

Capítulo III:

Pertinencia, desarrollo regional y globalización: el Rol de las Universidades

Sumario:

1. El concepto de pertinencia.
2. El desarrollo regional.
3. La Globalización.
4. El rol de las Universidades frente a la globalización y el desarrollo.

1. El concepto de pertinencia.

Si las universidades no son simplemente empresas que venden conocimientos bajo las reglas del mercado, y si la educación superior la concebimos como un servicio público, es preciso que el quehacer de la educación terciaria tenga presente las necesidades globales de la sociedad, en una perspectiva de desarrollo humano endógeno y sostenible.

El concepto de *pertinencia social* es el que emergió de las consultas regionales y trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial, que subrayaron la relación dialéctica que debe existir entre la sociedad y la educación superior. *La Conferencia regional latinoamericana y caribeña*, (La Habana, noviembre, 1996), adoptó este criterio. En su Informe final expresó que “una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales”.

2. El desarrollo regional.

El concepto de desarrollo regional puede referirse tanto al desarrollo de América Latina y el Caribe como región, como al desarrollo de una región, territorialmente definida, al interior de cualquiera de nuestros países.

En la primera acepción, se trataría de examinar el papel de la educación superior en los esfuerzos conducentes a promover los procesos de integración subregional, regional y continental. En la segunda, se circunscribiría a analizar la estrecha vinculación que debe existir entre las universidades y su entorno, análisis que conduciría a precisar lo que en el debate internacional se denomina “*educación superior regionalizada*”.

Ambos cometidos por su naturaleza complementarios, deben o deberían, necesariamente, reflejarse en el perfil de la pertinencia

de la educación superior latinoamericana, desde luego que ambos generan nuevas demandas y desafíos para el quehacer de las tres funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión de las universidades.

En lo que concierne al rol de las universidades en los procesos de integración subregionales y latinoamericana, existe al respecto una abundante literatura, desde luego que la preocupación integracionista no ha estado ausente de la agenda de nuestras universidades, aunque a veces reducida a planteamientos retóricos. Sin embargo, en las últimas décadas, esa preocupación se ha concretado en programas que realmente significan un aporte a los procesos integracionistas y, por lo mismo, más pertinentes a las nuevas necesidades que tales procesos implican.

Las cifras decrecientes de la participación de América Latina y el Caribe en las exportaciones mundiales (del 6% en 1980 al 5% en 1999), nos muestran que existe el peligro real de que nuestra región quede marginada de los circuitos dominantes del comercio, las inversiones, los flujos financieros y los procesos científico-tecnológicos. Frente a esa posibilidad, América Latina y el Caribe tienen que diseñar una estrategia de desarrollo que se proponga la reinserción más favorable de nuestra región en tales circuitos, teniendo presente que en una era de conformación de grandes espacios económicos no hay, como ha sido señalado, "salvaciones individuales", ni siquiera para los países más grandes. Se impone, entonces, relanzar los procesos de integración, subregionales y regionales, si es que queremos tener algún peso en el nuevo escenario internacional. Necesitamos elaborar una respuesta lúcida frente a los procesos de constitución de grandes unidades macroeconómicas que adelantan los países industrializados y frente al fenómeno de la globalización. Las universidades deberían contribuir a formular esa respuesta, teniendo presente la advertencia de Aldo Ferrer: "*Las buenas respuestas* a la globalización permiten que las relaciones externas impulsen el desarrollo sostenible y fortalezcan la capacidad de decidir el propio destino. *Las malas respuestas* producen situaciones opuestas: fracturan

la realidad interna, sancionan el atraso y la subordinación a decisiones ajenas. Los resultados de las buenas y las malas respuestas son mensurables: se reflejan en el crecimiento, el bienestar y los equilibrios macroeconómicos”¹.

Ante el nuevo contexto internacional, América Latina necesita revisar la concepción misma de la integración regional. La CEPAL promueve ahora dos ideas claves en cuanto a la integración. La primera de ellas es que, sin dejar de lado la aspiración a una integración latinoamericana global, conviene estimular los procesos subregionales en marcha (MERCOSUR, Mercado Común Centroamericano, PACTO ANDINO, CARICOM) y propiciar su *convergencia*. Los procesos subregionales no se consideran contrapuestos a la concepción global. A esta estrategia se le ha dado en llamar “*integración pragmática*”. La segunda idea clave es el llamado “*regionalismo abierto*” o “*integración abierta*”, en virtud de la cual la región latinoamericana, simultáneamente, debe promover su integración y abrirse a los mercados internacionales, es decir, a la globalización.

