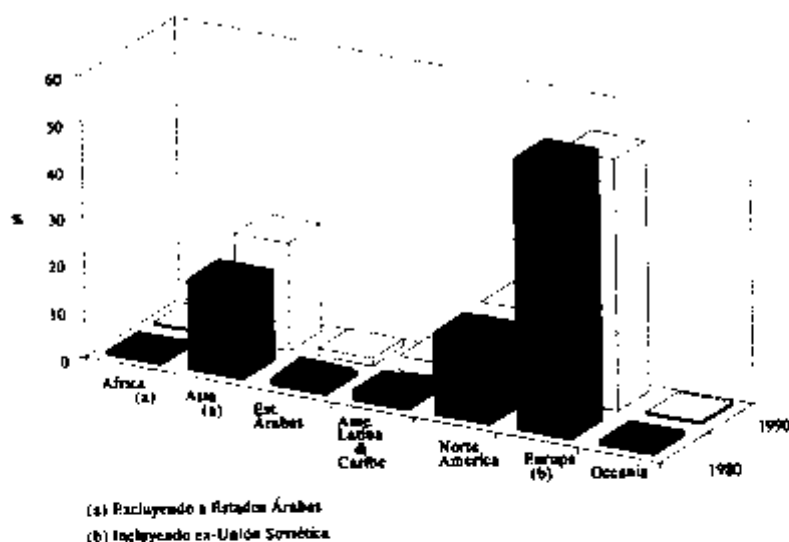


Figura 4

Distribución porcentual de investigadores de I+D por grupos de países para 1980 y 1990

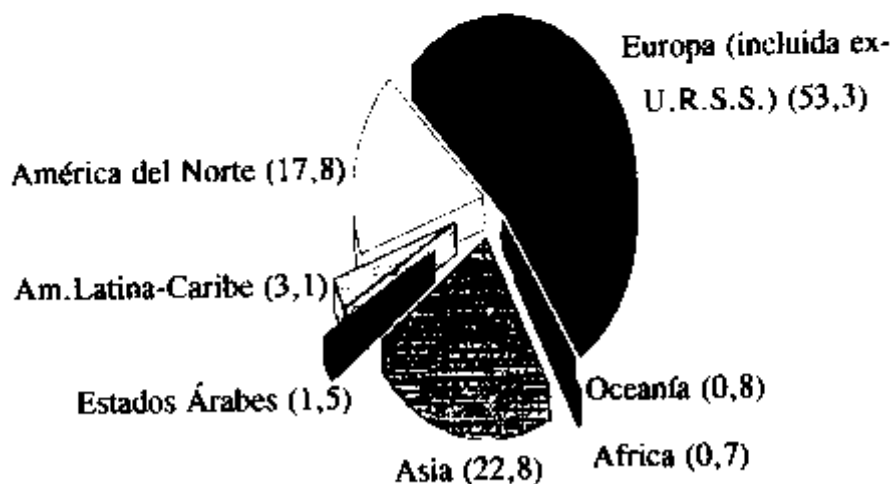


Figura 5

Porcentaje de investigadores de I+D por grupos de países para el año 1990

Si tomamos como ejemplo uno de los indicadores de capitalización científica a través del número de científicos e ingenieros que trabajan en I+D, el resultado es elocuente. La tabla V y la figura 6 nos presentan un panorama de capitalización en el hombre con una honda desigualdad entre países ricos y pobres. Mientras los países desarrollados tenían para 1990 un gasto público en educación de 750 dólares (U.S.) por habitante y de 355 por habitante en investigación I+D, en los países en desarrollo la inversión era de 38 y 4,5 dólares, respectivamente. Entre 1980 y 1990 los países desarrollados aumentaron sus gastos públicos en educación por habitante en un 76% y en investigación en un 107%. Los demás países lo hicieron en sólo un 26% y un 12,5% respectivamente.

Tabla V

ESTIMACIÓN DE GASTOS PÚBLICOS EN EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN I+D POR GRUPOS DE PAÍSES PARA 1980 Y 1990

Grupos de países	Gastos en relación al PNB en %				Gastos educación-investigación en %				Gastos por habitante			
	Educación		Investigación		Educación		Investigación		Educación		Investigación	
	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990
Total mundial	5,1	5	1,85	2,35	100	100	100	100	133	201	47	86
Desarrollados	5,4	5,2	2,22	2,92	83,1	85,6	94	96	425	790	171	355
En Desarrollo	3,9	3,9	0,52	0,64	16,9	14,4	6	4	30	38	4	4,5
África (a)	3,2	4,9	0,3	0,29	1,9	0,7	0,4	0,2	33	17	2	1,5
Asia (a)	4,6	4,1	1,41	2,08	16,3	19,9	13,5	19,6	38	70	11	29
Est. Árabes	4,3	5,8	0,97	0,76	3,1	2,4	1,8	0,7	112	134	73	14
Am. Lat. - Caribe	1	4	0,44	0,4	6	4,3	1,8	0,6	94	99	10	6
Am. Norte	3,2	5,5	2,23	3,16	27,3	31,7	32,1	42,8	620	1193	265	702
Europa (b)	5,5	3,3	3,25	3,93	43,6	39,3	49,4	35,5	334	530	137	204
Oceanía	5,6	5,4	1,23	1,38	1,8	1,7	1	0,6	462	601	94	113

Fuente: Basado en el Statistical Yearbook 1992 de UNFSCO. (La clasificación de países sigue sus normas)

(a) Excluyendo Estados Árabes (b) Excluyendo ex-Unión soviética.

Nota: En investigación los gastos son nacionales. Las cifras correspondientes a gastos de investigación por habitante son estimaciones del autor. A su vez, a partir de 1991, los gastos en investigación europeos se redujeron debido a la crisis económica de los países que integraban la ex-Unión Soviética. En 1990, el porcentaje de gastos de investigación de Europa, excluyendo la ex-U.R.S.S., en relación al PNB era de 2,21 y contribuía con un 23,2% del gasto mundial.

Obviamente estas cifras amplían todavía más las diferencias si se incluyen en el análisis los gastos en relación al PNB. Aun considerando que dichos gastos en educación se redujeron del 5,4% al 5,2% del PNB en los países industrializados y que se mantuvieron iguales en los países en desarrollo con el 3,9% del PNB, el 85,6% de gastos públicos en educación a nivel mundial para 1990, correspondía a los países desarrollados y sólo el 14,4% a los países en desarrollo. La proporción en gastos de investigación I+D era mucho mayor: 96% contra 4%.

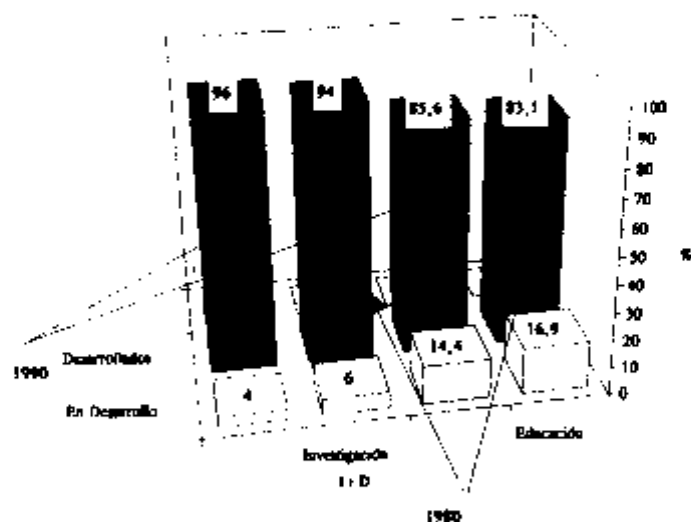


Figura 6

Distribución de gastos públicos en investigación I+D y educación entre países desarrollados y en desarrollo para 1980 y 1990

Por otra parte, los gastos públicos por estudiante de educación superior y su relación con el producto interior bruto (PIB), revelan una proporción inversa al comparar los países desarrollados y los países en desarrollo (véase, figura

7). Mientras los países desarrollados tienen un gasto público por estudiante de 6.250 dólares (U.S.) que corresponde a 0,5 unidades de PIB o PNB, en términos de la cantidad asignada a este nivel educativo, a los países en desarrollo, con un gasto de 651 dólares por estudiante, esto les representa 0,9 unidades de PNB. Esta relación inversa aumenta en proporción a la pobreza relativa de un país o región. Es así que, para los países del área subsahariana, el gasto de 1.459 dólares -casi 5 veces menor que el de los países desarrollados- les representa 5,4 unidades del PNB, es decir, un esfuerzo 10 veces mayor. Por tanto, "cuanto mayor es el nivel de pobreza que tiene una región, mayor es el costo relativo por estudiante, estimado en función del porcentaje del PNB asignado a la educación superior".¹⁸

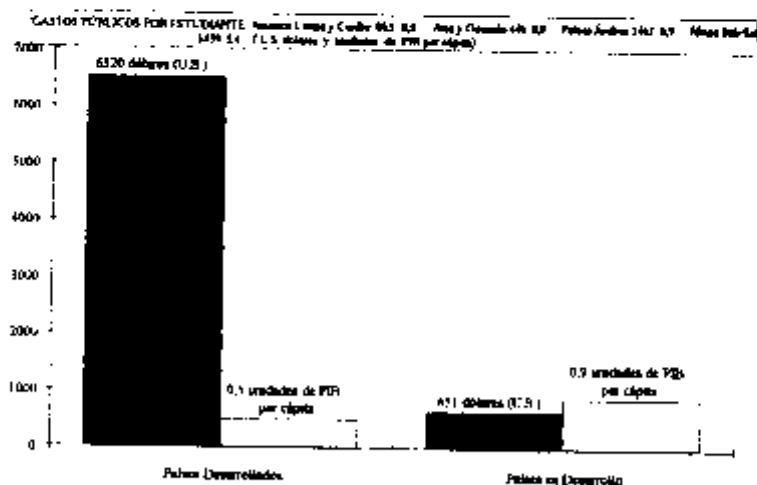


Figura 7
Gastos públicos por estudiante de educación superior y su comparación en relación al PIB o PNB per cápita para países desarrollados y en desarrollo

¹⁸ Véase el documento de políticas de la División de Educación Superior e Investigación de la UNESCO (1993). *Strategies for Change and Development in Higher Education*.

Las grandes asimetrías cuantitativas entre unos y otros grupos de países son indicadores de una desigualdad creciente que atenta contra el propio desarrollo, no ya cuantitativo, sino muy especialmente, cualitativo. Como se indicaba previamente, esta realidad lleva a la comunidad universitaria de los países en desarrollo, en mayor o menor medida, a construir una actitud derrotista frente a los grandes desafíos universitarios de democratización, diversificación, desarrollo endógeno y excelencia. Cuando no se opta por la resignación ante estos retos, se apuesta por reducir a niveles extremos las misiones y las metas que cualquier universidad o sistema universitario de excelencia debe tener asignadas. En ambos casos se establecen dos progresiones matemáticas. Mientras un selecto grupo de países tiene un crecimiento en progresión geométrica, el resto, o no crece, o lo hace en forma aritmética, contribuyendo así a la imposibilidad de aproximar los extremos de la brecha del desarrollo. Sin cooperación y solidaridad no es posible reducir la desigualdad. Esta cooperación exige la solidaridad de los países más ricos con los más pobres. Pero todavía más importante es la solidaridad entre los mismos países en desarrollo entre sí y dentro de cada uno de ellos. Debe lucharse contra el truísmo de que la mayor insolidaridad se da entre los miembros de una misma clase.

Esta visión añadida de "solidaridad hacia adentro" exigiría el establecimiento de sistemas universitarios cuyas instituciones se complementen mutuamente, compartan sus recursos, creen entre ellas redes académicas, parques industriales cooperativos con el sector público y privado y muchas otras formas de trabajo interdependiente que permitan administrar la "escasez" con criterios de solidaridad y multiplicación de esfuerzos. Sin embargo, las misiones de la universidad deben permanecer con el listín más alto posible. Las estrategias podrán cambiar, las metas podrán modificarse, los tiempos para lograr los niveles de modernización previstos podrán

alterarse, pero las misiones y sus correspondientes políticas deben mantenerse como horizonte de todos los esfuerzos de progreso de cualquier sociedad y dentro de ella, de cualquiera de sus instituciones, como es el caso de la universidad. Por tanto, es de imperiosa necesidad, en un momento histórico en que las acciones sobrepasan a las ideas, volver a tomar la reflexión ideológica para la acción, so pena de que el excesivo pragmatismo desvíe la trayectoria de progreso. Correr el riesgo de pensar y asumir las consecuencias de los diferentes escenarios del futuro son exigencias de la nueva sociedad.¹⁹ Re-capacitemos en torno a los escenarios de la universidad para el próximo siglo.

¹⁹ La reflexión sobre el futuro es un ejercicio inherente a la condición humana. Federico Mayor (1987) concibe que el *homo faber* de la época presente declinará y "alcanzará progresivamente la estatura que le corresponde como *homo sapiens*, entrando en la civilización de la creatividad, la prospectiva del futuro, el arte de construir con prudencia pero con imaginación los escenarios del devenir y explorar las opciones de acción en cada uno de estos escenarios". *Mañana siempre es tarde* (Madrid: Espasa Calpe, p. 142).

Políticas universitarias para hoy y para el siglo XXI

Cambio como punto de partida

Las condiciones presentes y futuras de la sociedad y las exigencias de su desarrollo acelerado en todos los dominios del pensamiento, exigen un cambio de la universidad, no un simple proceso evolutivo, para que pueda alcanzar los objetivos de progreso. Este criterio se sustenta en:

1. La dinámica del cambio social que produce de forma permanente nuevos estímulos en la demanda de la sociedad. Los nuevos conocimientos y procesos modifican el sistema de valores y orientan y subordinan el proceso económico y su equitativa distribución. La educación en general, y la universidad en particular, orientan su acción hacia el progreso, pero al mismo tiempo, lo modifican o lo transforman. La universidad, en el ejercicio de un cambio permanente, contribuye a la creación de nuevas dimensiones y modelos de conocimientos, o al me-

nos, a la adecuación al medio nacional de modelos universales de conocimiento y al diseño, crítica y evaluación de nuevos modelos sociales.

2. Los cambios producidos en la mayoría de los sistemas universitarios han sido reformas parciales, superficiales y de tipo remedial, que no han conducido al cambio integral que demanda el desarrollo global y sostenido. En múltiples ocasiones se observa que una reforma parcial, que en un principio se consideraba acertada produce resultados negativos cuando las acciones reformadas interactúan con otros elementos que no han cambiado. Un cambio permanente y progresivo, por el contrario, modifica acciones bajo el análisis de las consecuencias en el sistema global. El cambio es un componente dinámico capaz de anticiparse a la realidad futura inmediata, mientras que la evolución es una adaptación natural a una realidad ya existente. En general, las universidades contemporáneas han evolucionado pero no han cambiado de forma integral.
3. Un proceso de evolución de la universidad mantiene sin grandes modificaciones sus misiones y políticas. Un proceso de cambio exige transformar aquellas prácticas que la realidad requiere, crear nuevas y hacer permanecer las que mantienen su vigencia. Cambiar la universidad no es, por tanto, sinónimo de romper con todo lo existente. Tampoco es la adopción esnob e impulsiva de innovaciones. Semejante estrategia "modernizadora" produce algunas veces resultados contrapuestos: mantiene tradiciones que deberían cambiar, mientras cambia otras que deberían permanecer. El cambio permanente obliga a una evaluación permanente. No se puede cambiar sin el estudio y valoración de la realidad ni se puede esperar a cambiar a expensas de los resultados de ese

estudio. La práctica imperante consiste en llevar a cabo evaluaciones al final de una reforma para hacer otra. Pero la velocidad del cambio es de tal naturaleza, que cuando se termina la evaluación, la nueva realidad es tan diferente con respecto a la que se acaba de evaluar que sus resultados no son ya pertinentes a las nuevas realidades sociales y económicas. Por ello, el cambio deliberado lleva implícita como norma esencial, la de modificar y evaluar la acción de forma simultánea y paralela al mismo tiempo. Son estos dos planos interactuantes los que justifican un cambio permanente sujeto a criterios más objetivos.

El punto de partida de cualquier cambio, tal como se señalaba al comienzo de este trabajo, debe dirigirse a la búsqueda y establecimiento de nuevos objetivos que definan la clase de valores que puedan armonizar con el progreso del ser humano. Ello exige, el respeto a los derechos del hombre y a las condiciones de libertad, equidad, justicia, tolerancia, solidaridad y armonía con el medio ambiente. En la dimensión institucional de la sociedad y en particular de la universidad, nos preguntamos, ¿cambio para qué?, universidad ¿para qué clase de sociedad? y en un plano más específico, ¿universidad para qué?

Este *para qué* precisa de las direcciones esenciales de las misiones y políticas universitarias. Estas políticas se basan en unos *principios* más globales. En general, los principios universitarios de búsqueda y transmisión del conocimiento, universalidad, diversidad, interdependencia y servicio a la sociedad, entre otros, no tienen discusión. Los principios están insertos en un "deber ser" de la sociedad que trascienden a la propia institución. El problema no reside en unos principios que ya son aceptados y que configuran la razón histórica de esta institución social. Las dificultades comienzan con las *misiones* y *políticas* que dan forma específica a esos **principios**

y sirven de puente a las *estrategias* con sus *programas* y *acciones*.

Las políticas universitarias deben ser universales. No deben hacer distinción entre unas sociedades y otras, entre países desarrollados y países en desarrollo, entre una universidad y otra, entre universidad pública y universidad privada. Las políticas son el faro para dirigirse al puerto, indistintamente del navío y de las coyunturas de la mar que se atraviesa. En cambio, las estrategias son formas alternativas o diversas para obtener los objetivos en función de unas metas, que pueden ser alcanzadas dentro del rango de flexibilidades y en la asignación óptima de los recursos obtenibles. A su vez, estas estrategias requieren diferentes programas generales y específicos que constituyen el nivel operacional ordenado en término de prioridades, acciones, tiempos, financiamiento, etc. Son, en definitiva, las que pueden dan respuesta al qué, al cómo, al quién, con quién, al dónde, al cuánto, etc.

Este nivel operacional de los procesos (véase tabla VI referente a los procesos del sistema universitario) que incumbe directamente a cada sociedad y cada institución en particular, no tendría sentido si se desconoce el *para qué*. Tampoco sería deseable aumentar las desigualdades o asimetrías de las universidades en el mundo, estableciendo políticas de primer, segundo o tercer orden, universidades de calidad frente a universidades de mediocridad relativa. Simplemente se establecería con ello, instituciones que son universidades e instituciones a las que se les hace creer que lo son por el hecho de llevar este nombre.

Principios y ejes para el cambio universitario

Dentro de esta línea de pensamiento, las páginas siguientes intentan sintetizar las políticas y misiones universitarias como base para una posterior *agenda* o *guía para la ac-*

ción. Estas políticas, al constituir definiciones derivadas de tendencias y valores, se expresan en términos de *debe*, con referencia a consideraciones sobre la realidad y propuestas de cambios o transformaciones deliberadas, y forman parte de

Tabla VI
COMPONENTES ESENCIALES DE UNA INSTITUCIÓN
UNIVERSITARIA

INSUMO →	PROCESO →	RESULTADO →
	Estrategias y prioridades Guiar las políticas, los programas y las actividades del sistema Comunidad Estudiantil Diversidad de aprendices universitarios en la sociedad	
Necesidades nacionales y mundiales	Comunidad Académica Diversidad de docentes e investigadores para facilitar el aprendizaje de los estudiantes	Principios y políticas universitarias
Necesidades de desarrollo social	Enseñanza-aprendizaje Creación y transmisión de los saberes en el marco del aprendizaje permanente	Políticas y metas institucionales
Necesidades científicas, tecnológicas y culturales	Curriculum En sentido restringido, es el diseño de formación y de contenidos del conocimiento para ser transmitidos transdisciplinariamente e interdisciplinariamente en unidades de tiempo y espacio	Creación de desarrollo humano, social y cultural
Necesidades de recursos humanos	Investigación Todas las manifestaciones de creación y perfeccionamiento del sistema social, cultural y científico-tecnológico	Creación tecnológica y científica
Necesidades de orientación del tiempo de ocio	Extensión Cooperación permanente de la universidad con la sociedad en sus distintos ámbitos e interrelación con todas las formas de educación	Creación humanística y artística
Recursos docentes y de investigación	Recursos para el aprendizaje Facilidades físicas y materiales impresos, informáticos, científico-tecnológicos y recursos socio-culturales	Sistemas de calidad académica
Ingresos financieros	Estructura Modelo de circulación del flujo de la comunidad universitaria	Diversificación y complejidad

Aspiraciones- expectaciones de los aprendi- ces	Administración y gestión Organizar, dirigir y evaluar el sistema para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión de la universidad hacia la sociedad	Capacidad de innovación, de iniciativa y de riesgo
Aportes de la sociedad	Tecnología Técnicas utilizadas para el funcionamiento del sistema	Aprendizaje permanente
→	Costos y financiamiento Sistemas de captación de recursos, de productividad e indicadores de la eficiencia de dichos recursos	→
←	Controles de calidad Evaluación institucional, "accountability", estándares, normas de admisión y retención estudiantil, docente y administrativo, criterios de eficiencia, eficacia y pertinencia	←

Nota: Los componentes de cada una de las tres columnas no se corresponden entre sí, dado que no están ordenados horizontalmente ni guardan ninguna jerarquía vertical.

una concepción de futuro.²⁰ A diferencia de otros enfoques teóricos y metodológicos, los ejes que aglutinan las principales políticas son de carácter transversal e invaden todos los componentes, de la institución o sistema universitario, a

²⁰ Se ha insistido mucho sobre la concepción de futuro a través de todo el trabajo, y no podría ser para menos, cuando de futuro es de lo que se trata. El idioma francés tiene dos expresiones de futuro: *l'avenir* y *le futur*, semejantes a porvenir y futuro, respectivamente. Tienen igual significado, pero *avenir* configura una expresión de un futuro más probable, más cercano a la realidad y que especifica su sentido como adverbio, *à l'avenir*, es decir, a partir de ahora, en lo sucesivo. Es este sentido, el que damos a futuro. Término que asusta a los falsos "racionalistas" e "hiper-realistas" que se olvidan con frecuencia que el lenguaje de los verbos tiene tres tiempos sujetos a la introspección científica. René Thom recuerda que la forma gramatical de los verbos de nuestras lenguas nos enseña que hay circunstancias que permiten el desenlace previsto de una acción y que en un mundo que fuera rigurosamente indeterminado, ninguna acción proyectada por un ser humano tendría asegurada el llegar a buen término. Véase: R. Thom (1993), *Lección magistral*, al serle conferido el doctorado Honoris Causa de la Universidad del País Vasco, Donostia, 19 de abril.

que hace referencia la tabla VI. Es decir, las políticas para el cambio universitario que abordaremos a continuación, intervienen en los cuatro componentes del sistema: los insumos, los procesos, los resultados y la retroinformación o *feedback*.²¹

Por ello, en vez de establecer misiones y políticas para cada uno de los procesos universitarios, se desarrollan tres *ejes-fuerza* en los que la institución universitaria actual debe promover cambios significativos. Estos tres ejes: universidad para la reflexión en la acción, para la diversificación y para la flexibilidad deben considerarse interdependientes (Véase Tabla VII). Su clasificación y ordenación es arbitraria y solamente responde a la necesidad de facilitar la comprensión taxonómica, pero la ubicación de determinadas políticas podrían muy bien situarse en un eje distinto.

En el fondo, los tres ejes se derivan de principios más globales como respuesta a universidad ¿para qué? Uno de los principios es el de **universidad para la libertad y la democracia**, es decir, recibir una formación como ciudadano democrático para una sociedad democrática. Esto determina, no sólo democratizar la educación superior a través de la igualdad de oportunidades para quienes tengan las capacidades requeridas, sino muy especialmente, para continuar el proceso de hacer de todo miembro de la sociedad un demócrata genuino, capaz de comportarse como un ser libre respetando la libertad de su congénere.

La transformación de una educación universitaria para privilegiados económicos o sociales por una educación para todos, hasta donde lo permitan las capacidades intelectuales

²¹ Pueden consultarse las categorías y los componentes de estas en: M.A. Escotet (1990), *Evaluación Institucional Universitaria*.

de cada uno.²² Formación para la tolerancia y comprensión, para la participación y para la construcción permanente del sentido ético y estético en las conciencias.

Tabla VII
EJES PARA EL CAMBIO UNIVERSITARIO

Eje 1: Universidad para la reflexión en la acción

- ⇒ reflexión anticipatoria.
- ⇒ formación centrada en el sujeto que aprende.
- ⇒ investigación y asistencia técnica con el sector público y privado del país.
- ⇒ reflexión para el necesario aporte estético en la cultura.
- ⇒ alianzas y consorcios de educación superior-empresa.
- ⇒ cooperación interuniversitaria como entramado de la multiuniversidad.
- ⇒ educación centrada en el país dentro de un contexto global.
- ⇒ formación orientada a "aprender a emprender", "aprender a cuidar y a "seguir aprendiendo".

Eje 2: Universidad para la diversificación

- ⇒ diversificación de los aprendices.
- ⇒ diversificación de la interdisciplinariedad, áreas y disciplinas.
- ⇒ diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ⇒ diversificación de las instituciones.
- ⇒ diversificación de las acreditaciones, diplomas y títulos.
- ⇒ diversificación de la formación.

Eje 3: Universidad para la flexibilidad

- ⇒ flexibilidad de las estructuras del currículum.
- ⇒ flexibilidad en sistemas de acreditación y en la transferencia de conocimientos.
- ⇒ flexibilidad legislativa y administrativa.
- ⇒ flexibilidad en las formas de financiación.
- ⇒ flexibilidad en los mecanismos de reforma y cambio.

²² Coincidimos plenamente con el pensamiento de F. Mayor (1992) de que "es siempre mejor tener 'superavit' de ciudadanos formados, capaces de orientarse rápidamente hacia nuevos requerimientos sociales, que tener ciudadanos no cualificados". En, *La misión cultural de la universidad en el Siglo XXI*.

El principio de una **universidad para la innovación**, orientada hacia el logro permanente de una vigorosa capacidad de creación y cambio. Es decir, la facultad para adelantarse al futuro y para incorporar permanentemente al proceso educativo los avances y los descubrimientos relativos a teorías, procesos, tecnologías y aportes estéticos del espíritu. Una universidad en constante transformación que influya en la reflexión permanente sobre el sistema de valores, motivaciones, actitudes y conductas apropiados para enfrentar los procesos de generación del conocimiento, tecnologías y prácticas sociales. Una universidad flexible, diversa, liberalizadora y de calidad que ejercite constantemente su capacidad reflexiva para anticiparse a los acontecimientos, prefigurar los posibles escenarios y dar viabilidad a sus propuestas.²³

Y finalmente, una **universidad para el hombre y su medio**. Una universidad orientada al progreso económico y social en el marco de un desarrollo sostenible al servicio del hombre y su hábitat. Un desarrollo dirigido hacia el mejoramiento de las condiciones de vida, que no sólo atienda a una demanda, sino que pueda transformar ésta, en función de las metas que impone el futuro deseable. Una universidad comprometida con el desarrollo endógeno, con la formación sólida del capital humano, con el crecimiento científico y tecnológico de su comunidad y con una economía variable y vulnerable en el mundo.²⁴ Este principio da cabida a los conceptos de justi-

²³ La innovación es un proceso de creación que supone, no sólo introducir novedades en algo, sino contribuir al proceso de modernización que exige niveles de calidad y continuidad. Por ello, es de tener a esos "eruditos de la innovación" o esnobistas, que como se ha dicho, están condenados a dejar continuamente, por otro, el hueso que acaban de coger, sin tiempo de roerlo.

²⁴ Como parte de una política de desarrollo endógeno europeo, Jacques Delors acentúa la prioridad de la educación e investigación como pilares

cia y a la promoción de la paz y la solidaridad en el marco de la interdependencia de culturas y naciones. Una universidad abierta, por tanto, a la confrontación de conocimientos y tecnologías con las demás instituciones universitarias y extra-universitarias como aporte al desarrollo universal y a una cooperación múltiple nacional, regional y mundial. Una universidad que contribuya a ampliar la capacidad de su sociedad para convivir en un mundo interdependiente y cuyo futuro es patrimonio de la sociedad global.

Debemos admitir que estos principios son difíciles de alcanzar, imposibles si la universidad mantiene prácticas conservadoras. El cambio planificado obliga a no alejarse de la realidad ni a dejar de aproximarse a la utopía. Combinar ambos elementos con flexibilidad y revisión permanente de objetivos, políticas y recursos, es la esencia de una nueva visión de la planificación que integra lo estratégico (inmediato) con lo teleológico (futuro). No se puede olvidar que toda educación parte de una imagen del futuro. Los tres ejes propuestos para el cambio universitario se insertan en los tres principios, como un "todo", y configuran un marco global de políticas para la acción inmediata y futura en la propia médula universitaria, sobre la base de las nuevas necesidades y demandas de la universidad al filo del siglo XXI. Una universidad, en síntesis, para:

- ✓ La búsqueda permanente del conocimiento en todas sus formas.²⁵

de un desarrollo económico en el marco del respeto al medio ambiente. "La investigación y la educación son, efectivamente, los dos ejes de la guerra económica en una fase de profunda mutación". J. Delors (1993). *El nuevo concierto europeo*.

²⁵ La universidad debe tener un doble frente en la búsqueda del conocimiento: desarrollar el más alto pensamiento creativo y contribuir a la solución de necesidades concretas de su país y del mundo. En esta

- ✓ La expresión de las capacidades de la condición humana: el pensamiento y la creatividad.
- ✓ El aprendizaje de las lenguas y representaciones simbólicas de los saberes y sus múltiples interrelaciones.
- ✓ El aprendizaje de habilidades, valores y actitudes que permitan la utilización y ampliación permanente del conocimiento, la forma de compartirlo y aplicarlo con sentido ético.
- ✓ La participación activa en los cambios y transformaciones emergentes de la evolución social, cultural y científico-técnica.
- ✓ El aprendizaje de la comprensión, mantenimiento y respeto del ambiente.
- ✓ La vida intercultural, transnacional e interdependiente y para la eliminación de cualquier tipo de discriminación.
- ✓ La formación de ciudadanos democráticos orientados hacia la tolerancia, el pensamiento científico y humanista, el pensamiento crítico, el pensamiento estético, la resolución de problemas y la capacidad de emprender.

Estas líneas generales adquieren una calificación más precisa como grandes políticas universitarias, en el documento elaborado por la UNESCO²⁶, particularmente en lo que concierne a lo que denominan "universidad para la acción", las cuales transcribimos literalmente:

misma dirección se expresaba F. Cerdón (1969): "no hay modo más seguro de elevarse en el pensamiento abstracto o teórico que enfrentarse con la cruda realidad; ni inversamente, nada guarda más posibilidades prácticas que el pensamiento más abstracto, más teórico." En, *La Universidad. La conquista de la universidad por y para el pensamiento verdadero* (Madrid: Editorial Ciencia Nueva, 213-232).

²⁶Véase: UNESCO (1993), *Strategies for Change and Development in Higher Education*.

- Un lugar para formar ciudadanos a tan alto nivel, que sean capaces de actuar eficiente y efectivamente en un amplio rango de funciones y actividades, incluyendo las más diversas, novedosas y especializadas;
- Un lugar al cual se tenga acceso ante todo por los méritos intelectuales y por la capacidad de participar activamente en sus programas, donde se ponga la debida atención al logro de la igualdad social;
- Un lugar al cual se vuelva para ponerse al día y aumentar el conocimiento y en el cual las aptitudes son parte de la cultura y la práctica institucionales;
- Una comunidad en la cual se estimule y se apoye activamente la cooperación con la industria y los sectores de servicio para incentivar el progreso de la región y de la nación;
- Un lugar en el cual los más urgentes problemas locales, nacionales e internacionales y sus soluciones se identifiquen, aborden y discutan con un espíritu de crítica objetiva y donde se estimule la participación activa de los ciudadanos en el progreso social, cultural e intelectual;
- Un lugar al cual el gobierno y otras instituciones públicas puedan ir a buscar información científicamente fidedigna, información que es cada vez más necesaria para la toma de decisiones a todos los niveles, y donde a su vez se estimule la participación pública en el proceso de toma de decisiones;
- Una comunidad dedicada por entero a la creación y difusión del conocimiento, al avance de la ciencia y al desarrollo de innovaciones y descubrimientos tecnológicos;
- Un lugar para el aprendizaje basado únicamente en la calidad y el conocimiento, que inculque en las mentes de sus futuros graduados un sentido de compromiso con la búsqueda del conocimiento, combinado con un sentimiento

de responsabilidad de poner sus saberes al servicio del desarrollo social;

●Una comunidad cuyos miembros estén comprometidos por entero a la búsqueda, defensa y promoción de la justicia social, la libertad, la dignidad y la democracia en sus propios países y en el mundo, y totalmente entregados a una instrucción innovadora para una ciudadanía auténticamente participativa, y en la enseñanza y construcción de una cultura de paz, comprensión y tolerancia entre los pueblos.

●Una institución totalmente situada en el contexto mundial, con sus amenazas que no conocen fronteras y con sus vastas posibilidades. Una institución adaptada al ritmo de la vida contemporánea, a los rasgos distintivos de cada región, de cada país. Porque por esto y a causa de esto, la transformación conceptual e institucional de la universidad representa una parte esencial de un proceso de cambio más amplio y la necesaria transformación de la sociedad a finales del siglo.

En esta perspectiva, y en la específica de este trabajo, definamos entonces, las políticas horizontales más importantes de la universidad para el siglo XXI, en los tres ejes a que hacia referencia la tabla VII: Universidad para la reflexión en la acción, para la diversificación y para la flexibilidad.

Eje 1: Universidad para la reflexión en la acción

El primero de los ejes, **Reflexión en la acción**, involucra el principio de formación e investigación -en un mundo en permanente mutación- de que aprender y actuar, crear y actuar son etapas paralelas como partes de un proceso en constante movimiento. Es la misma concepción de una educación "dentro" de la vida, frente a la tendencia de educar "para" la vida, queriéndose dar a entender que en el sujeto que aprende existen dos etapas distintas: una de "preparación" para la vida y otra "la vida misma". Esta división contradice la filosofía de la educación permanente y ha sido una de las causas principales del desfase que existe entre la teoría y la praxis y entre la educación formal y la propia sociedad.²⁷ He aquí, las políticas más importantes.

²⁷ Estos conceptos los analizamos ampliamente como sustentación de la educación permanente y en referencia a la dialéctica de cambio y conservación que mantiene la universidad. Véase, M.A. Escotet (1992), *Aprender para el futuro*.

Reflexión anticipatoria

Los procesos de creación, investigación e innovación son absolutamente esenciales a la misión de la universidad. El aprendizaje, como interrelación entre la creación y la información, determina el pasar de una educación superior transmisora de información a otra que enseñe a dónde buscarla y cómo crearla. Creación e innovación en la universidad ¿para qué?: para la investigación básica y aplicada, para crear nuevos conocimientos que se incorporan paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, para acercar el futuro al presente, para hacer de la formación universitaria un ejercicio permanente de las facultades cognoscitivas, para, en suma, contribuir al mejoramiento de la condición humana. Esto último, como prioridad, sin dejar de abarcar otras dimensiones que configuran las revoluciones del conocimiento.²⁸ Estas dimen-

²⁸ Para Harlan Cleveland existen actualmente ocho revoluciones del conocimiento. El *poder explosivo*, derivado de la fisión nuclear que amplió la investigación para la guerra y que hoy exige derivarla hacia la paz; el *cambio global*, que promueve el estudio del ambiente, cooperativamente, como un proceso integrado; la *biotecnología*, para transformar la relación entre bienestar y miseria; el *mundo de la comunicación*, como etapa opuesta y avanzada a la sociedad hiperindustrializada o sociedad de la información. Estas cuatro revoluciones se manifiestan dentro de la investigación científica y tecnológica, como respuesta al "saber qué" y al "saber cómo". La investigación hacia el sistema de valores configura las otras cuatro revoluciones del conocimiento que responden al "saber por qué" y al "saber quién". Estas son: la *ética ecológica*, como preservación de la diversidad en el medio ambiente y una nueva conciencia de autocontrol humano; la *justicia*, que agrupa la amplitud de factores que convergen en los derechos humanos, en el desarrollo de la justicia social, en la libertad como respeto al congénere y en la cooperación como símbolo de solidaridad y deber del hombre; la *identidad cultural*, en función del respeto y amor a la diversidad cultural del mundo, es decir, la multiculturalidad sin pérdida de las señas de identidad; y la

siones no se circunscriben solamente a la investigación de fenómenos tecnológicos, sino también, a los relacionados con los sistemas de valores, de decisión social, administrativa y política y sus correspondientes procesos de transformación. Acciones creativas que llevan aparejados el esfuerzo de anticipación, planificación y prevención.