Existen, además, nuevos elementos que hacen urgente e imprescindible el replanteamiento de la concepción misma de la integración latinoamericana y de sus modalidades: la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), que involucra a México, Estados Unidos y Canadá, más el compromiso hemisférico de crear el “Área de Libre Comercio de las Américas” (ALCA), para el año 2005, que involucrará a 34 países del Continente. Por cierto que para nuestros países estos retos se están precipitando, lo que nos está llevando a propiciar la liberalización comercial sin antes haber logrado, como lo hicieron los países asiáticos, un crecimiento sostenido de las exportaciones y una transformación dinámica de las economías.

Como bien señala el analista Alfredo Guerra-Borges, para los países del sudeste asiático, incluyendo Japón, el regionalismo abierto no constituyó un punto de partida sino un punto de llegada tras de haber alcanzado, de previo, un desarrollo económico endógeno con políticas altamente

selectivas y proteccionistas capaces de estimular la formación de una capacidad productiva eficiente y altamente competitiva orientada a las exportaciones.

¿Son compatibles los acuerdos regionales y subregionales de integración con la globalización comercial, que supone el ingreso de América Latina a los grandes bloques económicos? No existe un consenso al respecto: unos países opinan que la integración regional debería ser fortalecida como paso previo a la hemisférica y otros se inclinan por tener varias opciones abiertas y no comprometerse, con un solo bloque; otros, en cambio, priorizan la pronta concreción del ALCA². El SELA manifiesta que "para América Latina y el Caribe en su conjunto el enfoque más adecuado parecería ser centrar la conformación del ALCA en la consolidación y convergencia de los esquemas subregionales de integración existentes y la posterior confluencia de los mismos en el TLC".

Las tareas que las universidades y demás instituciones de educación superior de la región deberían asumir, frente a los procesos de integración, y que nos permitimos concretar en lo que llamamos una "Agenda Latinoamericana", podrían ser, entre otras, las siguientes:

- Las universidades deberían plantearse el tema de la integración de América Latina como uno de sus grandes temas de investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria, en el contexto de una reflexión más amplia y crítica sobre lo que debería ser un *Proyecto Latinoamericano de Desarrollo Humano Endógeno y Sostenible*. Coincidimos con quienes afirman que la integración es un asunto demasiado serio para dejarlo exclusivamente en manos de los gobiernos. Correspondería a las universidades, en esta nueva etapa del proceso integracionista, contribuir a esclarecer el papel de América Latina y el Caribe en el presente escenario mundial y su inserción, en los términos más favorables posibles, en la economía globalizada.

- Tarea ineludible para nuestras universidades sería crear una “conciencia integracionista”, ligada a una “cultura integracionista”. Convendría promover, en todos los sectores sociales, el concepto de “Nación-continente”, único que nos permitirá asumir el rol de verdaderos *interlocutores*, en un mundo cada vez más caracterizado por reservar la toma de decisiones a los grandes bloques económicos.
- Asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, científicos, ecológicos y políticos como tarea universitaria, comprometería todo el quehacer de nuestras Casas de Estudios Superiores: su docencia, su labor investigativa y su proyección social. El tratamiento *interdisciplinario* de estos temas demandará de nuestras universidades nuevas formas de trabajo académico y nuevos convenios de cooperación interuniversitaria, incluyendo, como ya se está haciendo, la conformación de “espacios académicos ampliados”, como base de programas de postgrados e investigaciones regionales y subregionales. A este respecto, me permito citar, como un ejemplo, el Proyecto “Centroamérica en la Economía Mundial del Siglo XXI”, financiado por el IDRC de Canadá y la Fundación Ford que, apelando a los centros de investigación del área centroamericana, investigará los temas siguientes: 1) “Regímenes cambiarios en Centroamérica para el 2005: ¿Cómo optimizar la inserción en la economía mundial?”; 2) “Evaluación del Tratado de Libre Comercio con México y de otros TLC de carácter bilateral suscritos o en proceso de negociación por los países centroamericanos”; 3) “Ventajas y desventajas para Centroamérica de la liberalización comercial unilateral, bilateral, regional o multilateral”, y 4) “Centroamérica ante la vinculación del tema laboral en las negociaciones comerciales”.