La universidad debe incorporar la investigación como una actividad transversal del currículum.²⁹ Toda disciplina conlleva el ejercicio de creación en su interior y esta realidad debe formar parte de cada una de las unidades de aprendizaje que componen un plan de estudios. Investigación e instrucción son dos componentes integrales de la formación universitaria para moderar los juicios de valor, aprender a pensar y aprender a actuar en la incertidumbre del futuro.

participación, como firme filosofía subyacente al espíritu democrático de la sociedad global. La explicación detallada de estas revoluciones se presentan en Harlan Cleveland (1991), *The Knowledge Imperative: The Revolution of Know-what, Know-how, Know-why and Know-who*. Un resumen interpretativo de estas tendencias puede encontrarse también en Luis Garibay (1991), *Las revoluciones del conocimiento que ha de considerar la educación superior del futuro*. En estas mismas líneas de pensamiento se nueven los trabajos de Paul Kennedy (1993), *op. cit.* y de King y Schneider (1992), *op. cit.* Yo recalcaría otras dos revoluciones, al menos, que siempre deberán estar presentes en la conciencia y praxis de los hombres: la *revolución estética*, esa dimensión del hombre hacia la belleza, la armonía, el cultivo del espíritu; y la *revolución ética*, como respuesta a los comportamientos que atentan contra cualquier forma de destrucción del hombre y su hábitat. Es decir, todo ese conjunto de valores y actitudes opuesto a la intolerancia, el autoritarismo, la corrupción, el odio, la destrucción

²⁹ La simbiosis investigación-docencia debe entenderse, además, en el sentido que le otorga Ricardo Díez de "tarea básica para infundir la docencia con la pasión por el descubrimiento y la innovación, en tanto que motores de la investigación y de la creatividad". Véase: Ricardo Díez Hochleitner (1988), *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones*. (Madrid: Fundación Santillana).

Formación centrada en el sujeto que aprende

Una sociedad de aprendizaje, parte de la base de que todos sus miembros son aprendices permanentes. Unos a otros se facilitan los aprendizajes. La universidad tradicional y contemporánea ha centrado la formación en el *sujeto que enseña*. Se han creado dos culturas: el sujeto que aprende (estudiante) y el sujeto que enseña (profesor). Se admite, que sin estudiantes no existe la universidad, pero todas las contingencias del aprendizaje se organizan de forma tal, que, aún sin intención, dan más valor al que *enseña* que al que *aprende*. El concepto de libertad de cátedra se ha ido aplicando a la labor del profesor únicamente, sin incluir al estudiante, cuando preferiblemente debería ser utilizada para el libre flujo del conocimiento. Las dos culturas tendrían que dar paso a una sola: a la del sujeto que aprende. Una universidad en donde todos formen parte de una comunidad de aprendizaje permanente. En donde, profesores y estudiantes sean aprendices; donde la administración y gestión del sistema se oriente a facilitar expresamente el proceso de aprendizaje y creación; y en donde los programas de estudio se diseñen, modifiquen y transmitan día a día en función de las innovaciones, nuevos conocimientos y nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje.

Tan importante como lo dicho anteriormente es la elaboración de programas con contenidos que abarquen, en extensión y profundidad, lo que el sujeto que aprende "debe saber" y no en función de lo que el sujeto que enseña "sabe". Esto obligaría a los "profesores", facilitadores o mediadores del aprendizaje a estar permanentemente en renovación de teorías, técnicas o procesos metodológicos y aplicaciones, y al mismo tiempo, en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario. Conlleva la dosis de humildad necesaria del quien por su experiencia y capacidad, reconoce sus limitaciones, comparte

sus conocimientos y aprende hasta el final de sus días lo mucho que desconoce. Al mismo tiempo, este cambio de papel del profesor actual, introduce una relación totalmente distinta con el estudiante, dado que se crea una nueva filosofía educativa, en donde aprender es una aventura compartida, fascinante, intrigante y necesaria, en vez de autoritaria, fatigosa y aburrida. La universidad respondería así, a lo que pretendía en su origen: una comunidad de "scholars", de "aprendices", una gran familia del conocimiento que trabaja con y para la comunidad universal.³⁰

³⁰ La realidad universitaria nos indica que, salvo contadas excepciones, el cuerpo docente configura una "tribu universitaria"-parafraseando a Alejandro Nieto- encerrada en sí misma, de tendencia corporativista y con actitudes de infalibilidad. La universidad actual se planifica, antes que nada, en función de este cuerpo académico. El diseño del espacio físico, los sistemas de remuneración y escalafón, la valoración de méritos, los programas de estudio, las estructuras académico-administrativas, la organización del tiempo y otras dimensiones universitarias, responden preferentemente a las necesidades del docente, pero no necesariamente a las de la docencia. Este sistema de prioridades es aplicable a universidades de países en desarrollo y desarrollados. En algunos de estos últimos países, es de sobra conocido, por ejemplo, la práctica de muchos profesores que utilizan a sus estudiantes de postgrado para la elaboración de investigaciones, libros o artículos, en los que el nombre de estos colaboradores, o no aparecen, o no ocupan en la publicación el lugar destacado que merecen en función de su trabajo, o simplemente se les agradece, en letra pequeña, en las oscuras páginas de una introducción. ¿hacia dónde se centran el aprendizaje y la investigación? Este tipo de comportamientos constituyen actos inmorales y punibles de propiedad intelectual y demuestra el tipo de sistema autoritario encubierto que refuerza la educación centrada en el sujeto que enseña. Tipo de práctica, por otra parte, que está en contra de la misma esencia que define a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, cuya primera regla es la ética, la honestidad y el respeto al otro.

Investigación y asistencia técnica con el sector público y privado del país

La investigación aplicada de tecnologías, procesos y transferencias es una tarea fundamental de la universidad. Obviamente, esta tarea está integrada a la misma investigación básica.³¹ El fortalecimiento del binomio investigación y desarrollo (I+D) en la universidad, encuentra su mejor cauce a través de la misión de "extensión universitaria" que le corresponde. Esta "extensión", que no sólo es educativa y cultural, abarca la investigación y asistencia técnica para las instituciones y servicios de la sociedad. La creación de mecanismos y alianzas con el sector público y privado es una obligación universitaria que beneficia a todos. Tanto la universidad como las instituciones o empresas de la sociedad se necesitan mutuamente para un desarrollo integral. La universidad no puede realizar su misión de creación en el vacío, sólo en la relación entre la investigación y la naturaleza abstracta. Necesita aplicar la ciencia básica y experimentar sobre una realidad social que está a su alrededor.

Al mismo tiempo, las organizaciones sociales de salud, industria, agricultura, ganadería y pesca, comercio, ocio y otros sistemas de producción, gestión y bienestar humano, hace obligatoria la realización de esfuerzos interdisciplinarios y especializados, que por sus características, concentra una institución como la universidad. Esta es una tendencia de nuestro tiempo que se está integrando cada vez más, al quehacer de la universidad actual. Sin embargo, corresponde a

³¹ Convendría insistir una vez más, en la importancia de la investigación básica dentro de la universidad, y la razón obvia de dependencia de una sobre la otra. "No hay ciencia aplicada sino hay ciencia que aplicar", decía el premio Nobel argentino Bernardo Houssay, citado por F. Mayor (1987). *Op. cit*

la universidad abrir sus puertas a esa participación colectiva, que no puede circunscribirse únicamente a "contratos por resultados", en función de los servicios prestados, sino que debe permitir la incorporación dentro de ella, de los profesionales y técnicos extra-universitarios que forman parte de esas instituciones sociales que demandan ayuda. Al mismo tiempo, los investigadores universitarios deben integrar a su labor cotidiana, la pasantía en las empresas con las que concierne una investigación o una asistencia técnica. Este esquema de trabajo universitario responde directamente a la política de reflexión en la acción y aproxima la realidad social al investigador-docente,³² frecuentemente alienado por causa de un aislamiento que se ha impuesto o que le imponen las prácticas de especulación sobre la razón pura y el estudio de la sociedad desde una "torre de marfil".

Reflexión para el necesario aporte estético en la cultura

La ciencia y el arte son dimensiones del pensamiento creativo, los dos tienen un carácter universal y alcanzan su pleno desarrollo en libertad. La ciencia estimula los procesos cognitivos del que la practica, y el arte, las emociones. Pero en ambos coexiste lo cognitivo y lo emocional. A través de la ciencia es posible el goce estético y con el arte es posible dar rienda suelta al conocimiento. Las dimensiones cognitivas, éticas y estéticas son parte esencial del pensamiento simbólico

³² El científico universitario tiene una responsabilidad social mediante el "saber hacer" y el "hacer saber". Conceptos que unen la investigación y la formación. Es un tema ampliamente debatido y sobre el que existe amplia bibliografía. F. Mayor, en su obra citada, *Mañana siempre es tarde*, aborda este aspecto de forma muy precisa, especialmente en el capítulo 3, sobre la perspectiva de la ciencia.

y tienen que estar reflejadas con toda intensidad en la misión formativa de la universidad.³³

Sin embargo, la misión estética ha sido desplazada, cuando no eliminada, del lugar que le corresponde en el currículum universitario. Se la considera equivocadamente como un aditamento ornamental, tanto en la enseñanza como en los procesos de creación. Educar para el sentido estético es educar para la sensibilidad, la imaginación, la percepción global, el sentido de la armonía y de la belleza y la comprensión de la diversidad de modos, formas y culturas que definen al hombre universal. La estética, como dimensión intencionada a través de toda la universidad, contribuye también, a luchar contra la indiferencia, la insolidaridad y la intolerancia y es una excelente estrategia de aprendizaje para contribuir al justo equilibrio entre la razón y el sentimiento, entre lo social y lo íntimo,

³³ No olvidemos, como señala Octavio Paz, que casi siempre los poetas llegan a la verdad más rápido que los demás. Tampoco deberíamos olvidar, la integración del conocimiento del hombre culto del Renacimiento, en el que no se sabía donde comenzaba el científico y donde terminaba el artista. Leonardo da Vinci es fiel reflejo de esa realidad. Los grandes hombres de ciencia han sido subyugados por el mundo de la estética y se han convertido muchos de ellos en grandes contribuyentes a esta dimensión del hombre. En un excelente ensayo sobre la naturaleza del arte, el físico Robert Oppenheimer escribió una hermosa y profunda disertación en torno a la relación entre las artes y las ciencias, y que de paso, argumenta sobre la necesidad de dar cabida a la creación artística dentro de la universidad. R. Oppenheimer, (1970) "Perspectivas en las artes y en las ciencias", en la obra colectiva, *Ideas que hicieron nuestro tiempo*, (Caracas: Monte Avila). Sobre la naturaleza de la estética y de una filosofía contemporánea de la literatura, la ruso-americana Ayn Rand ofrece unos argumentos sólidos en su ya clásica colección de artículos publicados en la revista *The Objectivist* de Nueva York y que posteriormente en 1975 se editaron en edición revisada con el título de: *The Romantic Manifesto* (Nueva York: Signet).

entre el orden y el caos, entre lo real y lo imaginario. La filosofía nos muestra notables ejemplos de la relación entre estética, creatividad y bienestar humano. En el campo literario, el principio más importante de la estética lo formuló Aristóteles, al afirmar, que la ficción tiene mayor importancia filosófica que la historia. "La historia representa las cosas como son, mientras que la ficción las representa como debieran ser".

La educación estética favorece el desarrollo de la fantasía, base de toda creación, ya sea artística o científica, el desarrollo de una visión de conjunto y la anticipación de un desenlace, el uso de la lógica y de las diversas formas de comunicación humana. La universidad debe promover una política de creación en artes y ciencias, humanidades y técnicas, que estimule el desarrollo de ambos dominios del pensamiento, como una forma integral de crecimiento intelectual y afectivo de la persona. La institución universitaria no puede darse por satisfecha mediante unas cuantas unidades de aprendizaje artísticas o un pequeño escaparate de "actividades culturales". La dimensión estética como la científica deben ir cogidas de la mano, si lo que se intenta es formar miembros de una sociedad con capacidad para seguir aprendiendo en convivencia y con desarrollo pleno de su potencial creativo.

Alianzas y consorcios de educación superior-empresa

Además de la investigación y asistencia técnica entre la universidad y el sector público y privado del país, las nuevas demandas científicas, sociales y de formación exigen una cooperación integral entre la universidad y el mundo laboral. La empresa, en su concepción más amplia se beneficia, de los recursos profesionales e innovaciones que produce el sistema universitario y este, a su vez, necesita de ella para la propia enseñanza de habilidades y destrezas. Históricamente, estas

dos "culturas" han estado distanciadas, por cuanto la empresa dirige sus acciones hacia metas utilitarias inmediatas y en función de las exigencias de un mercado, mientras que la universidad se ha movido en torno a la libre creación, sin otras restricciones que las derivadas de las contingencias de metodologías y recursos para la investigación y formación. Se requiere por tanto, un nuevo espíritu de compromiso y colaboración entre ambas culturas que refuercen las alianzas estratégicas que ya existen en forma incipiente y que de paso a un amplio abanico de posibilidades.³⁴

Los argumentos a favor de la sistematización y normalización del sistema de alianzas universidad-empresa son varios,³⁵ entre otros, tenemos: a) la participación en los programas y cursos utilitarios de los especialistas del sector productivo; b) el desarrollo de cursos de reciclaje y formación permanente dentro de la empresa; c) la relación del estudiante y profesor con el mundo del trabajo y la cohesión social; d) el

³⁴ Muchos programas de esta naturaleza toman fuerza en el mundo. Basta señalar, por ejemplo, los programas europeos EUREKA, COMETT, EARN, ESPRIT, BRIT Y EUROPALE o acciones nacionales tales como la Fundación Universidad-Empresa de España, la *Fondation industrie-université* de Bélgica, los parques científicos canadienses, el parque multiuniversitario *science-base Industrial Park* de Taiwan o el sistema de pasantías del Japón o de los múltiples programas individuales de universidades de todo el mundo. Una publicación que da cuenta de la gran diversidad de estas experiencias es la bibliografía analítica de Noël Terrot (1990), *L'enseignement supérieur et le monde du travail*.

³⁵ Jan Sadlak analiza las formas institucionales que facilitan la cooperación universidad-empresa, así como las consecuencias de una excesiva participación entre ellas, especialmente en lo relativo al peligro de la comercialización del trabajo académico. Véase, Jan Sadlak (1992), *New Reality in University-Industry Relations: a Search for Foundations and Forms*.

hecho de existir centros de investigación fuera del ámbito universitario que van desde las disciplinas farmacéuticas hasta las energéticas, incluso, en los dominios del sistema de valores y de las industrias culturales; e) la participación en programas de servicios y proyectos comerciales como respuesta a la socialización del mercado; f) la posibilidad de obtener recursos financieros adicionales que refuercen indirectamente la capacidad de creación y formación especializada; g) la financiación de programas como compensación al desarrollo de patentes, propiedades de procesos tecnológicos y *copyrights*; h) la contribución de la universidad y de la empresa a la esfera de la investigación y desarrollo (I+D); y, i) la necesidad de compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia.

Esta nueva visión requiere, también, de una modificación de las estrategias de planificación, desarrollo y evaluación de los planes de estudio de las universidades, especialmente en lo que compete a la dimensión práctica y utilitaria del currículum. Las alianzas estratégicas deben impulsar la participación del mundo profesional y científico extrauniversitario en todo lo que puedan aportar a configurar los programas de aprendizaje y al posterior proceso de enseñanza. Una práctica que debe hacerse habitual y permanente a través de estrategias organizacionales entre ambos sectores.

Cooperación interuniversitaria como entramado de la multiuniversidad

El gigantismo de muchas universidades está en contradicción con las nuevas técnicas de organización social y de gestión del comportamiento organizacional. Responden al viejo esquema de aglutinar recursos para evitar el costo de la dispersión. Pero actualmente, y en mucho mayor medida en el futuro, no es indispensable la concentración de recursos en un

mismo espacio o lugar. Las modernas tecnologías de información y comunicación permiten compartirlos desde puntos distantes y en forma instantánea.³⁶

Al mismo tiempo, ninguna universidad puede concentrar las mejores capacidades de investigación y docencia en todos los dominios del pensamiento. Como tampoco puede hacerlo para la misión interconectada de la ciencia, las humanidades y las disciplinas. Sin embargo, no sería aconsejable la

³⁶ Las bibliotecas electrónicas, las teleconferencias, los laboratorios a distancia, el correo electrónico, el hipertexto y teletexto, los discos ópticos o los sistemas de transferencia asincrónica son apenas algunas de estas tecnologías que están permitiendo el acercamiento de los seres humanos en lugares distantes y el acceso a la información desde cualquier punto del mundo. ¿Por qué no compartir grandes bibliotecas en vez de mantener múltiples y ridículos pseudo-centros bibliográficos? ¿Por qué no aprovechar la teleconferencia para la discusión académica interuniversitaria nacional e intercontinental en vez de incurrir en altos costos de transporte de la comunidad universitaria? Otra posibilidad insospechada es la que ofrecerá el libro sobre nuevos soportes electrónicos. El escenario del libro electrónico va a introducir sin duda, cambios significativos en el diseño, creación y distribución de textos universitarios y obras académicas. Estándares de mayor rigor didáctico y de erudición se impondrán en esta modalidad, y el acceso a estos libros permitirá a los usuarios múltiples formas de recuperación de la información, mediante redes electrónicas de datos a cualquier distancia y prácticamente al instante. Véase: Lisa Freeman (1993), *Big Challenges Face University Presses in the Electronic Age*. Por otra parte, las inversiones en educación deben variar hacia partidas distintas a las actuales y deben responder a nuevas formas anticipadas de aprendizaje. No se pretende suplantarse la interacción personal de la educación por sistemas no presenciales, pero siempre he sostenido que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos componentes: la **formación** que requiere de una acción presencial en consonancia con la socialización de la persona y el desarrollo afectivo; y la **instrucción**, como medio para entrenar al sujeto, poniendo a su alcance, toda la información disponible y cómo seleccionarla e integrarla. Es a este último componente al que más atañen estas nuevas tecnologías.

creación de instituciones universitarias limitadas por sus recursos, aisladas de las fuentes del conocimiento o fragmentadas por la insuficiencia interdisciplinaria que exige la formación universitaria actual y futura. La realidad, por otra parte, impone un sistema competitivo entre las universidades y las clasifica en una escala de baja o alta calidad, en buena medida por una desigualdad de partida. La creación de centros de excelencia es una estrategia adecuada, siempre y cuando se les asigne la tarea de constituirse en focos de irradiación de innovaciones y de transferencia de conocimientos y procesos al resto de sistema universitario. Pero hacerlo de forma unilateral no ayudaría a reducir las grandes asimetrías entre las universidades.

Es necesario crear *multiuniversidades* al estilo de las grandes corporaciones, basadas en un sistema de cooperación interuniversitario a tres niveles entrecruzados: nacional, regional y global. Una cooperación para compartir todos los recursos disponibles -humanos y materiales- con instituciones de dimensiones reducidas pero agrandadas por la multiplicación que produce la complementariedad entre todas ellas. Nos referimos por tanto, a un sistemas de cooperación flexible y diverso, pero estructurado en torno a una combinación intencionada y claramente planificada que supere los buenos deseos y que tenga las estructuras organizativas y de gestión necesarias.

La cooperación interuniversitaria, en el marco de la multiuniversidad, configura al mismo tiempo, un auténtico nivel de descentralización y de unidad. Favorece la racionalización y el mejor uso de los escasos recursos. Aglutina equipos interdisciplinarios para la investigación y la formación. Fomenta la calidad académica mediante la complementariedad que ejerce la selección de los mejores talentos en cada una de las universidades. Reduce a mediano plazo los costos de operación y aproxima la universidad a su inobjetable misión de

universalidad. Las estructuras informales de cooperación interuniversitaria, tal como hoy existen, son insuficientes, pero no innecesarias.³⁷ Deben coexistir con el concepto de multiuniversidad para alejarla del peligro de burocratización de estas estructuras y para renovar permanentemente las nuevas formas que va demandando el cambio. Pero, mientras la cooperación interuniversitaria mantenga su carácter informal o sea simplemente un conjunto de acciones aisladas entre universidades, seguirá siendo una misión secundaria, en algunas ocasiones casi ornamental, que reforzará la brecha entre universidades excelentes y mediocres. Compartir el conocimiento es una de las grandes misiones de la universidad y ese compartir debe iniciarse obviamente dentro de ella misma. La cooperación interuniversitaria es una acción intrínseca a su propia naturaleza que, además, contribuye a la integración comunitaria de los pueblos.

Educación centrada en el país dentro de un contexto global

El sistema educativo en su conjunto, y en especial el subsistema de educación superior, tiene como una de sus prioridades la de generar capacidades endógenas culturales y económicas. Esto obliga a la universidad a formar parte activa

³⁷ Ya se ha hecho referencia a varias formas de cooperación que existen entre asociaciones de universidades, asociaciones académicas, programas de organismos internacionales e, inclusive, estructuras cada vez menos informales como es el caso del programa europeo ERASMUS. Una selecta bibliografía reciente al respecto, se incluye al final de este trabajo. Véase también en relación al programa específico europeo el artículo de Hywell Ceri Jones (1993), Promoting higher education's contribution to the developing European Community. En, Zaghoul Morsy y Phillip G. Altbach (eds.) *Higher Education in International Perspective: Toward the 21st Century*.

del entramado de la sociedad, promocionando y produciendo investigaciones que incidan en áreas potenciales del desarrollo nacional. Fomentar la diversidad cultural del país para fortalecer las señas de identidad es de capital importancia. Esta es una de las misiones clásicas de la institución universitaria. La nueva sociedad global, compuesta de las diferentes culturas que conforman el mundo y de las economías interdependientes que afirma su supervivencia, requiere que la universidad se enfrente a la tarea de reestructurar esa misión.

Los modelos desarrollistas marcaron un énfasis en el denominado "desarrollo autónomo" como símbolo de independencia y autoafirmación, uno de cuyos efectos colaterales, fue el surgimiento de excesos nacionalistas insolidarios. El actual concepto de desarrollo humano, de desarrollo sostenible, se ajusta a una concepción diferente de interdependencia y de responsabilidad compartida con el medio ambiente. La concepción multicultural, intercultural y la convivencia interétnica dan paso a una reducción de los etnocentrismos y a los principios de solidaridad y justicia internacional. La universidad frente a un mundo que por ser diverso es interdependiente, debe orientar sus políticas hacia ese fin.³⁸ Tiene que ejercer su misión en la doble vertiente de fortalecer las capacidades endógenas y las expresiones de su identidad cultural, y en la de contribuir a una integración subregional, regional y mundial. Es decir, hacer de la interdependencia una síntesis derivada de la diversidad y la universalidad, hecho que reafirma una razón de sentido común: la supervivencia del hombre,

³⁸ En esa misma dirección nos referimos a las tres misiones universitarias de universalidad, diversidad e interdependencia reflejadas en el apartado de "políticas y misión universitaria" y en la nota al pie de página 6. Una amplia discusión sobre el tema en relación al área cultural iberoamericana se encuentra en la conferencia de clausura, ya citada, del Congreso Internacional de Universidades 1992 que dictó Federico Mayor bajo el título *La misión cultural de la universidad en el siglo XXI*.

será posible, en la medida en que sea capaz de mantener su diversidad para cooperar en unidad. Cada vez que atentamos contra la diversidad, ponemos en peligro la unidad. La educación universitaria sobrepasa los límites de la nacionalidad, etnicidad o cultura, ya que esta reclama el perfeccionamiento constante de la humanidad. El miembro de una comunidad universitaria ejerce su función del conocimiento en el contexto de una conciencia colectiva que lo lleva a un compromiso extraterritorial y extracultural: es decir, la universalidad de las ciencias y de las artes.

Formación orientada a aprender a emprender, aprender a cuidar y a seguir aprendiendo.

Las pautas normales de formación en una sociedad, comienzan a ser aplicadas en la familia para pasar después al sistema formal de educación y continuar el "moldeamiento" en las etapas sucesivas universitarias y extra-universitarias. Los estímulos de la sociedad en sus medios de comunicación social, sus prácticas culturales y todos sus mecanismos informales, contribuyen a esas pautas de formación de cada uno de sus miembros. El sistema educativo, en general, ha sido derivado de un modelo directivo que refuerza el carácter pasivo del que aprende, limitando su iniciativa personal y la responsabilidad de las decisiones sociales y ecológicas por él asumidas. Ha sido un sistema que ha premiado los resultados parciales y terminales del aprendizaje, haciendo perder al que aprende, la perspectiva de que aprender es un proceso sin fin, una condición inherente a la naturaleza humana. La universidad, en términos globales, ha seguido esta tendencia de los otros niveles de la educación y ha enfatizado, aún más, el carácter terminal del aprendizaje, al dar más valor a todo un sistema de acreditaciones, títulos, diplomas y certificados, que a la ilimitada búsqueda de los saberes.

La universidad debe enfrentarse urgentemente, como el resto del sistema educativo, a modificar estos patrones. En un mundo de cambio constante, que se mueve en la incertidumbre, que exige capacidad de riesgo y anticipación y en donde reflexión y acción son funciones yuxtapuestas, la universidad debe orientar todas sus estrategias formativas para dar capacidad de iniciativa -individual y colectiva- al sujeto que aprende. Se trata, por tanto, de *aprender a emprender*, a cooperar en forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a tomar y compartir decisiones con el sujeto que enseña y con los que son sus compañeros de aventura, a responsabilizarse de sus errores y a rectificarlos, y a mantener el paso que impone una sociedad, que es cada vez más, resultado de un plan racional no de un azar espontáneo. Esta capacidad para emprender debe construirse en paralelo a la capacidad de cuidar. La innovación, la iniciativa y el movimiento acelerado no están en contradicción con la necesidad de conservación. Son portadoras de una relación dialéctica que tiene como síntesis el "progreso". Es decir, desarrollo duradero que lleva implícito el respeto y cuidado del medio ambiente.

Aprender a cuidar, a conservar todo aquello que es garantía de calidad de vida para las próximas generaciones. Ambas estrategias, la de aprender a emprender y a cuidar, obligan a verdaderos cambios revolucionarios en la misma dimensión de las técnicas de la enseñanza y en la propia médula de los "tiempos", "contenidos" y "metodologías" de la educación universitaria. Exige también de la comunidad académica cambios de actitudes, nuevos enfoques didácticos, capacidad de iniciativa personal y colectiva y una toma de conciencia ecológica.³⁹

³⁹ En el ámbito ecológico, la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en junio de 1992, su *Agenda 21*, en el volumen III, capítulo 36, lo dedica a la reorientación de la educación hacia un desarrollo sostenible o

Aprender a seguir aprendiendo es la principal misión de la universidad en un mundo invadido de novedad científica y tecnológica. Se inserta en las premisas filosóficas de la educación permanente⁴⁰ a la que se hacía referencia en las páginas anteriores y se basa en los principios de educación como proceso continuo, integral, dinámico, ordenador del pensamiento, integrador, innovativo y universal. Parte de la realidad manifiesta de que los saberes alcanzan validez y reconocimiento, sin que importe el origen y el modo de adquisición.

duradero. Recalca la necesidad inmediata de integrar la educación medioambiental en todas las disciplinas y propone quince actividades concretas estableciendo que la educación es el factor crítico indispensable para la promoción del desarrollo sostenible. Otras partes de la *Agenda 21*, inciden en actividades análogas, en especial las referentes a las comunidades científicas y tecnológicas.

⁴⁰ Véase M.A. Escotet (1992), *Aprender para el futuro*, capítulo VI, en donde se tratan las bases filosóficas y principios que sustentan la educación permanente frente a la educación terminal.

Eje 2: Universidad para la diversificación

La creatividad está altamente relacionada con la diversidad y esta, a su vez, es una expresión real de la cultura y ciencia universales. La misma comprensión cósmica del hombre parte del estudio de las semejanzas y diferencias y de las interrelaciones multiculturales. La psicología transcultural analiza una cultura determinada en función de sus características endógenas y como componente sistémico-dialéctico del resto de culturas que conforman el mundo. El estudio de una cultura, aislándola de las interdependencias a que está sometida, es una metodología equivocada, puesto que lo que la define como tal es el grado de diversidad que tiene en relación con las demás.⁴¹ A medida que uniformamos la variedad, reducimos el potencial creador de los pueblos. Diversidad no significa desigualdad ni asimetría. El concepto de diversidad parte de la equidad de derechos y deberes de los hombres que se obtiene a partir de políticas y hechos desiguales, diversos.

⁴¹ Existen varios estudios sobre la metodología de investigación del aprendizaje cultural y su relación con el aprendizaje etnocéntrico y el aprendizaje en la diversidad. Véase: M.A. Escotet (1992), *op. cit.*; y R. Serpell y M.A. Escotet (1981) *Influencia de la cultura en el comportamiento* (Barcelona: CEAC-Biblioteca de ciencias de la conducta)

mediante el perfeccionamiento de lo que está existencialmente implícito en la solidaridad y fraternidad.

La diversidad, como misión y política, es esencia de toda educación y es la condición indispensable para el desarrollo de las ciencias y de las artes. Las mismas leyes científicas para ser universales requieren probarse en la diversidad; los nuevos conocimientos acarreamos grandes dosis de creación y la aplicación de estas leyes lleva implícitas las dimensiones éticas y estéticas en su amplia variedad de juicios. La universidad, como parte de esta realidad diversa y como inspiración para el aprendizaje de la creatividad, debe dar paso a la diversificación de aprendizajes, de aprendices, de ramas de la ciencia y de las humanidades y de las interdisciplinas. Debe diversificar los métodos, las formas y los tiempos de enseñanza; las instituciones y programas, el sistema de certificación, las formas de financiamiento. Debe responder a la propia diversificación de la sociedad y de la naturaleza.

Diversificación de los aprendices

Una educación superior de calidad debe ser accesible a todos los que puedan beneficiarse de ella, con la sola limitación de lo que le permitan sus capacidades. La universidad debe estar preparada para albergar toda la variedad de personas que definen una sociedad del aprendizaje. La clásica "clientela" del joven ciudadano de 18 a 23 años de edad se verá reforzada con nuevos tipos de adultos, de personas de la denominada "tercera edad", de profesionales que necesitan reciclar sus conocimientos, de menores de 18 años cuyo talento les permitir avanzar más rápido que el sistema formal, de múltiples personas que querrán compartir sus horas de ocio con el disfrute por adquirir nuevos saberes. Una diversificación de aprendices que ampliará la composición étnica interclase, intersexo, intergeneracional, extracultural e interdisci-

plinaria.⁴² Nuevos desafíos para la universidad que debe dar respuesta a los miembros de una sociedad plural con necesidades y expectativas ampliamente diversificadas.

Diversificación de la interdisciplinariedad, áreas y disciplinas

La explosión de conocimientos y la mutación del mundo del trabajo y el permanente cambio a que está sometida la sociedad, deben estar reflejados en la diversidad de áreas y disciplinas universitarias. Ningún tipo, forma o expresión del conocimiento puede ser ajeno al estudio y libre indagación de la comunidad universitaria.⁴³ Ahora bien, tampoco puede

⁴² Derek Bok, expresidente de la Universidad de Harvard dedica una atención prioritaria a una nueva dimensión universitaria de la educación para el desarrollo profesional. Estima, que el estudiante no tradicional configurará una parte muy importante de la comunidad universitaria que llegará a modificar muchos de los patrones de enseñanza y producirá nuevas interacciones de aprendizaje como consecuencia de la diversidad de edades y experiencias acumuladas. Véase: Derek Bok (1986). *Higher Learning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

⁴³ En aquellos países en lo que el Estado ejerce la autoridad sobre la creación de nuevas carreras, programas y especialidades universitarias, los procesos de planificación y desarrollo de nuevas áreas son obstaculizados por una excesiva reglamentación y procedimientos burocráticos. Este proceso de creación y diversificación debe ser responsabilidad directa de la institución universitaria. El Estado debe ser sólo garante del control de calidad como protección al consumidor de aprendizaje, por lo que su misión, directamente o a través de instituciones de la propia sociedad, es ejercer el derecho de "accountability" que compare objetivos con resultados y obre en consecuencia. A propósito de las relaciones gobierno-universidad, existe un excelente estudio sobre innovación en educación superior que, además de presentar los marcos teóricos y analíticos entre innovación universitaria y estrategias gubernamentales, ofrece tres estudios de casos

permitirse el mantenimiento de programas obsoletos, carreras desfasadas o especialidades que han dejado de tener vigencia. Una diversificación que exige a la universidad estar abriendo y cerrando las áreas y disciplinas que demanden los tiempos.

A la vez, la diversificación no implica necesariamente la fragmentación del conocimiento. Se decía previamente, al definir las misiones universitarias de universalidad, diversidad e interdependencia, que ésta última es consecuencia de la interacción entre las dos restantes. El mismo argumento sirve para definir la interdisciplinariedad como el resultado dialéctico entre el carácter unitario y diverso del conocimiento. Por ello, la interdisciplinariedad no puede concebirse como la apropiación de un poco de cada disciplina como partes agrupadas de varios montones. Lograr la verdad no es un compromiso ecléctico entre verdades parciales, sino el descubrimiento de un pensamiento integrador que explica las relaciones entre ellas. La interdisciplinariedad reviste una complejidad derivada de su naturaleza dialéctica en donde para estudiar el todo, se analizan las partes entre sí y la relación de cada una de ellas con el todo. El objetivo debe ser el de producir una sinergia conceptual, que como en el fenómeno de la sinergia química, el efecto obtenido por la acción combinada de las diversas ramas del conocimiento, es más enriquecedor que el producido por cada una de ellas consideradas aisladamente. La interdisciplina debe dirigirse hacia la comprensión de lo "otro" para poder profundizar en lo propio.⁴⁴ La universidad interdiscipli-

en profundidad referidos a Francia, Alemania y Holanda. Véase: A van Vught (ed.) (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. (Londres: Jessica Kingsley Publishers).

⁴⁴ Al hilo de esta reflexión nos viene un pensamiento de Lewis Mumford, que al referirse a la formación del hombre, expresaba más o menos, que nuestra vida está gobernada por especialistas que saben muy poco de lo que ocurre fuera de su especialidad como para comprender suficientemente lo que sucede dentro de ella.

naría es consubstancial con el aprendizaje para la diversidad, y es parte de su naturaleza. La universidad debe tener una comunidad académica que intercambie ideas, piense más allá de su especialidad -en una dimensión transdisciplinaria- y sea capaz de construir una gran variedad de síntesis. Una comunidad de docentes-investigadores y estudiantes como sujetos que aprenden y con la habilidad para pensar en el conjunto y actuar sobre las partes.

Diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

La universidad, salvo excepciones auténticamente innovativas, mantiene esquemas didácticos tradicionales. La mayor concentración del proceso enseñanza-aprendizaje sigue siendo el contacto impersonal de profesores y estudiantes en horas de clase. En la era de los satélites, de los medios interactivos y de las nuevas tecnologías de comunicación, el instrumento didáctico imperante es el pizarrón, la tiza y los textos escritos para el que los redactó. El profesor podría aplicar una variedad de sistemas didácticos pero continúa aferrado al método tradicional, que es en buena parte, responsable del bajo nivel de modernización de la universidad frente a las innovaciones extra-universitarias. Buena parte de esta falta de diversificación, eficacia y eficiencia se debe a la mala o inexistente preparación didáctica del profesor universitario.⁴⁵

⁴⁵ El sistema tradicional de enseñanza también permite formas didácticas diversas que empiezan a ser aplicadas dentro del aula por profesores universitarios con capacitación pedagógica. Existe toda una metodología al respecto, ampliamente estudiada y comprobada. A modo de ilustración, una obra de valor didáctico indiscutible es la de Chet Meyers y Thomas Jones (1993), *Promoting Active Learning. Strategies for College Classroom*. A pesar de la evidencia de la relación entre

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad debe experimentar una evolución inmediata que diversifique los métodos, las formas y los tiempos de enseñanza. Esta diversificación de los procesos debe orientarse a la utilización de las tecnologías didácticas que den prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, a la innovación, al ejercicio constante de las facultades críticas de la persona, al compromiso ético con las decisiones, al sentido estético y afectivo y a la capacidad de plantearse y resolver problemas. Debe dirigirse a crear las habilidades para buscar la información, cómo seleccionarla e interpretarla. Ante la exigencia de una educación universitaria de calidad, la excelencia no se mide en relación con la acumulación de conocimientos sino con la capacidad de evaluar sus límites y posibilidades.⁴⁶

mejoramiento del aprendizaje y utilización de métodos pedagógicos, los criterios didácticos no son en la práctica, la condición principal de la contratación docente universitaria, ni existe la obligatoriedad de dicha capacitación, una vez que el profesor ingresa a la universidad. Es un refuerzo a la posición que señalábamos, de una educación orientada al "sujeto que enseña". Estamos convencidos de que en la ética del profesor debe estar muy clara la norma de tratar de hacer el mejor uso posible del talento que se le entrega. Impedirlo, por incompetencia o ignorancia deliberada, es semejante a las consecuencias que se derivan de la aplicación del código de ética de la medicina en la relación entre médico y paciente. El doble rasero no puede ser para uno, cuando en la educación se compromete la salud mental y espiritual del que aprende, con riesgos de naturaleza similar a la salud física.

⁴⁶ En el campo de la filosofía, por ejemplo, podríamos decir que "el mejor alumno universitario de esta disciplina no es el que diserta sobre Platón, Aristóteles, Russell o Hegel sino el que piensa críticamente sobre todos ellos y corre además con el riesgo de pensar." M.A. Escotet (1992), *A look at the 21st Century Universities: dialectic of the mission of universities in an era of change*.

Esos procesos de enseñanza-aprendizaje universitario deben combinar múltiples estrategias de adquisición de saberes. Deben incluir sistemas mixtos de teoría y práctica y explorar la adquisición de conocimientos por experiencia directa. Deben aplicar técnicas de evaluación por objetivos que reemplacen al sistema de exámenes terminales, impropio, a la luz de los nuevos conocimientos de psicología y tecnología del aprendizaje. Los programas de estudio deben responder a los principios de interdisciplinariedad a los que se hacía referencia en el punto anterior. Aceptar este desafío del currículum interdisciplinario es, en sí mismo, un cambio revolucionario que afecta a toda la institución universitaria.