- Las universidades deberían contribuir a investigar temas como los siguientes: ¿Cómo lograr la convergencia de los actuales procesos subregionales de integración, en la perspectiva de una integración regional y de la existencia de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI)? ¿Cuál debe ser la posición de América Latina, como región, frente al Tratado de Libre Comercio de América del Norte y las propuestas de “regionalismo abierto” e “integración hemisférica”? ¿Cómo debe relacionarse América Latina con la Unión Europea y el bloque encabezado por Japón? ¿No es más conveniente para la región entender el “regionalismo abierto” como la posibilidad de relacionarse con los tres grandes bloques económicos, sin dejarse absorber por uno de ellos, en una “integración subordinada” o dependiente? ¿No es mejor propiciar una opción estratégica de diversificación en las relaciones internacionales? ¿Cuál es la experiencia, sobre todo en términos de reformas educativas y universitarias y de apropiación de tecnologías, que América Latina podría extraer de la experiencia del llamado Sudeste Asiático y de los esfuerzos de la Unión Europea en el campo académico? ¿Cuáles son los costos de la no-integración? etc...
- Para adelantar estas tareas, las Universidades deberían establecer **Institutos o Departamentos de Estudios e Investigaciones sobre América Latina**. Siempre nos ha parecido un contrasentido que este tipo de entidades existan en mucho mayor número en los medios universitarios norteamericanos o europeos que en los de nuestra propia región, donde son muy pocos los Institutos o Departamentos que asumen la problemática latinoamericana como tema central.

En última instancia, las universidades deberían contribuir, como afirma la profesora costarricense Alicia Gurdíán, a que la integración sea “un proyecto social alternativo al subdesarrollo y no sólo un simple instrumento de crecimiento económico para unos pocos. Para ello será preciso un rediseño curricular, dentro de

la perspectiva de las teorías curriculares de orientación socialmente crítica que permitan formar graduados compenetrados del origen de nuestras estructuras actuales y motivados para promover su cambio en el contexto mundial actual”.

En lo que respecta a la segunda acepción del desarrollo regional, es decir referidas al desarrollo local o de una región dada dentro de un país, tenemos en América Latina varios ejemplos de universidades que tratan de regionalizar su pertinencia mediante una más estrecha relación con el desarrollo de la comunidad local donde están situadas y despliegan su acción.

El tema de la educación superior regional o regionalizada es tan importante hoy en día, que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre de 1998) lo seleccionó como asunto a ser abordado en una de las Mesas Redondas Temáticas incluídas en su programa de trabajo. El Consejo de Rectores Europeos (CRE) y el programa Columbus se encargaron de elaborar el documento que sirvió de base para los debates de la aludida Mesa Redonda, intitulado: *“La Contribución al Desarrollo Nacional y Regional”*, redactado por el Profesor John Goddard, de la Universidad de Newcastle.

Este documento señala la importancia, cada vez mayor, del aporte regional y local al desarrollo nacional y, por lo mismo, la necesidad de que las universidades o centros universitarios regionales se vinculen lo más estrechamente posible con las demandas de ese desarrollo regional económico y social. Esto se traduce en demandas específicas. Como tales universidades están situadas en regiones, cabe preguntarse, señala el documento, ¿de qué manera pueden contribuir al desarrollo de sus regiones? De ahí el perfil singular que debe adoptar el quehacer de esas instituciones para que sean realmente pertinentes a las necesidades de la región y no suceda, como con tanta frecuencia ocurre entre nosotros, que las universidades o centros regionales imitan a tal grado a las universidades metropolitanas que terminan siendo remedos, malas copias o versiones diminutas de la universidad metropolitana o central, de la cual dependen. Simplemente se limitan a acercar la

oferta de las mismas carreras que se ofrecen en la sede central a la región donde actúan, generalmente con recursos académicos y materiales más limitados, sin ninguna adaptación curricular a las necesidades del contexto que, a veces, ni siquiera es de previo analizado, en vez de establecer nuevas ofertas académicas, de ciclo corto y largo, en consonancia con las necesidades regionales, que hagan más pertinente su desempeño. Quizás, convendría examinar la posibilidad de generalizar la introducción, con sus debidas adaptaciones, de la experiencia de los colegios comunitarios y cooperativos, que en varios países han tenido éxito.

Para el logro de una educación superior cuya pertinencia sea realmente regional, se requiere crear buenos canales de comunicación entre la institución y las autoridades locales, así como también con los organismos de la sociedad civil locales. "Al hablar del desarrollo regional, dice el documento colombiano *"Bases para una política de Estado en materia de Educación Superior"*, conviene precisar en primer lugar, que la región es no sólo una porción del territorio que forma una unidad, determinada por características naturales. La región es, además, una entidad histórica y cultural. Es el resultado de un entramado de relaciones de una comunidad humana en su interior y con el mundo circundante. Posee una unidad de destino que apela en su construcción a la autonomía, a la justicia, a la solidaridad y a la conciencia de lo público."

En el contexto de la problemática de la regionalización de la educación superior ha surgido así el concepto de *"región de aprendizaje"*, ligado al de *"economía de aprendizaje"*, que parte de la importancia que hoy se reconoce al conocimiento, a la información y al aprendizaje como insumos principales del nuevo paradigma productivo.

En última instancia, la regionalización de la educación superior debería conducir a una redefinición de la misión y la visión de las universidades regionales y, consecuentemente, a la elaboración de planes estratégicos de desarrollo, políticas y estrategias que fortalezcan la pertinencia regional de las instituciones regionales, como ya señalamos.

3. La globalización.

Para comenzar, es preciso reconocer que el proceso de globalización ofrece un gran potencial de crecimiento económico y abre nuevas oportunidades, pero reservadas para los países y regiones que tienen capacidad competitiva, pues excluye en forma creciente a los que no la tienen y no saben sacar provecho de la globalización.

Dice al respecto Manuel Castells: "No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales... Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quienes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos".

Los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. Los indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los Informes Mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja³. La educación, la ciencia y la tecnología están llamadas a constituirse en la inversión prioritaria, en la inversión estratégica del siglo XXI. Porque, indudablemente, vamos hacia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje, hacia una "economía del saber".

La globalización no es ni enteramente buena ni mala. Depende de cómo se utilice. Su problema principal es que no es realmente *global* sino *fragmentada* y que, como resultado, acumula las ventajas en un sector cada vez más reducido de la población de los países avanzados y de los subdesarrollados, y extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios. Es *selectiva*, como nos señala Aldo Ferrer, ya que suele abarcar las esferas en que predominan los intereses de los países más avanzados. Además, debe tenerse

presente, como lúcidamente apunta Ferrer que, en realidad, la globalización coexiste con espacios nacionales en los cuales se realiza la mayor parte de las transacciones económicas y se genera el proceso de desarrollo. En promedio, más de 80% del consumo y la inversión se abastece con la producción interna de los países. Es decir, que menos del 20% de la producción mundial de bienes y servicios traspone las fronteras nacionales. La experiencia histórica y la contemporánea son concluyentes: sólo tienen éxito los países capaces de emprender una concepción propia y endógena del desarrollo y, sobre estas bases, integrarse al sistema mundial”.

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

En el mes de diciembre pasado, en el “Primer Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz”, celebrado en Madrid, España, un grupo de pensadores, provenientes de todas las regiones del mundo entre ellos seis Premios Nobel, reflexionaron sobre el fenómeno de la globalización y llegaron a las siguientes conclusiones: “La pregunta clave es: la mundialización va a cambiar el mundo? Todos sabemos que sí, porque somos testigos de esos cambios. Por lo tanto, se trata de saber si esos cambios serán beneficiosos o no y para quién. Es preciso tener la valentía de admitir que la globalización será lo que nosotros hagamos de ella. No hay fatalidad en la materia. La globalización podemos canalizarla, gobernarla, pues, es un proceso dirigido por fuerzas económicas y tecnológicas”. No podemos sucumbir ante una concepción fundamentalista de la globalización, sino asumirla críticamente. Es aquí donde nuestras universidades tienen un primer desafío: el análisis crítico del fenómeno, desde la perspectiva de los países del Tercer Mundo.