Existe el error de pensar que la variedad de un grupo de asignaturas que responden a disciplinas específicas configuran un plan interdisciplinario. El mismo error se aplica a los profesores que las imparten. El currículum interdisciplinario requiere de asignaturas -preferiblemente como unidades de aprendizaje- que contengan los lenguajes de la ciencia y de las humanidades. Unidades de aprendizaje que contengan las particularidades y globalidades de las disciplinas y de las síntesis transdisciplinarias. Estas unidades, que en su conjunto representan un programa o plan de estudios, deben destinarse a experiencias de aprendizaje que aborden, tanto el carácter unitario del conocimiento como el de una disciplina específica, el carácter global o totalizador de los fenómenos, la multicausalidad y los problemas, lo indivisible y lo divisible y las relaciones entre teoría y praxis, como parte del componente utilitario del currículum. Esta dimensión horizontal del plan de estudios modifica los tiempos convencionales que se exigen al estudiante y deposita en él, la responsabilidad de progresar en los lapsos que sus condicionamientos individuales y sociales le permitan. Requiere prioritariamente la condición de que el cuerpo docente se estructure en torno a la técnica del *team teaching*, retome el concepto de comunidad académica y lo

aplique en toda su extensión. En vez de sólo profesores de asignaturas, la universidad del futuro necesita de muchos profesores en cada asignatura, en cada unidad de aprendizaje.

Hace falta una transformación urgente y profunda de la estrategia de enseñanza aprendizaje para combinar las diversas formas de participación, de adquisición de información, de aplicación de los conocimientos, de comprensión holística de los saberes y apoyada por la contribución tecnológica de comunicación y por un diálogo y compromiso entre el que aprende y el que además de aprender con él, le facilita el aprendizaje. Los estudiantes deberían asumir un rol más activo y estimular su capacidad potencial de iniciativa. Los profesores deberían conocer y dominar todas las opciones de metodología didáctica para incluir en la relación enseñanza-aprendizaje, la investigación independiente y dirigida; los internados de aprendizaje-trabajo; los seminarios *in situ* y de campo; la simulación de experiencias y los juegos de negociación; los proyectos individuales o en pequeños grupos; los trabajos de estudio supervisados; las metodologías de autoadquisición de información; y muchos otros métodos tutoriales, participativos y a distancia que conducen al acto de aprender. El profesor universitario debe comprender que para ejercer su profesión, además de necesitar un conjunto de cualidades afectivas y cognoscitivas, está obligado a cumplir con tres condiciones: dominio de al menos un área del conocimiento y de sus interrelaciones con las demás áreas, dominio de las tecnologías de enseñanza-aprendizaje y cumplimiento del código ético que impone una profesión mediante la cual se interviene directamente en el desarrollo integral de la persona.

Diversificación de las instituciones

La universidad es una institución necesaria e irremplazable en la sociedad, pero forma parte de un sistema más

amplio de educación superior o de educación postsecundaria. Se sitúa entre el sistema formal de educación previo y el proceso de educación permanente que se extiende a lo largo de la vida del hombre. Resulta imposible para la institución universitaria convencional asumir todos los desafíos postsecundarios por sí sola. Ya en la actualidad, nuevas formas de educación superior comparten misiones y objetivos universitarios. Una variedad que comprende centros de alta especialización e investigación, colegios universitarios, instituciones políticas y centros de tecnología, institutos empresariales y universidades y centros de educación abierta o a distancia.⁴⁷

La diversificación institucional de la propia universidad y de los demás centros postsecundarios es un objetivo deseable para responder a la múltiple demanda de formación y entrenamiento de la sociedad. La universidad no es la única institución a la que corresponde atender esta demanda, pero debe abrirse a nuevas modalidades de aprendizaje externo, de educación abierta, de desarrollo profesional, de actualización de los conocimientos y de las formas que la sociedad emergente requiera. Una variedad de universidades y de instituciones postsecundarias que no pueden ser anárquicas, y que debe tener como pilar, la excelencia y la calidad. La situación presente no permite asegurar que se este cumpliendo con dicho objetivo. Las necesidades urgentes de responder a un mercado, los compromisos políticos, la comercialización

⁴⁷ Esta modalidad que irrumpió al final de los años sesenta y comienzos de los setenta, tuvo como pionera a la Universidad Abierta del Reino Unido. Hoy existen más de 200 instituciones y programas de educación superior alrededor del mundo. Las regiones en desarrollo han dado gran impulso a esta modalidad como queda manifiesto en los estudios patrocinados por UNESCO. Véase: ICDE-ICDL (1991), *Africa. A Survey of Distance Education 1991*; ICDE-ICDL (1991), *Latin America and the Caribbean: A Survey of Distance Education 1991*; y National Institute of Multimedia Education of Japan (1992), *Asia and the Pacific. A Survey of Distance Education 1992*, (dos volúmenes)

de los saberes utilitarios e inmediatos y los efectos de la masificación han promovido el crecimiento y diversidad institucionales en muchas partes del mundo, sin la interconexión a que obliga un desarrollo integral y marcando mayores asimetrías de calidad y pertinencia entre las distintas formas de instituciones postsecundarias.

Se debe partir de la base, de que la diversidad institucional es recomendable, pero cada institución en el ámbito de los objetivos generales de educación superior y en los específicos inherentes a su propia misión, debe cumplir con los requisitos fundamentales de calidad que le exige el código ético implícito en cualquier proceso educativo. Cualquier otra intención que se separe de este postulado representaría un fraude espiritual y sería una forma encubierta de estafa educativa, académica o profesional. Al mismo tiempo, la universidad como institución globalizadora del quehacer creativo y transmisor del conocimiento, debe sobrepasar el aislamiento secular y entrelazarse con el resto de instituciones postsecundarias que configuran la multiuniversidad a que hacemos referencia. Es decir, una *federación* de todas las instituciones que comparten objetivos similares en conjunción con todas las fuerzas educativas, científicas y culturales de la comunidad.⁴⁸ Un sistema diverso, articulado, intercomunicado por múltiples redes, compartiendo recursos y en cooperación permanente

⁴⁸ Esa relación entre lo que se denomina *multiuniversidad* y fuerzas de la sociedad constituiría lo que Samuel Gould definía como la *comuniversidad*, y a la cual le daba el papel de la universidad del futuro, íntimamente relacionada con el resto del sistema educativo, las estructuras de comunicación, las instituciones e industrias culturales, las organizaciones profesionales y de adultos, las estructuras productivas, las agencias gubernamentales y tantas otras que también forman parte de esa gran comunidad de aprendizaje. Véase: Samuel Gould (1970). *Today's Academic Condition*. (Nueva York: McGraw-Hill).

para trabajar en torno a propósitos comunes, sin que cada unidad o conjunto institucional pierda sus señas de identidad.

Diversificación de las acreditaciones, diplomas y títulos

Uno de los mayores males que aqueja a todo el sistema educativo, con particular énfasis a la universidad, es el sistema de certificación de los saberes y de los aprendizajes. Todo un esquema legal y sociológico que ha modificado la esfera de los valores y de las actitudes hacia el conocimiento. En términos generales, y quizá sin intencionalidad, el sistema educativo ha promovido, no la esencia de la educación, sino la titulación, con la que el sujeto se motiva a través de la búsqueda de prestigio o de la adquisición de un título, diploma o certificado, y con ello, deja en segundo término la búsqueda del conocimiento, que es la auténtica motivación de calidad educativa. Así se buscan más los diplomas que los aprendizajes. Esta crítica a la denominada "diplomocracia"⁴⁹ se ha realizado desde múltiples instancias pero el sistema de certificación ha continuado reforzándose en la misma dirección. Pareciera que la imagen de la educación en la actual economía de

⁴⁹ Michel Godet, autor de *L'Avenir autrement* (París: Armand Colin, 1991) propone en un artículo reciente una nueva política para tratar lo que denomina "la enfermedad del diploma". Refiriéndose al sistema educativo francés identifica doce errores concretos en los que ha incurrido el desarrollo de la educación en su país, haciendo notar la confusión entre la educación, la formación, la cualificación y el profesionalismo. Escribe acerca de una "diplomaesclerosis" regida por la jerarquía de los diplomas en la misma forma en que estaban los títulos de nobleza en el periodo pre-revolucionario francés. Véase: Michel Godet (1993), *La maladie du diplôme: propositions pour une nouvelle politique*. Vale la pena traer a colación la expresión del también francés, Paul Valéry, que afirmaba, que "los títulos son los enemigos mortales de la cultura".

mercado, en vez de dirigirse al "mercado de los conocimientos" se orientase hacia un "mercado de los diplomas", hacia un mercado de certificación burocrática que no siempre refleja la calidad, extensión, profundidad y aplicación de los saberes.

Una transformación radical de este sistema, lo exige la propia filosofía de la educación permanente, a la que se hacía referencia anteriormente. Este cambio es uno de los más difíciles a los que se enfrenta una educación y una universidad renovadas, puesto que el problema radica, tanto en las instituciones como en las demandas de los miembros de la sociedad. Es una confabulación global que se refuerza entre la propia oferta y demanda social. La transformación exige, por tanto, un compromiso y una voluntad de cambio entre el Estado, las instituciones paraestatales de acreditación, las instituciones productoras de diplomas y las instituciones sociales que absorben el mercado de trabajo. Un nuevo sistema de certificación debería incluir múltiples variables, entre ellas los criterios de selección, jerarquización y organización de los aprendizajes, los tiempos y los medios como objetivos y metas -y no en unidades de tiempo físico- la adquisición de habilidades y destrezas, los aprendizajes sociales y culturales y muchas otras variables que reflejan la capacidad de creación, la aplicación de los conocimientos y la disposición para seguir aprendiendo.

Esta es la diversificación a la que se refiere esta política y no a la proliferación de títulos y diplomas. Una diversificación que incide en la propia médula del sistema de evaluación de los aprendizajes. La cuantificación numérica y alfanumérica para medir estos aprendizajes es el medio más cómodo y más rápido para los docentes. Pero cuantificar el pensamiento, el espíritu y la complejidad del conocimiento científico y cultural de una persona es el peor de los métodos para establecer un juicio objetivo o de valor. Esta evaluación tiene que dirigirse a un proceso continuo y cualitativo con una vi-

sión integral y específica a la vez, y en donde evaluadores y evaluados, en forma individual y en grupo, concluyen un resultado parcial. Este no debe servir para castigar o premiar, sino para hacer ver la distancia que separa los objetivos del nivel de aprendizaje alcanzado y las actividades que deben seguir realizándose para lograrlos.⁵⁰ Es decir, nunca hay una certificación final, la persona está constantemente en un aprendizaje sin retorno. No hay títulos ni diplomas, solo aprendizajes que se acumulan en una *hoja de vida de aprendizaje* que no sólo incluye los conocimientos formales adquiridos sino que se amplía a aquellos que son producto de experiencias sociales, laborales, de autoaprendizaje, etc.

Diversificación de la formación

Esta política está estrechamente relacionada con las anteriores. Es la suma de todas ellas y la comprensión global del propio proceso de enseñanza-aprendizaje-creación. Es de desear una formación que combine las modalidades de enseñanza y de aprendizaje que estén a su alcance y que no se circunscriban únicamente a las actividades que se producen dentro de la universidad. Debe diversificarse la formación para dar paso a todas las experiencias de los sectores de la economía y de las áreas de creación cultural de la comunidad para

⁵⁰ La evaluación a través de un sistema de exámenes ha sido el medio para las recompensas y los castigos que ha marcado las pautas para reforzar la dicotomía artificial de amor y odio al acto de aprender. El maestro de Simón Bolívar, el venezolano Simón Rodríguez, a comienzos del siglo XIX escribía en su obra *Consejos de Amigo*, a propósito de los exámenes, que "los examinados no se cruzarán en el concurso... ni despreciando a sus condiscipulos por su inaplicación, ni creyéndose acreedores a premios por su studiosidad, porque se les habra hecho entender, que así como no se les paga por haber conocido bien, tampoco se les ha de pagar por haber aprendido lo que deben saber"

entrelazar teoría y práctica. Hay que abrir la formación universitaria al *aprendizaje por experiencia*, a ese que se produce fuera de las aulas, al *aprendizaje por descubrimiento*, aquel que se realiza en la intimidad de la creación personal; a la "cooperación profesional de la sociedad", a esa riqueza creadora y profesional extra-universitaria que puede aportar nuevas realidades, diversidad de enfoques, trabajos tutoriales para profesores y estudiantes y que devuelve a la universidad lo que esta y la experiencia adquirida le han dado.

Hay que poner el punto de mira de la educación en la calidad de la formación. La calidad de resultados, como concepto derivado del marco empresarial, mucho menos complejo e interactuante que el marco de la educación, tiene difícil precisión al tener que combinar valores, actitudes y logros que forman parte de las áreas más complejas de estudio en psicología, como son las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Sin embargo, existe evidencia científica para comprender muchos factores de esa naturaleza, como para poder mejorar los criterios de medición de la calidad y reemplazarlos así, por los solamente cuantitativos, a los que se hacía referencia en la política anterior. Pero la primera condición para definir y lograr calidad, reside, precisamente, tanto en la diversificación de la formación como en la aceptación de la existencia de diversidad de variables de aprendizaje que intervienen en la valoración de esa calidad. *Calidad*, en relación con unas políticas generales y unos objetivos específicos del programa o área de formación. Calidad total, medida en términos de resultados de eficacia, eficiencia y pertinencia, mediante la evaluación global del sistema y de su proceso de enseñanza-aprendizaje.⁵¹

⁵¹ El psicólogo educativo y tecnólogo de la educación Clifton Chadwick (1991), ha elaborado una metodología de calidad total aplicada a la educación, parte de la cual puede consultarse en su obra, *Sistemas de información para la gestión educacional: Determinación de la calidad en la educación*.

Calidad que tiene que estar orientada, en primer término, hacia el sujeto que aprende, razón de ser de la universidad. Calidad ¿para qué formación? La tabla VIII resume algunos de los aprendizajes, que consideramos indispensables para lograr calidad en una formación universitaria. Son variables para el sujeto que aprende, es decir, para estudiantes y profesores. La muestra selectiva de variables de calidad que presentamos en las áreas cognoscitiva y afectiva, presupone la condición de diversificación que debe tener la formación universitaria para poder responder a los criterios que determinan un aprendizaje integrador de los diferentes dominios del pensamiento y de la acción.

Todas las variables de calidad tienen que estimularse desde la temprana edad preescolar. De otra forma, es una tarea muy difícil, casi imposible para la universidad. Sin embargo, siempre, a cualquier edad, el mundo del conocimiento y de las emociones está abierto para su indagación y para el crecimiento de la persona. Si los niveles previos de educación no lo han logrado o no lo han intentado todavía no es tarde para aprender y en ningún caso, puede ser la excusa para que la institución universitaria desista de lo que es su obligación. En síntesis, hace falta una universidad arriesgada que realice el proceso de formación abierto "a la población, a los lugares, a los métodos y a las ideas".⁵² Una formación finalmente, que exceda a la simple adquisición de conocimientos, en el sentido de que convierta la materia transmitida en un elemento libremente disponible, fecundo espiritualmente y estimulante del desarrollo del pensamiento y de la acción.

⁵² Lord Crowther, primer canciller de la Universidad Abierta del Reino Unido citado por Walter Perry (1976). *Open University*. (Milton Keynes: The Open University Press).

Tabla VIII
VARIABLES QUE CONDICIONAN LA CALIDAD DE LA
FORMACIÓN EN EL SUJETO QUE APRENDE

Variables cognoscitivas

- ◆ Metacognición como conocimiento que se tiene sobre las propias formas de pensar, sus estructuras y la capacidad para controlar y modificar procesos cognitivos en el aprendizaje
- ◆ Conocimientos generales y específicos de forma sistematizada
- ◆ Comprensión de los lenguajes de la ciencia y las humanidades
- ◆ Retención del conocimiento
- ◆ Transferencia de conocimientos: transdisciplinariedad e interdisciplinariedad
- ◆ Transferencia de habilidades-destrezas: aplicaciones prácticas de los saberes
- ◆ Capacidad de generalización y discriminación de contenidos
- ◆ Capacidad de intercambio simbólico y abstracto
- ◆ Capacidad de evaluar resultados
- ◆ Capacidad de formación de conceptos y categorías
- ◆ Desarrollo de la imaginación para la simulación de objetos y procesos
- ◆ Capacidad de plantearse problemas y tomar decisiones para resolverlos
- ◆ Capacidad de búsqueda y procesamiento de la información
- ◆ Capacidad de evaluación de la información para reducir la incertidumbre
- ◆ Conocimiento del valor del error para saber rectificar
- ◆ Capacidad para pensar sobre el conjunto y para actuar sobre sus partes

Variables afectivas

- ◆ Desarrollo del pensamiento y comportamiento ético
- ◆ Ejercicio pleno y responsable de los derechos humanos
- ◆ Comportamientos democráticos y solidarios
- ◆ Ejercicio simultáneo de derechos y deberes para la práctica de la libertad
- ◆ Comprensión multicultural e internacional
- ◆ Desarrollo de la sensibilidad estética
- ◆ Espíritu crítico y dialogante con pleno respeto a la idea del otro
- ◆ Conductas de flexibilidad y tolerancia
- ◆ Desarrollo de la autocrítica
- ◆ Saber escuchar
- ◆ Fomento de actitudes para compartir
- ◆ Capacidad para competir con uno mismo y no contra el otro
- ◆ Ejercicio permanente para la liberación de prejuicios mentales y sociales
- ◆ Motivación para aprender y creación de hábitos para el aprendizaje
- ◆ Desarrollo de actitudes para la creación y la innovación
- ◆ Capacidad para asumir riesgos y responsabilidades para aprender
- ◆ Fomento de la indagación para mantener viva y ardiente la curiosidad
- ◆ Moderación de lo superfluo
- ◆ Aprender a emprender: sentido de empresa e iniciativa
- ◆ Aprender a cuidar: sentido de convivencia con la naturaleza y el ser humano
- ◆ Aprender a seguir aprendiendo: sentido de convivencia con el conocimiento

Eje 3: Universidad para la flexibilidad

Los dogmatismos no forman parte de la cultura de la universidad. La rigidez de pensamiento choca con los principios de búsqueda de la verdad y con la amplitud inabarcable del conocimiento. Así como la diversidad es la instigadora de la creatividad, la flexibilidad es la promotora del cambio. Sin flexibilidad las cosas quedan como están. El dogmatismo y la rigidez son las fuentes para la intolerancia, el autoritarismo y el conflicto. Al mismo tiempo, flexibilidad no es sinónimo de debilidad; por el contrario, es un símbolo de fortaleza de espíritu que se agranda cuando rectifica errores y cuando descubre su ignorancia.

La expansión del conocimiento y el grado de certeza están en relación inversa. A medida que la persona se educa, cuanto más conoce, cuanto más descubre, más se cerciora de su ignorancia acerca del universo, lo que le incita a seguir aprendiendo. Por eso, la vanidad intelectual no es un atributo del que conoce hasta donde sus límites le han permitido. Es característico de los que aparentan saber para ocultar que no saben. El conocimiento no admite la vanidad, como tampoco

admite el egoísmo. Conocer para compartir, para dar, es una de las manifestaciones que engrandecen al hombre.⁵³

En esta línea de pensamiento, la creación y la enseñanza necesitan esa dimensión flexible donde florezca el diálogo, la tolerancia, la innovación, la justicia y la libertad. Este marco de valores no se crea con disertaciones teóricas. Se aprende a ser libre, siendo libre; se aprende a elegir, eligiendo; se aprende a ser responsable, ejerciendo la responsabilidad y se aprende a ser flexible, cosechando el fruto de la flexibilidad que es el mismo conocimiento.

La universidad es una de las rectoras sociales de la flexibilidad, pero a condición de ser ella misma flexible. Una flexibilidad hacia adentro y hacia afuera, en sus estructuras, en sus programas, en sus procesos de investigación y transferencia, en sus verdades, en su comunidad de mujeres y hombres. La universidad necesita de la flexibilidad del bambú que se doblega ante el huracán pero al final resiste y sobrevive con mayores bríos a la tempestad. Buena parte de las políticas reseñadas en los dos ejes anteriores requieren de una gran dosis de flexibilidad. De hecho, reflexionar en la acción y construir y aceptar la diversidad no pueden hacerse sino bajo la dimensión liberadora de la flexibilidad. He aquí algunas políticas esenciales que pueden abrir camino hacia la flexibilidad de la universidad.

⁵³ Bertrand Russell escribía desde la prisión de Brixton, en 1918, "Quisiera erguirme en el borde del mundo y escudriñar las tinieblas que hay más allá, y ver un poco más de lo que otros han visto, ver algo de las extrañas formas de misterio que habitan esa noche desconocida. Quisiera introducir en el mundo de los hombres algún ápice de nueva sabiduría. Hay algo, un poco, de sabiduría en el mundo: Heráclito, Spinoza y un dicho aquí y allí. Quisiera añadir a ella un poco, aunque sólo fuera un poquito."

Flexibilidad de las estructuras del curriculum

Los diseños curriculares existentes en casi todas las universidades del mundo están configurados en torno a asignaturas o cursos que se agrupan en estructuras piramidales o en formas tubulares. Estas últimas son las que contienen mayor grado de rigidez. Desde que el estudiante se incorpora a la universidad se le asigna una especialidad o carrera, sobre la que transita incomunicado con los otros saberes de las ciencias y las humanidades durante varios años, hasta su salida al mercado de trabajo. Son estructuras totalmente verticales que, en el mejor de los casos, permiten una pequeña y limitada interacción con especialidades muy afines a la asignada. Son diseños inflexibles, incompatibles con la interdisciplinariedad y aunque sistematizados en la adquisición del conocimiento específico, "entrenan" con un grado tan alto de segmentación que generan idiomas separados dentro de las mismas ciencias o entre las humanidades, y por supuesto, la incomunicación total entre ambas. Es una de las causas más importantes en la formación de un "individualismo profesional" frente a la realidad interdependiente del mundo y la necesidad interdisciplinaria que exige la investigación o que demanda el nuevo mercado de trabajo.

A esto, habría que agregar también, el refuerzo a la falta de intercomunicación entre los miembros de la comunidad universitaria; el aislamiento del cuerpo docente en pequeños grupos o departamentos; el aumento de costos de la enseñanza e investigación que el sistema tubular produce, en términos de duplicación de esfuerzos y recursos; y el daño irreparable que se causa al estudiante, que por cualquier condición, desee explorar otras áreas, disciplinas o especialidades sin tener que someterse a la penalización de empezar todo de nuevo.

El curriculum, a medida en que se desplaza de este sistema tubular a una estructura piramidal adquiere mayor grado de flexibilidad. Cuanto más tenga de horizontal y menos de vertical -sin dejar de tener las dos orientaciones- la flexibilidad aumenta. La horizontalidad en los niveles básicos debe ser total. La verticalidad se va introduciendo sin alcanzar nunca un vértice único. Esta estrategia adaptada a los objetivos de cada una de las áreas del conocimiento básico y aplicado permitiría la combinación de múltiples formas de estructuración del currículo. Daría cabida a la disciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad al mismo tiempo. Permitiría la transferencia entre carreras y entre especialidades, entre unas instituciones y otras y entre las propias universidades y los demás órganos de la sociedad. "Hay que desformalizar las estructuras convencionales, ofrecer salidas intermedias y pasarelas a otros tipos de estudios, diversificar..."⁵⁴ Hay que dar cabida en el propio curriculum, a planes organizados en torno a "contratos de aprendizaje" entre la universidad y el aprendiz, a contratos de "autoaprendizaje" y de "aprendizaje supervisado".⁵⁵ Un programa de estudios que admita acreditar o certificar la experiencia adquirida fuera de las estructuras formales de la universidad y permita evaluar

⁵⁴ Federico Mayor (1992), *Op. cit.* Convendría señalar también, que estas tendencias de flexibilidad curricular se mueven con más rapidez en el modelo anglosajón de la universidad por cuanto sus diseños curriculares se asemejan más a la estructura piramidal. Están en mejor condición para poder reducir la rigidez de planes y programas de estudio.

⁵⁵ Esta metodología didáctica fue puesta en práctica por el Empire State College de Nueva York y hoy es una modalidad que adquiere fuerza en ámbitos universitarios y extra-universitarios. Véase, uno de los trabajos del principal creador de esta modalidad, Arthur Chickering (1976). *Evaluation in the context of Contract Learning*. (Nueva York: Center for Individualized Instruction).

conocimientos, habilidades, destrezas, sin tener que someter al aprendiz a la imposición presencial en la adquisición que ya conoce y domina.

La flexibilidad curricular exige también grandes "centros de recursos para el aprendizaje", unidades que deber ser el corazón para la adquisición de información del que aprende. Estructuras compartidas por una o varias instituciones, para disponer en su conjunto, de sólidas bibliotecas, laboratorios, talleres, sistemas electrónicos de almacenamiento y recuperación de información y todos los recursos tecnológicos de que se pueda disponer para llevar a cabo la misión universitaria. Estos centros de recursos no tienen por qué estar dentro del recinto universitario, ni ser necesariamente para uso exclusivo de una institución. Se señalaba anteriormente, que la cooperación interuniversitaria tiene el fin de compartir la abundancia y también la escasez. Más vale, en este caso, un gran centro de recursos para el aprendizaje compartido por varias universidades, que simulacros de bibliotecas y laboratorios o tecnologías de información que tienen pequeñas instituciones o universidades sometidas a fuertes restricciones económicas por las condiciones de desarrollo del país.

En definitiva, la flexibilidad del currículo es condición *sine qua non* para que la universidad esté inserta en la propia dinámica de los cambios sociales, científicos y tecnológicos que son intrínsecos a la esencia y futuro de la educación. Estos cambios obligan a la universidad a un proceso en constante movimiento y en consecuencia, a permanentes ajustes y modificaciones de programas, contenidos, aplicaciones, tiempos y espacios. Sin la debida flexibilidad curricular, la universidad continuará siendo incapaz de dar información al mismo tiempo que esta se produce. Se arriesga a convertirse en sólo una institución de enseñanza de la historia y no en protagonista de la construcción del futuro.

Flexibilidad en sistemas de acreditación y en la transferencia de conocimientos

Esta política está estrechamente relacionada con la de diversificación de los diferentes títulos y certificaciones. Pero la modificación del sistema de certificación vigente no debe hacerse para producir otro diferente que mantenga la rigidez del actual. Hay que cambiar los niveles de jerarquía, sistematización y contenido de las certificaciones en la dimensión señalada previamente pero dando al nuevo sistema la plasticidad necesaria que demanda la educación permanente y los cambios que se producen hacia e interior y exterior de la universidad. Para lograr un sistema de certificación orientado hacia objetivos de calidad serían necesarias las dos condiciones de diversidad y flexibilidad. Con ello se pasaría del actual sistema rígido impuesto por el criterio cuantitativo a otro que imponga preferentemente criterios cualitativos. Existe el gran riesgo de que para asegurar calidad de aprendizaje y estándares de certificación y acreditación, necesidad que se siente en todos los ámbitos, se creen procedimientos evaluativos de mayor rigidez que los que existen actualmente. No se debe olvidar que con instrumentos eficaces se pueden obtener resultados ineficaces.⁵⁶

⁵⁶ Constantemente se tiende a cometer el error de pensar que toda buena innovación conlleva inevitablemente cambios positivos del medio en que es relevante esa innovación. Nos olvidamos de dos aspectos que intervienen, el modelo ético y el modelo cognoscitivo holístico. Es así, que con medios y sistemas revolucionarios innovativos, también podemos engendrar el más tradicional y monstruoso de los hombres. Véase, la base filosófica y las aplicaciones que subyacen en las políticas de innovación y en la transferencia de tecnología en educación en M. A. Escotet (1992), *Aprender para el futuro*. Al mismo tiempo, muchas de las técnicas de medición de calidad aplicada a sistemas productivos pueden ser de gran utilidad en el medio educativo, siempre y cuando se

El monopolio del sistema de certificación o titulación por parte del Estado produce rigidez y uniformidad al sistema universitario y es contraria a la política que hemos intentado demostrar. Los sistemas centralizados de certificación son formas o escudos protectores para los campos académicos y para los miembros de las distintas profesiones y pueden servir para enturbiar la calidad y estimular el aumento de la desigualdad. Ciertamente, tratamientos iguales no producen necesariamente resultados idénticos. La uniformidad universitaria no es compatible con la pluralidad y libertad del sistema democrático, la cooperación en la diversidad y la competencia constructiva que son la impronta para el desarrollo creativo de la universidad. La calidad del aprendizaje no tiene nada que ver con las contingencias del ente u organismo que otorga el certificado. Esto ha servido para crear una nueva clase de "impostores profesionales" que amparándose en el escudo del "buen nombre" de su Estado o universidad se sienten acreedores de unos derechos sin todavía haber cumplido con los "deberes".⁵⁷

adecien al objeto de la educación: al ser humano y no las "cosas", objeto indirecto o directo de la industria y el comercio. Véase, la obra sobre aplicaciones académicas del modelo "Total Quality Management" de Ellen Chaffec y Laurence Sherr (1993). *Quality: Transforming Postsecondary Education*.

⁵⁷ Existen países que otorgan y revalidan títulos universitarios a través de sus gobiernos. En su mayor parte, son restos del sistema tradicional que equiparaba el "título" a la licenciatura para optar directamente a una posición de funcionario, dentro del mayor empleador del país, que es el propio Estado. Este hecho, unido al de seguridad en el empleo y al de posiciones gremiales de trabajos liberales, fue derivando a estructuras de "prestigio social" y "legitimación" de las enseñanzas, tal como se conoce hoy día. Pero la legitimación del aprendizaje se mueve hacia esferas más flexibles entre quien ofrece unos conocimientos y unos saberes adquiridos que puede demostrar por sí mismo y quien necesita del concurso de unas determinadas habilidades y capacidades para la puesta en marcha en común de un proyecto de vida. Los tiempos que corren y

La universidad, al mismo tiempo debe extender esa flexibilidad a todas las formas de adquisición de conocimientos y de transferencia entre ellos. Debe ser capaz de incorporar en un plan de aprendizaje todos aquellos conocimientos adquiridos por la persona a través de medios no formales e informales que sean pertinentes a dicho plan. Deben romper con su propia burocracia y la del Estado para eliminar las falsas fronteras del conocimiento que están patentes dentro de las mismas universidades y entre cada una de ellas.⁵⁸ Es más,

los que vendrán no darán al título la garantía para el trabajo. Esta garantía tendrá que adquirirse por la demostración de lo que sabe la persona y no por lo que dice o cree saber.

⁵⁸ Se dan casos de países con "tratados de intercambio" que acuerdan equivalencias automáticas de títulos universitarios entre ellos, pero que en la práctica, los interesados encuentran múltiples trabas para la convalidación. La política "oculta" suele estar en dos frentes: (a) la oposición de los gremios o colegios profesionales que se defienden contra una competencia en sociedades con dificultades para encontrar trabajo o por simples sistemas de autodefensa; y (b) la relación equivocada que tienen muchos gobiernos, entre su política inmigratoria y su política académica y profesional. Es decir, se crean dificultades para la convalidación bajo el pretexto de evitar la inmigración del que solicita la equivalencia, cuando ambas cosas son políticas distintas y tienen tratamientos y soluciones distintas. En estos casos lo que habría que cambiar es la política de inmigración de un determinado país, pero no justificar el derecho a negar un acuerdo internacional por la incapacidad administrativa de resolver un problema que es totalmente ajeno al que se plantea. El caso opuesto es el de Estados Unidos, en donde la mayoría de los títulos de universidades extranjeras reconocidas no requieren ninguna convalidación o equivalencia, a excepción de los requisitos que tienen algunos colegios o asociaciones profesionales y que son, en la práctica, los mismos que deben cumplir los ciudadanos con titulaciones del país. Nada de ello tiene que ver con su política inmigratoria. Asimismo, la movilidad académica es necesaria en un mundo de intercambio de conocimientos y no puede ser responsable del denominado fenómeno de "fuga de cerebros". Este hecho responde a causas distintas, como son las

para transferir cursos, asignaturas, especialidades o aprendizajes específicos no es condición uniformar los contenidos ni dar rigidez a los planes. La equivalencia entre unidades de aprendizaje o programas completos se debe medir en función de objetivos globales y nunca sobre la base de las especialidades de cada una de las partes. Es de sobra conocido que existen muchos caminos para llegar al mismo lugar. La movilidad académica y el reconocimiento nacional e internacional de los estudios, nacional e internacional, debe apartar para siempre las "aduanas del aprendizaje" burocráticas o administrativas que se han formado sobre un sentido territorial y equivocado de la soberanía y sobre una insolidaridad profesional difícilmente comprensible en el mundo del conocimiento que es el de un mundo sin fronteras. Son las mismas universidades las que, mediante una política de flexibilización, de transferencia de aprendices y aprendizajes deben construir caminos abiertos para el intercambio, la cooperación y el libre flujo de sus miembros.

Flexibilidad legislativa y administrativa

El cuerpo legislativo y normativo de las universidades tal como está configurado en el presente, es un obstáculo importante para el proceso de adaptación permanente al que está sometida la universidad. A mayor cantidad de legislación universitaria, mayor dificultad para la flexibilización, diversificación e innovación de sus estructuras. Se da el caso de sistemas

económicas y sociales, y forman parte de un proceso mucho más complejo de intercambio socioeconómico a nivel global, que requiere esfuerzos de cooperación internacional para encontrar el equilibrio entre la libertad de circulación y asentamiento y el deber moral de contribuir con el país que invirtió en su educación. Sobre este tema, véase, el *Final Report of the International Congress on Recognition of Studies and Academic Mobility* (París: UNESCO, 2 al 5 de noviembre de 1992).

universitarios con leyes orgánicas del estado tan pormenorizadas que el margen de maniobra de la universidad queda reducido a procesos mecánicos de enseñanza-aprendizaje. Existe la contradicción en muchas de estas leyes generales de establecer una autonomía para la universidad mientras se regulan sus estructuras, sus planos, programas y carreras, formas de organización académica, criterios de admisión de estudiantes y profesores, formas de financiamiento, e inclusive, se llega al caso de definir los objetivos específicos de la institución y cómo alcanzarlos. Desde estos puntos extremos, se llega a otros modelos autonómicos, en los que si bien la universidad establece su propia legislación, las leyes por las que rigen son copias al carbón de los modelos de legislación orgánica del Estado o de otras universidades. La única ventaja reside en que si decide cambiarlas, la instancia es la misma universidad.

Estos modelos dirigidos o autonómicos son extremos que se juntan. En el fondo, son parte de un problema sociológico y psicológico basado en la falta de responsabilidad en la aplicación de derechos y deberes y en el necesario autocontrol de la persona. Se ha dicho que la mejor ley orgánica de la universidad es aquella que con un solo artículo la obliga a cambiar sin pausa. Es decir, una ley general que habla de derechos y deberes con la sociedad a la que pertenece y que le deja crear las normas para cumplir con esos objetivos.

Una legislación universitaria que debe ser lo más breve posible totalmente orientadora, flexible, indicadora y realmente incitadora, si pretende reflejar la propia esencia y las bases filosóficas de toda educación y como consecuencia, de toda creación.⁵⁹ Una legislación que refleje las misiones y políticas de la universidad como horizontes para su desarrollo,

⁵⁹ Cambio y legislación universitarias son temas que detallamos ampliamente en nuestro estudio sobre tradición y cambio en la universidad, ya mencionado, *A look at the 21st Century Universities*.

pero que aparte de ella todo lo que constituya un obstáculo para alejarse de las trayectorias que le imponen esas misiones. Un cuerpo normativo para resolver necesidades y satisfacer o guiar expectativas. Una legislación que evoluciona al mismo ritmo que el cambio social y que la mutación de los saberes.

Una legislación flexible lleva aparejada una administración flexible. Una administración que exista para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y creación de la comunidad universitaria, nunca para obstaculizar o hacer más difícil su labor. Una administración con las más modernas técnicas de gestión y gerencia con transferencia de modelos que han demostrado su eficacia en otros campos de la administración empresarial o pública.⁶⁰ Una administración que tendría que regirse al menos por cuatro criterios en todas sus funciones: el de pertinencia, eficiencia, eficacia y oportunidad. Un sistema de administración compartido por la comunidad académica que debe cooperar en aquellos programas de gestión que son parte directa del proceso de enseñanza-aprendizaje o de investigación, tales como la elaboración y evaluación de proyectos, estudios e investigaciones aplicadas, programas de asistencia técnica a empresas, servicios públicos o comunitarios, calendarios académicos, orientación estudiantil y otros en los

⁶⁰ La gestión y administración universitaria forma parte de un sistema de calidad total. A las necesidades de mejorar la eficiencia y eficacia de la universidad en términos de "accountability" se unen las restricciones financieras y por tanto, la urgencia de optimizar los escasos recursos. La evaluación institucional como práctica permanente y el mejoramiento de los procesos de gestión y organización son esenciales para el presente y el futuro de la universidad. Una gran cantidad de obras y estudios han hecho aparición ante este desafío de modernización de la administración universitaria. Cabe destacar, especialmente, en referencia a los países en desarrollo, los trabajos realizados en este dominio por Bikas Sanyal, algunos de los cuales se incluyen en la bibliografía, y los esfuerzos de formación y entrenamiento que realiza el Instituto Internacional de Planificación de la Educación de UNESCO.

que el cuerpo docente y administrativo se necesiten mutuamente. Es decir, una comunidad universitaria de estudiantes, profesores y administradores en constructiva compañía y cooperación.