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

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

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

Pero es necesario tener presente la advertencia de Paulo Freire: “No es la ética del mercado la que debe gobernar la globalización sino la ética universal del ser humano, por que el discurso de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y miseria de millones”. Como lo señala el Informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano, “es preciso pasar de la simple globalización de los mercados a la globalización de la sociedad. Para que la globalización funcione para la gente, no sólo basta acumular utilidades, se necesita globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana y sostenibilidad”. Las universidades tienen un gran papel que cumplir en la forja de un nuevo paradigma de *globalidad solidaria y humana*.

Finalmente, como señala el profesor Fernando Coronil, de la Universidad de Michigan, “los discursos sobre la globalización son múltiples y distan mucho de ser homogéneos. Los relatos más matizados impugnan la imagen estereotipada de la emergencia de una aldea global popularizada por las corporaciones, los Estados metropolitanos y los medios de comunicación. Estas versiones alternativas sugieren que la globalización no es un fenómeno nuevo, sino más bien la manifestación intensificada de un viejo proceso de comercio transcontinental, de expansión capitalista, colonización, migraciones mundiales e intercambios transculturales. De igual manera sugieren que su actual modalidad neoliberal polariza, excluye y diferencia, aun cuando genera algunas configuraciones de integración translocal y de homogeneización cultural. Para sus críticos, la globalización neoliberal es implosiva en vez de expansiva, conecta centros poderosos a periferias subordinadas. Su modo de integración es fragmentario en vez de total. Construye similitudes sobre la base de asimetrías. En resumen, unifica dividiendo. En vez de la reconfortante imagen de la aldea global, ofrecen, desde diferentes perspectivas y con diferentes énfasis, una visión inquietante de un mundo fracturado y dividido por nuevas formas de dominación”⁴.

4. El rol de las Universidades frente a la globalización

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

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

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la *"Declaración Mundial sobre la Educación para Todos"* (Jomtien, 1990), lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, y que estos se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

"La educación en la era tecnológica, escribe el educador peruano León Trahtemberg, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias." Y agrega; "los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen las siguientes: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración".

Las Universidades y las instituciones de educación superior, en general, tal como lo recomienda la *"Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI"* (París, 1998), deberían transformarse en centros de educación permanente para todos. Asumir este reto implica para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo.

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel y concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy

claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios.

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

Se hace también imprescindible introducir en nuestra cultura universitaria el concepto de internacionalización de la educación superior, como reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación al punto que es apropiado decir que somos, a la vez, miembros de la academia nacional o regional y de la academia mundial. Ese carácter internacional, señala la UNESCO, "se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica".

Pero, para que la educación superior juegue ese rol estratégico que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la *Declaración Mundial de París*, "la transformación más radical de su historia", a fin de que su labor sea más pertinente a las necesidades sociales y eleve la calidad de su docencia e investigación a niveles internacionales aceptables.

Hay quienes prefieren hablar más que de reforma de la educación superior de una revolución en el pensamiento,

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

“Desarrollar una estrategia que coloque a las universidades como instituciones potenciales de desarrollo, supone conocer, nos advierte el académico mexicano Axel Didricksson, cómo se está desarrollando el mundo del conocimiento, y las características de su desenvolvimiento entre los grandes bloques y mercados”. A su vez, Carmen García Guadilla apunta, que “la modernización de la producción no podrá lograrse sin contar con sólidos sistemas de formación de recursos humanos e investigación científica y tecnológica, y sin eficientes sistemas de comunicación entre investigación y producción”. ...“Para enfrentar esos desafíos, la universidad debe ampliar el espacio de lo que significa producir conocimientos. No solamente conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos al sector que puede vincularse con el mercado competitivo de la globalidad, sino también conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos a resolver los problemas de una mayoría excluida del sector moderno. Los nuevos procesos de globalización e integración exigen de las universidades incorporar el nuevo perfil del profesional que se está construyendo, atributos que tomen en cuenta las demandas del nuevo paradigma de la internacionalización de la educación que está comenzando a emerger”.