La administración universitaria debe introducir importantes modificaciones en su propio comportamiento organizacional para ponerse en sintonía con las demandas de una institución en cambio permanente.⁶¹ Cabe aquí reincidir en la desformalización de las estructuras, en la necesidad de hacer de la administración un medio eficaz e integrado a los demás subsistemas de la universidad. La administración de la institución universitaria no es un estrato aislado dentro de ellas; la gestión de la misma, recae también en la comunidad académica, por lo que administrar la universidad es corresponsabilidad de los dos sectores: administrativo y académico. También existe gran necesidad de reducir las "macro-facultades" o "macro-escuelas" por unidades de conocimiento más pequeñas y con una orientación que haga compatibles la disciplina con la interdisciplinariedad y las relaciones entre áreas básicas y especializadas del conocimiento. Un sistema de múltiples

⁶¹Las organizaciones complejas, tal como son las universidades, tienen particularidades que pueden limitar la innovación de las mismas. Son ya clásicos, los siete factores de cambio organizacional analizados por J. Hage y M. Aiken. Sostienen que *cuanto mayor es* la formalización de estructuras y reglamentos; mayor es la centralización; mayor es la estratificación disponible entre incentivos y salarios y el volumen de producción cuantitativa en detrimento de la calidad; y, mayor es el énfasis en eficiencia en detrimento de eficacia y pertinencia, es *menor* la velocidad y ajuste del cambio organizacional. Por el contrario, a *mayor grado* de complejidad (interdisciplinariedad, por ejemplo), diversidad e interacción de la organización y de satisfacción en el trabajo, *mayor* velocidad de cambio organizacional. Véase, J. Hage y M. Aiken (1970). *Social Change in Complex Organizations*. (Nueva York: Random House)

estructuras funcionales y totalmente intercomunicadas que faciliten el flujo y reflujo de los saberes y de los aprendices.

Flexibilidad en las formas de financiación

Tanto los países en desarrollo como los que concentran mayor acumulación de bienestar material tienen dificultades en el financiamiento de la educación superior. Sin embargo, las restricciones financieras afectan mucho más a los países menos industrializados, dado que están obligados a una mejor inversión en relación al producto nacional bruto (PNB o PIB). Se da el fenómeno siguiente: El gasto público por estudiante de educación superior en los países desarrollados es de 6250 dólares americanos lo que representa sólo 0,5 de unidades de PNB per cápita; mientras que los países en desarrollo con apenas un gasto público por estudiante de 651 dólares americanos -es decir, casi diez veces menos- representa 0,9 unidades de PNB per cápita, lo que supone duplicar el esfuerzo en comparación con los países más desarrollados. Estas diferencias aumentarían más drásticamente si se pudiera estimar el gasto del sector de la educación superior privada, mucho más desarrollada en términos generales, en los países industrializados.

Está muy claro que ante los compromisos del Estado por dar educación a toda la población, además de servicios de salud, protección y múltiples acciones para comprometerse en la búsqueda del bienestar de sus ciudadanos, no le es posible atender todas las demandas de la educación superior de calidad. Es la propia universidad la que debe buscar fórmulas complementarias que amelioren la crisis financiera. La política es universal en cuanto dicha crisis existe para todos, pero al mismo tiempo es ampliamente diversificada y exige tratamientos flexibles y desiguales en función de las características de cada país y de cada universidad en particular. Algunas de las

estrategias que podrían implementarse, total o parcialmente según las posibilidades de cada país, podrían agruparse, a modo indicativo en dos grandes áreas:

- a) *Estado-fuerzas productivas*: Además de la contribución regular del Estado al financiamiento de la educación superior, el sector de producción debería cooperar, en la medida de sus posibilidades, y sobre la base del beneficio directo que recibe de los recursos humanos que provienen de la educación superior pública. Es decir, esta política solidaria y de justa compensación a la inversión en capital humano que ha realizado el Estado, consiste en que las instituciones universitarias reciban compensaciones económicas por parte de la empresa pública y privada, en función del número de profesionales que trabajan para una determinada empresa y en proporción a los costos por estudiante, según el tipo de formación recibido y otros indicadores de equidad contributiva. Este retorno económico, podría ser hecho en moneda o en servicios, o en una combinación de ambos. Fórmulas, como porcentajes sobre gastos de nómina del personal universitario que trabaja en la empresa hasta prestación de servicios, en la forma de pasantías para los estudiantes, tutorías académicas en el trabajo y dentro de los horarios laborales, utilización de sus equipos industriales y tecnológicos por la universidad, o contribuciones en especie para la infraestructura física de la institución y para los recursos del aprendizaje, tales como libros, laboratorios, equipamiento en general y otros
- b) *Universidad-comunidad*: Las diferentes variantes tradicionales que tiene la universidad para la obtención de ingresos financieros -como matrícula, donaciones y cobros por servicios prestados a empresas u organizaciones- podrían ampliarse y deberían diversificarse mucho más la amorti-

zación de los gastos y de las inversiones. Cabrían fórmulas muy variadas, que a título de ilustración podían ser, la participación de la universidad en los beneficios de empresas mixtas; zonas rentales de productividad pertenecientes a la universidad o en régimen de copropiedad y explotación con el sector privado; parques industriales y de tecnología; industrias culturales interuniversitarias; zonas de explotación y comercialización agropecuaria; venta o alquiler de patentes o de derechos de creación científica y cultural; sistemas de retorno parcial de los gastos de formación - vía créditos educativos o estudiantiles; retribución compensatoria de la inversión en el estudiante a través de trabajos temporales durante la propia formación o después de ella; incentivos retributivos, como los préstamos al honor para promover empresarios jóvenes, que si bien constituirían insignificantes ingresos para la universidad, tendrían la función de estrategias para aprender a emprender, para la necesidad de formar la capacidad de iniciativa y riesgo en los estudiantes; y, un sin fin de posibilidades que se escapan al propósito de este estudio, pero que darían a la universidad una dimensión activa a su propio potencial empresarial y de servicio retributivo, además de su función didáctica y de aprendizaje utilitario.

Algunas de estas propuestas ya se han llevado a cabo en un buen número de universidades, pero dado que el volumen de actividades generadoras de renta es limitado, los ingresos por estos conceptos son muy pequeños. Las universidades de los países industrializados, recuperan por la venta de servicios, un máximo del 10% del total de rentas. Estudios preliminares del Banco Mundial proponen dos soluciones potenciales de diversificación financiera de la educación superior: a) promover una mayor recuperación de los costos de la educación pública universitaria; v. b) fomentar en las instituciones universitarias su participación en actividades generado-

ras de ingresos financieros. Estas proposiciones comprenden principalmente: el incremento del financiamiento privado, los créditos educativos, la asignación intrasectorial de fondos públicos (en general, la eficiencia de la inversión pública en educación primaria y secundaria está condicionada en buena parte, por la calidad y buen funcionamiento del subsistema de educación superior), la asignación de recursos financieros como incentivos a los resultados de procesos de "accountability" y la generación de recursos propios.⁶²

La universidad puede y debe jugar un papel decisivo en lo que ella misma sabe hacer mejor: el desarrollo de los conocimientos. Los nuevos mercados del conocimiento abren a la universidad campos para la innovación y el aprendizaje, pero también como formas directas o indirectas para obtener ingresos financieros a través de múltiples programas y de diversas modalidades de empresas mixtas con el sector productivo de la sociedad. Todo un nuevo rol que tiene que ser compatible y sin detrimento de la misión primaria de creación y transmisión del conocimiento que tiene asignada la universidad.

Flexibilidad en los mecanismos de reforma y cambio

A través de todo este trabajo, especialmente en la segunda parte, se ha insistido reiteradamente en una universidad integrada al proceso de cambio. Fenómeno, el del cambio, que no es sólo característico de la época en que vivimos sino de todas las etapas históricas que ha vivido la humanidad. El ser humano se caracteriza por ser el animal que evoluciona en su

⁶² Una precisión de estas propuestas puede consultarse en Banco Mundial (1992). *Strategies for Higher Education Reform. Executive Summary.*

pensamiento. A veces más rápido, a veces más lento, pero siempre en permanente mutación. Es por ello, que una universidad para el cambio no es una estrategia para dar respuesta a una condición histórica como la actual. Es, tiene que ser, siempre ha sido el cambio, la esencia de esa institución que indaga dentro del espíritu, que tiene como misión escudriñar en los laberintos del pensamiento y que se organiza alrededor de una comunidad del conocimiento.

Reformar por consiguiente, no es un acto coyuntural ni una actividad intermitente, es un proceso continuo sin final. Para estar siempre en el mismo lugar no se puede parar el movimiento, por cuanto uno se quedaría atrás. Esta función dinámica de la vida requiere de organizaciones sociales que no se queden rezagadas. La universidad debería estar en vanguardia. Debería desarrollar la capacidad de anticipación para corresponder a la confianza y a los privilegios que le ha otorgado la sociedad, como vigía y brújula de su progreso y bienestar. Una universidad con visión de largo alcance, incubadora de innovaciones e instigadora de la creatividad. Este tipo de universidad no necesitaría parar su marcha para reformarse, pues reforma e innovación, serían procesos naturales a su misma esencia.

Todas las crisis universitarias, todos los actos de reforma política y todas las modificaciones que se han generado desde el gobierno o desde las instancias del poder universitario, han sido cambios superficiales. Actos que se han traducido en términos de largas y complicadas leyes y reglamentos, y que han ayudado a reforzar la rigidez de las estructuras y procesos de la universidad, aun cuando la intencionalidad hubiera sido lo contrario. La tendencia universal ha consistido en equiparar las reformas universitarias con la promulgación de piezas legislativas, con más énfasis en las formas que en los contenidos. La excesiva reglamentación que tiene la universidad contemporánea es una de las principales causas para que

no cambie. Pero también le corresponde a la comunidad universitaria crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exigen un cuerpo normativo abierto y flexible y una voluntad de cambio impresa en las conciencias de los miembros de la comunidad universitaria. Mientras estas dos condiciones no estén en acción, todo intento de cambio será una oportunidad perdida, o en el mejor de los casos, un avance que ampliará la brecha que nos separa del cambio mismo. Por el contrario, si se cumplen esas dos condiciones, o al menos se intenta aproximarse a ellas, las reformas dejarían de existir, pues la universidad por sí misma se reformaría permanentemente. Aquí, radica, el eje de toda misión universitaria: "formar al hombre para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición".⁶³

Una universidad enraizada en el cambio y la innovación.

"Universidad, ¿para qué? Universidad para la formación de escala superior de ciudadanos capaces de actuar eficaz y eficientemente en los distintos oficios y actividades, aún los más diversos, actuales y especializados; para la formación permanente e intensiva de todos los ciudadanos que lo deseen; para la actualización de conocimientos; para la formación de formadores; para identificar y abordar los grandes problemas nacionales; para contribuir al enfoque y la resolución de los grandes temas que afectan y conciernen a todo el planeta; para colaborar con la industria y las empresas de servicios en el progreso de la nación; para forjar actitudes de comprensión y de tolerancia; para suministrar a los gobernantes elementos basados en el rigor científico para la toma de decisiones en materias tan importantes como el medio ambiente, en este proceso de progresiva 'cientificación' de la decisión política. Universidad, para difundir y divulgar el conocimiento; Universidad, sobre todo, para crear, para fomentar la investigación científica, la innovación, la invención. Universidad de calidad y no de títulos, con frecuencia huecos. Universidad vigía, capaz de anticiparse; universidad para la crítica

⁶³ M.A. Escotet (1992). *Aprender para el futuro*.

objetiva, para la búsqueda de nuevos derroteros de un futuro más iluminado. Universidad de nuevos contenidos para la ciudadanía genuina, participativa, para la pedagogía de la paz. Universidad para la reducción de asimetrías económicas y sociales inaceptables; Universidad para la moderación de lo superfluo; Universidad, en suma, para el fortalecimiento de la libertad, de la dignidad y de la democracia.⁶⁴

Así expresa el director general de la UNESCO, sin vanos epítetos y sin superfluas palabras, las grandes misiones de la universidad. Un conjunto de políticas que trasluce el compromiso y el sentido ético que tiene que tener el quehacer universitario como punto de partida. Todas las reflexiones expresadas en este trabajo, limitadas por el ejercicio de síntesis que nos hemos impuesto, se han movido dentro de ese marco del *para qué*. Si de alguna forma nos hemos desviado del para qué hacia el debate dialéctico entre teoría y praxis ha sido por deformación de la experiencia del autor. Creemos, en esa dirección del pensamiento, de que los marcos filosóficos o teóricos son las hipótesis para la praxis y reciben de ella la fuente para su renovación. Sin ideologías, sin ideas, el pragmatismo se vacía de contenido, deambula en la improvisación y se corre el riesgo de detener el cambio. Siempre hemos sostenido que el hombre construye y gestiona el futuro sólo cuando con honestidad es capaz de mantener la cabeza en las nubes y los pies en la tierra.

⁶⁴ F. Mayor (1992), *La misión cultural de la Universidad del siglo XXI*

Referencias bibliográficas*

1. Abou-Chacra, Raji (1991). The problem of Higher Education in the Arab States. *Prospects*, vol. XXI, 3, 79, 374-385.
2. Alborno, Orlando (1991). Autonomy and Accountability in Higher Education. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 204-213.
3. Albrecht, Douglas y Zideman, Adrian (1992). *Financing universities in developing countries*. Washington, D.C.: World Bank.
4. Altbach, Philip (1991) Patterns in Higher Education development: Towards the year 2000. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 189-203.
5. Altbach, Philip (1991). The Academic Profession. En Altbach, Philip (Ed). *International Higher Education: An Encyclopedia. Volume 1*. Nueva York: Garland Publishing, 23-45.
6. Altbach, Philip (1991). University Reform. En Altbach, Philip (Ed). *International Higher Education: An encyclopedia. Volume 1*. Nueva York: Garland Publishing, 261-274.
7. Altbach, Philip (Ed) (1991). *International Higher Education: An Encyclopedia*. Volúmenes 1 & 2. Nueva York: Garland Publishing.
8. Angell, O. y Kouzminov, V. (Eds.) (1990). *Report of the working party on "Brain drain issues in Europe"*. Venecia: UNESCO/ROSTE.
9. Arrien, JB (1992). Universidad 1990. ¿una nueva perspectiva? En *Universidad y Crisis*. Maragua: Editorial UCA, 19-24.

* Nota: Esta es una selección de referencias bibliográficas desde 1990 hasta el presente, que ha servido como base de consulta al autor para la realización de este trabajo. Otras obras consultadas, que han sido editadas antes de ese año, están incluidas directamente en las notas a pie de página.

10. Aviram, Aharon (1992). The Humanistic Conception of the University: a framework for post-modern higher education. *European Journal of Education*, vol. 27, 4, 397-414.
11. Ayiku, M. (1990). *University and productive sector linkages in Africa*. Accra: AAU, November.
12. Bailin, Sharon (1992). Culture, Democracy and the University. *Interchange*, vol. 23, 1 & 2, 63-69.
13. Bear, R.D. (1991). *An assesment of progress and potencial for financial diversification at selected African Universities*. Washington, D C.: World Bank.
14. Betancur, Gabriel. (1993). *The institutionalization of educational credit*. Bogota: Apice.
15. Borrero, Alfonso (1993). *The University as Institution Today: Topics for Reflection*. Paris: UNESCO-UNU-IDRC, (En prensa).
16. Brademas, John (1992). Higher Education: The Global Perspective. *Oxford Review of Education*, vol. 18, 2, 161-172.
17. Chadwick, Clifton (1991). *Sistemas de información para la gestión educacional: Determinación de la calidad en la educación*. Santiago: Centro Interamericano de Enseñanza Estadística.
18. Chaffee, Ellen y Sherr, Laurence (1993). *Quality: Transforming Postsecondary Education*. Washington D.C.: George Washington University.
19. Clark, Burton y Neave, Guy (Eds.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. 4 volumes. Oxford: Pergamon.
20. Cleveland, Harlan (1991). The Knowledge Imperative: The revolution of know-what, know-how, know-why and know-who. *The Aspen Quarterly*, vol. 3, 1, winter, 8-45.
21. Delors, Jacques (1993). *El nuevo concierto europeo*. Madrid: Accento Editorial.
22. Delors, Jacques (1993). Address given to the First session of the *International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 4 march.
23. Delors, Jacques (1992). Education and the Twenty-first Century. Address given to the 140th session of the Executive Board of UNESCO, Paris.
24. Dias, Marco Antonio (1993). What kind of university for a new society in Africa? Goodwill message to the *8th General Conference* of the Association of African Universities, AccraLegon, Ghana, January.

25. Dias, Marco Antonio (1992) *New Trends in Interuniversity Cooperation at the Global Level*. 11th General Conference of the Programme on Institutional Management in Higher Education. Paris: OECD, September.
26. Eicher, J. y Chevailler, T. (1991). Rethinking the financing of post compulsory education. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 258-275
27. Escotet, Miguel A. (1992). Information and Formation: The Change of Paradigm in University Distance Learning. En Ortner, G., Graff, K. y Wilmersdoerfer, H. (Eds.). *Distance Education as Two-way Communication*. Frankfurt: Verlag Peter Lang, 88-101.
28. Escotet, Miguel A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Editorial Alianza.
29. Escotet, Miguel A. (1992). A look at the 21st Century Universities: dialectic of the mission of universities in an Era of Change. En López, Gustavo (ed.). *Challenges & Options: specific proposals*. Caracas: UNESCO-CRESALC. 269-288.
30. Escotet, Miguel A. (1991). The Transfer of Technology as a means of Modernization in Societies in Transition. En *Financing Science and Infrastructure: International Perspective*. Budapest: Batthyáni Association. 3-31.
31. Escotet, Miguel A. (1991). Democratic Development and Fraternity as the Ethical Bases for World Politics. *International Conference: Helsinki 2000- The Human Dimension of World Politics*. Moscow, September 3-10.
32. Escotet, Miguel A. (1990). *Evaluación Institucional Universitaria*. Buenos Aires: Editorial Losada.
33. Filella, Jaime (1992). Respuesta de las universidades a las necesidades sociales y gerenciales. En *Universidad posible e imposible*. Caracas: Apuntes de UCV.
34. Franco Arbeláez, Augusto (1991). La legislación universitaria y la integración latinoamericana. *Universitas 2000*, vol. 15, 4, 23-39.
35. Freeman, Lisa (1993). Big Challenges Face University Press in the Electronic Age: *The Chronicle of Higher Education*, 28 de abril.
36. Galbraith, John K. (1992). The University: Reflections over the years. *Academe*, September-October, 10-13.
37. Garbay, Luis (1991). Las revoluciones del conocimiento que ha de considerar la educación superior del futuro. *Docencia Postsecundaria*, vol. 19, 2, 1-22.