Frente a estos desafíos, es urgente estructurar las respuestas que nuestras universidades deberán darles, mediante una serie de tareas, como las que ya mencionamos, y que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas

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

Pero, además del rol de las universidades, conviene tener presente la advertencia de Guillermo O Donnell acerca del papel estratégico del Estado ante la globalización, con lo cual cierro este capítulo: "Existe un complejo y a veces contradictorio entre, por un lado, el inmenso dinamismo de la globalización y, por el otro, la necesidad de un Estado fuerte y amplio, asentado en una ciudadanía consciente y en una sociedad civil vigorosa, capaz de ser foco de lealtades de la población, de sostener un sistema legal justo y efectivo, de promover y a la vez domesticar las principales consecuencias socialmente dañinas de los mercados, y de sustentar un régimen democrático". "No menos preocupante es que el avance de la globalización sin un Estado que la domestique disminuye la probabilidad de lograr tal Estado. Frente a esta carencia, estos países nuestros, que nunca fueron ejemplo de igualdad ni de homogeneidad, se hacen más desiguales, más heterogéneos y más desarticulados. No me cabe duda de que el futuro de nuestros países depende, en muy buena medida, de la combinación de vigor y flexibilidad, alimentada de auténtica preocupación por el bien común, con que importantes segmentos de la población, incluidos muy especialmente sus segmentos dirigentes, acepten y a la vez domestiquen la globalización mediante Estados-nación fortalecidos".

Notas

1. Aldo Ferrer: "La globalización, la crisis financiera y América Latina", en Comercio Exterior, Revista del Banco Nacional de Comercio Exterior de México, Vol. 49, Núm. 6, junio de 1999. México, D.F.

2. Alfredo Guerra-Borges: *La integración centroamericana ante el reto de la globalización* (Antología), CRIES, Managua, 1966, p. 17 y ss. Este autor señala que aun integrándose al ALCA, los Estados Unidos seguirá siendo un participante muy extravertido y activo en diversas regiones, un "global player" al decir de algunos autores, y no cabe esperar una creciente concentración de sus inversiones y comercio en América Latina como resultado de la creación del ALCA. La razón para ello es que el libre comercio con América Latina sería una "adición" insuficiente a su capacidad para hacer frente al desafío de sus competidores. No obstante, por poco que le ayuden (y ciertamente no es poco) Estados Unidos no puede desdeñar los mercados latinoamericanos, aunque con ellos no se equipare a sus contrapartes de Europa y Asia. Algunos funcionarios estadounidenses "pronostican que para el año 2010, cinco años después de la fecha prevista para la puesta en marcha del ALCA, las exportaciones a América Latina y el Caribe habrán aumentado en un 190 por ciento hasta alcanzar 232,000 millones de dólares al año".
3. Fernando Coronil: "Del Eurocentrismo al Globocentrismo: La naturaleza del poscolonialismo", en *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander, Editor, UNESCO, FACES / UCV, Caracas, 2000, pp. 119 a 153.

Capítulo IV:

Difusión e impacto de las Conferencias regional y mundial sobre Educación Superior (La Habana, 1996 y París, 1998)

La Conferencia Regional de La Habana formó parte de la serie de conferencias que la UNESCO auspició en las distintas regiones del mundo en preparación de la Conferencia Mundial, con el propósito de animar el debate sobre la problemática de la educación terciaria en cada región y a la vez, recibir insumos para la elaboración de los documentos de trabajo de la Conferencia Mundial.

La primera consulta regional tuvo lugar en América Latina y el Caribe. Justo es reconocer el papel clave que en su preparación tuvo el entonces CRESALC, bajo la acertada dirección del Dr. Luis Yarzabal. Por cierto que la agenda y la metodología de trabajo de la consulta latinoamericana sirvió de inspiración o modelo para las consultas que se realizaron después en las otras regiones.

Desde un principio, tanto las conferencias regionales como la Mundial, no fueron concebidas como simples grandes eventos destinados a producir hermosas declaraciones, sino como auténticos procesos, con su etapa preparatoria, etapa de realización y etapa de seguimiento. Además, tanto en las conferencias regionales como en la Mundial, se enfatizó en la necesidad de agregar a las declaraciones planes de acción con recomendaciones concretas dirigidas a los distintos sectores interesados en la educación superior: parlamentos, gobiernos, instituciones de educación superior, sociedad civil, organismos de cooperación internacional etc...