38. Godet, Michel (1993). La maladie du diplôme: propositions pour une nouvelle politique. *Futuribles*, 173, 23-43.
39. Hallak, Jacques. (1991). *Invertir en el futuro: Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo*. Madrid: Tecnos y UNESCO.
40. Harman, G. y Selim, M (Eds.) (1991). *Funding for Higher Education in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO/PROAP.
41. Hüfner, Klaus (1991). Accountability. En Altbach, Philip (Ed). *International Higher Education: An Encyclopedia. Volume 1*. Nueva York: Garland Publishing, 47-58.
42. Husén, Torsten (1992). The Applicability of Democratic Principles and the Mission of the University. *Interchange*, vol. 23, 1&2, 11-18.
43. Husén, Torsten (1991). The idea of the University: Changing roles, current crisis and future challenges. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 171-188.
44. IAU (1992). *Universality, Diversity, Interdependence: The Missions of the University. Report of the Ninth General Conference of the International Association of Universities*. París: IAU.
45. ICDE y ICDI. (1991). *Africa: A Survey of Distance Education 1991*. París: División de Educación Superior de UNESCO.
46. ICDE y ICDI. (1991). *Latin America and The Caribbean: A Survey of Distance Education 1991*. París: División de Educación Superior de UNESCO.
47. Jablonska-Skinder, Hanna y Teichler, Ulrich (1992). *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe*. Munich: K.G Saur Verlag.
48. Kells, H.R. (1992). Purposes and Means in Higher Education Evaluation. *Higher Education Management*, vol. 4, 1, March.
49. Kells, H.R. (1992). *Performance indicators for Higher Education: A Critical Review with Policy Recommendations*. Washington, D.C.: The World Bank.
50. Kells, H.R. (1991). The assessment of managerial effectiveness at universities in developing countries: a case analysis. *Issues and methodologies in educational development: III:P Series*. París: IIEP.
51. Kelly, G. y Slaughter, S. (eds.) (1990). *Women's Higher Education in Comparative Perspective*. Londres: Kluwer Academic Publishers.

52. Kennedy, Paul (1993). *Preparing for the Twenty-first Century*. Londres: Harper Collins Publishers.
53. King, Alexander y Schneider, Bertrand (1992). *La primera revolución global*. Barcelona: Circulo de Lectores.
54. Lledó, Emilio (1992). *Los surcos del tiempo: meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Madrid: Editorial Crítica.
55. Loder, Carl (1990). *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
56. López Ospina, Gustavo (1991). Elementos en el análisis de medio ambiente y el papel de las universidades. *Reunión de la Comisión de expertos de universidades iberoamericanas para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo y Medio Ambiente* Madrid: UPM, julio.
57. Lorey, David (1992). Universities, public policy and economic development in Latin America: The cases of Mexico and Venezuela. *Higher Education*, vol. 23, 1, 65-78
58. Lynn, Meek (1991). The transformation of Australian Higher Education from binary to unitary. *Higher Education*, vol. 21, 4, January.
59. Maliyamkono, T.L. (1991). Higher Education in Eastern and Southern Africa. *Prospects*, vol. XXI, 3, 79, 351-362.
60. Mayor, Federico (1993). *Lección Magistral con motivo de su investidura como Doctor "Honoris Causa" por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 30 de Abril*.
61. Mayor, Federico (1993). *Discours a la Clôture de la premier session de la Commission Internationale de l'éducation pour le vingtième siècle*. Paris, UNESCO, 4 Mars.
62. Mayor, Federico (1993). *Address on his been awarded the degree of Doctor Honoris Causa of the Bogazici University, Estambul, 14 de abril*.
63. Mayor, Federico (1992). La misión cultural de la universidad en el siglo XXI y su relación con otras instituciones culturales y educativas. *Discurso de clausura del Congreso Internacional de Universidades de Europa y América Latina*, Universidad Complutense, Madrid, 13 Julio, DG/92/38.
64. Mayor, Federico (1992). Higher Education at the Crossroads: New Challenges and new hopes for international co-operation. *Address given to the International Congress on Recognition of*

- Studies and Academic Mobility, Paris. UNESCO, 2 November. DG/92/45.
65. Mayor, Federico (1992). *Address* given to the 39th World Assembly of the International Council on Education for Teaching, Paris, UNESCO, 20 July, DG/92/26.
 66. Mayor, Federico (1992). *Address* given at the opening of the UNESCO-AAU Seminar on the Institutional Development of Higher Education in Africa, Legon University, Accra (Ghana), 25 November, DG/91/43.
 67. Mayor, Federico (1992). *Address* given at the opening of the International Conference on Academic Freedom and University Autonomy, Sinaia (Romania), 5 May, DG/92/16.
 68. Mayor, Federico (1991). *Discurso* inaugural de la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a nivel Mundial: El caso de América Latina y el Caribe, Caracas, 2 de mayo, DG/91/10.
 69. Mayor, Federico (1991). *Podagogía de la paz. Lección* Magistral con motivo de su investidura como Doctor "Honoris Causa" de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 6 de mayo, DG/91/18.
 70. Mayor, Federico (1991). *Discours* a la Clôture de la Deuxième Consultation Collective des ONG sur l'enseignement supérieur, Paris, UNESCO, 11 avril.
 71. Mayor, Federico (1991). *Address* given at the Special Session of Commission II devoted to the 25th anniversary of the adoption of the Recommendation concerning the Status of Teachers, Paris, UNESCO, 24 October, DG/91/34.
 72. Mayor, Federico (1990). *Universality, Diversity, Interdependence: The Mission of the University. Address* given to the Ninth General Conference of the International Association of Universities, Helsinki, 6 August. DG/90/28.
 73. Mayor, Federico (1990). *Address* given to the Meeting of Rectors of Universities of the Danubian Countries on Interuniversity Cooperation concerning the Blue Danube Project, Paris, 26 February, DG/90/8.
 74. Mayor, Federico (1990). *Address* given to the College and University Presidents of Iowa at the Iowa Peace Institute, Iowa City, U.S.A., 2 July.
 75. Mayor, Federico (1990). *Address* given at the opening of the Consultation Meeting on the Feasibility Study on the Establishment of

a University of the Peoples of Europe. Paris. UNESCO, 27 February, DG/90/9

76. Metreveli, P. y otros (1992). *Conceptual Analysis of Scientific and Methodological Results of the Project: Management and Assessment of Interdisciplinary Training of the Post-University Level*. Paris: UNESCO (New Papers on Higher Education: Studies and Research)
77. Meyers, C.Y. y Jones, T.B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco, C.A., Jossey-Bass Publishers.
78. Montefiore, Alan (1992). The Role of Democracy in the University: The University and Its Old Members. *Interchange*, vol. 23, 1 & 2, 51-62.
79. Morsy, Zaghoul y Altbach, Philip (1993). *Higher Education in International Perspective: Toward the 21st. Century*. Nueva York: UNESCO-Advent Books.
80. National Institute of Multimedia Education of Japan (1992). *Asia and The Pacific: A Survey of Distance Education 1992*. (2 volúmenes). Paris: UNESCO y NIMEJ.
81. Ocampo Londoño, Alfonso (1990). *Financiamiento de la Educación Superior en América y el Caribe Latinos*. Cali: Publicaciones ICESI.
82. OECD (1992). *From Higher Education to employment* Paris: OECD.
83. OECD (1991). *Nouvelles formes d'enseignement*. Paris: OECD.
84. OECD (1990). Changing patterns in finance of higher education. *Innovations in Education N° 55*. Paris: OECD, February.
85. Péano, Serge (1993). The financing of education systems. UNESCO- *International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 2-4 March.
86. Peñalver, Luis Manuel (1992). Challenges to Integration. En López, Gustavo (ed.) *Challenges & Options: specific proposals*. Caracas: UNESCO-CRESALC, 297-300.
87. Peñalver, Luis Manuel (1991). La Universidad y el desarrollo social. *Universitas 2000*, vol. 15, 4, 11-21.
88. Peñalver, Luis Manuel (1990). La Universidad Latinoamericana en el proceso de integración y democratización. *Universitas 2000*, vol. 15, 3, 13-24.
89. Perkins, James A. (1990). La educación superior y la comunidad empresarial. *Universitas 2000*, vol. 14, 4, 43-47.

90. PNUD (1992) *Desarrollo Humano: Informe 1992*. Bogotá. PNUD y Tercer Mundo Editores
91. Psacharopoulos, G., Tan, Jee-Peng y Jimenez, E. (1992). Financiamiento de la educación superior en Latinoamérica: temas y líneas de acción. En *Universidad y Crisis*. Managua: Editorial UCA, 113-140.
92. Sadlak, Jan (1992). In Search of the "Post-Communist" University-The Background and Scenario of Transformations in Higher Education in East and Central Europe. Text of a lecture delivered at the World Bank, Washington, D.C., February.
93. Sadlak, Jan (1992). New Reality in University-Industry Relations: A Search for Foundations and Forms. *Interchange*, vol. 23, 1 & 2, 111-122.
94. Sadlak, Jan (1991). L'évolution de l'enseignement supérieur en Europe orientale et centrale à la suite des bouleversements récents. *Perspectives*, vol. XXI, 3, 444-457.
95. Saha, Lawrence (1991). Universities and national development: Issues and problems in developing countries. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 248-257.
96. Sanyal, Bikas (1992). *Improving the managerial effectiveness of higher education institutions: state of the art*. (Estudio dentro del Proyecto de Investigación de IIEP-UNESCO). Paris: UNESCO.
97. Sanyal, Bikas (1992). Excellence and evaluation in higher education: some international perspectives. *IIEP Contributions N° 11*. Paris: IIEP.
98. Sanyal, Bikas (1991). Staff management in African universities. *IIEP Contributions N° 7*. Paris: IIEP.
99. Sanyal, Bikas (1991). Higher Education and the Labor Market. En Altbach, Philip (Ed). *International Higher Education: An Encyclopedia. Volume 1*. Nueva York: Garland Publishing, 147-168.
100. Schofield, Allan (1991). Improving the effectiveness of the management of innovation and change in higher education. *Issues and methodologies in educational development: IIEP Series*. Paris: IIEP.
101. Schwartzman, S. (1991) Latin America: Higher Education in a lost decade. *Prospects*, vol. XXI, 3, 79, 363-373.
102. Shils, Edward (1991) Academic Freedom. En Altbach, Philip (Ed). *International Higher Education: An Encyclopedia. Volume 1*. Nueva York: Garland Publishing, 1-22.

103. Smethurst, R.G. (1992) The University Challenge: Strategies for Change. *Oxford Review of Education*, vol. 18, 2, 137-145.
104. Tedesco, Juan Carlos (1993). Current Trends in Educational Reform. UNESCO-International Commission on *Education for the Twenty-first Century*, 2-4 March.
105. Terrot, Noël (1990). *L'enseignement supérieur et le monde du travail: Bibliographie annotée*. Paris: UNESCO (Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur: Etudes et recherches).
106. Tilak, Jandhyala, B.G. (1991). The privatization of Higher Education. *Prospects*, vol. XXI, 2, 78, 227-239.
107. Tünnermann, Carlos (1992). *Universidad: historia y reforma*. Managua: Editorial UCA.
108. Tünnermann, Carlos (1992). Propuesta de una política para la educación superior de Nicaragua en el horizonte del siglo XXI. En *Universidad y Crisis*. Managua: Editorial UCA, 299-304.
109. Tünnermann, Carlos (1991). *Historia de la Universidad en América Latina*. San José, C.R.: EDUCA.
110. Ugalde, Luis (1992). Empresa y Estado. Su conjunción en la universidad. En *Universidad y Crisis*. Managua: Editorial UCA.
111. UNESCO (1993). *Strategies for Change and Development in Higher Education: A policy paper on higher education*. Preparado por la División de Educación Superior de la UNESCO.
112. UNESCO (1992). *Statistical Yearbook 1992*. Paris: UNESCO
113. UNESCO (1992) *Role of Higher Education in promoting Education for All*. Bangkok: UNESCO/PROAP
114. UNESCO (1992). *Management Education and Training for Administrators of Higher Education Institutions: A report*. Bangkok: UNESCO/PROAP.
115. UNESCO (1992) *L'enseignement supérieur en Afrique: tendances et enjeux pour le XXIe siècle*. Dakar: UNESCO/BREDA.
116. UNESCO (1992). *Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*. Stockholm: Institute of International Education.
117. UNESCO (1992). *Final Report of the International Congress on Recognition of Studies and Academic Mobility*. Paris: UNESCO.
118. UNESCO (1991). *World Education Report 1991*. Paris: UNESCO.
119. UNESCO (1991). *UNESCO NGO Collective Consultation on Higher Education, 2nd*. Paris: UNESCO.
120. UNESCO (1991). *Trends and Issues facing Higher Education in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO/PROAP

121. UNESCO (1991). *Retos científicos y tecnológicos*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/CRESALC, septiembre.
122. UNESCO (1991). *Programa Bolívar: Integración tecnológica regional, innovación y competitividad industrial*. documento de trabajo. Montevideo: UNESCO/ ORCYT.
123. UNESCO (1991). *Planning & Management for Excellence & Efficiency of Higher Education*. Caracas: UNESCO/CRESALC.
124. UNESCO (1991). *Oportunidades del conocimiento y de la información*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/CRESALC, septiembre.
125. UNESCO (1991). *Nuevos Contextos y Perspectivas*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/CRESALC, septiembre.
126. UNESCO (1991). *Mundo productivo y financiamiento*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/CRESALC, septiembre.
127. UNESCO (1991). *Modernización e Integración*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/CRESALC, septiembre.
128. UNESCO (1991). *El Compromiso*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/ CRESALC, abril.
129. UNESCO (1991). *Documento Base*. Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas: UNESCO/ CRESALC, abril.
130. UNESCO (1990). *Women's participation in Higher Education*. Bangkok: UNESCO/PRC/AP.
131. UNESCO-University of Pittsburgh (1991). *Research on Higher Education in Developing Countries: Suggested Agendas and Research Strategies. Final Report*. Paris: UNESCO (New Papers on Higher Education: Meeting Documents).
132. UNITED NATIONS (1992). *Report of the United Nations Conference on Environment and Development-Agenda 21*. Rio de Janeiro, 3-14 June.
133. Vessuri, Hebe (ed.) (1993). *La evaluación académica: enfoques y experiencias* (2 volúmenes). Paris: UNESCO-CRE.

134. Wanker, William (1992). The University and Democracy: Interlocking Learning and Governing. *Interchange*, vol. 23, 1 & 2, 25-40.
135. World Bank (1992). *Industry-University collaboration in developed and developing countries*. Background Paper Series. Washington, D.C.: The World Bank.
136. World Bank (1992). Strategies for Higher Education Reform. Presented to the 3rd UNESCO-NGO *Collective Consultation on Higher Education*, Paris, 9-11 December (versión preliminar).

APÉNDICE

SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ESTE ESTUDIO POR REGIONES DEL MUNDO

REGIÓN	ASIA Y OCEANÍA	ÁFRICA	AMÉRICA LATINA Y CARIBE	EUROPA Y NOROCCIDENTAL AMÉRICA	MUNDIAL o sin especificar región
Tendencias	129-131	24-59-66-115-131	9-57-60-63-68-88-101-107-108-109-125-128-129-131	10-18-75-92-94	4-7-12-15-16-19-22-23-28-29-36-39-42-43-44-60-61-62-63-66-68-72-74-78-95-106-113-118-119-125-134-136
Aspectos globales, misiones y políticas					
Administración y gestión universitaria	59-114-123	50-123	34-50-123	18	15-55-96-98-100
Autonomía académica y universitaria			2-107-109	2-102	5-67
Comunidad universitaria	130			102	4-5-17-28-51-65
Cooperación universitaria internacional	129-131	115-131	34-86-88-122-125-127-128-129-131	45-75	25-62-64-70-72-73-117-118-119
Cooperación universidad y sociedad		11	34-87-89-110-126	93	68-93-135

Evaluación universitaria (accountability)	50-123	13-50-123	2-50-123-133	2-18-116-133	5-32-41-48-49-55-96-97
Financiación	3-40	3-13	3-14-81-91-126		26-84-136
Investigación y desarrollo		11	87-121-126		20-30-32-37-52-56-95-132-135
Mercado del trabajo y universidad		11	89-110	8-82-93	82-93-99-105-135
Nuevas formas de educación universitaria	80	45	35-46-121-124	18-92	6-17-27-28-77-83-100
Reformas y cambio universitario	58-120-131	115-131	9-107-109-125-127-131	38-92-94	4-6-15-28-43-103-104-125
Sistemas enseñanza-aprendizaje			131	10	10-17-20-27-28-29-30-37-38-76-77-83-135
Temas generales o extra-universitarios					21-22-31-52-53-54-69-71-85-90-104-112-118-132

Nota: Cada referencia bibliográfica, una vez analizada, se le ha asignado (a) hasta un máximo de tres regiones geográficas (si la obra cubre todos los continentes o no se refiere a ninguna región o país en especial, se le asigna a la columna "mundial"); y (b) hasta un máximo de tres temas tratados en la referencia examinada. Obviamente, muchos de los trabajos cubren otros aspectos de igual relevancia a los seleccionados. Los números incluidos en cada una de las celdas de la tabla, corresponden al número que antecede a cada una de las referencias bibliográficas de las páginas precedentes.

Este libro se imprimió
en la imprenta de la
Universidad Centroamericana
de Managua
en Julio 1993

Para el autor de *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad: Mirando Hacia el Futuro*, el eje de toda misión universitaria es formar al hombre para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición. La obra, en un gran esfuerzo de síntesis, presenta las principales tendencias mundiales de la universidad contemporánea y propone tres ejes para su transformación: universidad para la reflexión en la acción, para la diversificación y para la flexibilidad. Con un pensamiento dialéctico y humanista que combina crítica y solución, idea y praxis, realidad y utopía, se van deshilvanando las misiones y políticas de la universidad del futuro. Este estudio de reflexión y prospectiva fue solicitado a su autor por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO que preside Jaçques Delors.

El doctor Miguel A. Escotet es consejero especial del director general de la UNESCO. Ex-secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), fue también rector de la Universidad Iberoamericana de Postgrado de Salamanca en España, fundador y vicerrector académico de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, director ejecutivo del Consejo Universitario Interamericano para el Desarrollo Económico y Social, subsecretario y director general del Ministerio de Educación venezolano y profesor universitario en América Latina y Estados Unidos desde 1965. Autor de múltiples libros y ensayos, entre los que se destacan: *Aprender para el Futuro* (Alianza), *Evaluación Institucional Universitaria* (Losada), *Educación y Desarrollo desde la Perspectiva Sociológica* (UIP), *Tendencias de la Educación Superior a Distancia* (Euned), *Diseño Multivariado en Psicología y Educación* (Ceac), *El Mundo de la Percepción* (UDO) y *Estadística Psicoeducativa* (Trillas).



EDITORIAL UCA
Nicaragua