La UNESCO, por su parte, puso especial empeño en promover el seguimiento de la Conferencia Mundial, para lo cual no sólo recomendó a sus Estados Miembros que constituyeran comisiones nacionales con representantes de los sectores principales interesados en la renovación de la educación superior, sino que también propició la formación de un Comité Internacional de Seguimiento de la Conferencia Mundial, que se reúne periódicamente en París para

hacer una evaluación de la ejecución de la Declaración Mundial y del Marco de Acciones Prioritarias.

De esta suerte, la intención ha sido diseñar una estructura y una estrategia para el seguimiento, que conduzca al establecimiento de una red regional y mundial de intercambio y fomento de la innovación en la educación superior. Porque es preciso tener presente que la intención, desde un principio, fue destacar el rol estratégico de la educación superior en la sociedad contemporánea, llamada también "*sociedad del conocimiento*", así como su contribución al desarrollo humano sostenible de los países. Se perseguía estimular un proceso mundial de transformación de la educación superior, pues, como lo dice la propia Declaración Mundial, si la educación superior tiene que hacer frente a imponentes desafíos, "ella misma debe emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante".

Quizás convenga, antes de iniciar el examen de la difusión e impacto de las conferencias en las diferentes subregiones de nuestro continente, que estará a cargo de seis distinguidos universitarios, recordar, aunque sea muy brevemente, algunas de las conclusiones y recomendaciones más importantes emanadas de ambas conferencias.

Como se recordará, a la Conferencia Regional de La Habana concurrieron más de 700 delegados provenientes de 26 países de la región, contándose entre ellos un buen número de representantes de los estudiantes. La fase preparatoria de la Consulta regional fue precedida por una serie de 36 reuniones de escala nacional y subregional, promovida por el entonces CRESALC, que logró movilizar a más de cuatro mil personas vinculadas a la educación superior de la región y profundizar el debate sobre su situación actual y perspectivas.

La Conferencia, representó un punto de inflexión, un verdadero hito en el desarrollo de la educación superior de la región, alcanzó sus objetivos fundamentales: suscitar una amplia movilización en torno a la problemática de la educación superior, de suerte que ésta recuperó su lugar en la agenda de nuestros países y, a la vez,

constituyó un valioso aporte al proceso de preparación de esta Conferencia Mundial.

Como fruto de sus deliberaciones, la Conferencia aprobó un Informe Final, una Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Cabe recordar que también se llevó a cabo una Consulta específica para los países del Caribe de habla inglesa, francesa y holandesa, que tuvo lugar en Santa Lucía, del 29 de junio al 1 de julio de 1998.

La Conferencia Regional de La Habana reiteró en su *Declaración* una serie de principios fundamentales sobre la educación superior y que, a la vez, se ofrecían para guiar los procesos de transformación, de cara al siglo XXI. Como punto de partida, decidió ratificar el principio consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que sostiene que “*el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”. La Declaración caribeña, a su vez, considera prioritaria la expansión del acceso a la educación superior y propone la meta de incrementar la tasa de escolaridad en este nivel del 7.5% al 15% en el año 2005.

Reconociendo que el desarrollo, la democracia y la paz son inseparables, la Conferencia asumió el concepto de *desarrollo humano sostenible* y abogó por un crecimiento fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad, que contribuya a construir, sobre bases sólidas, una Cultura de Paz. Señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados. “La educación superior, subrayó, a su turno el Caribe, debe ser vista como una variable estratégica del desarrollo, fortaleciendo la creatividad individual y la participación en el desarrollo nacional”.

La Conferencia concretó *las tendencias actuales de la educación superior de la región* en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una

restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionaban el papel estratégico de la educación superior, la Conferencia reiteró que "la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información".

En la región, desde el célebre Movimiento de Reforma de Córdoba de 1918, existe una larga tradición de lucha por la *autonomía* de las instituciones de educación superior, como requisito indispensable para el auténtico ejercicio del quehacer universitario y garantía de la libertad de cátedra. Pero también se reconoce que el disfrute de la autonomía implica la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad, no simplemente en el sentido contable, sino en el más amplio de mostrar los resultados obtenidos en el cumplimiento de su misión propia y de sus diferentes funciones.

Como *filosofía educativa*, la Conferencia abogó por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. "La educación superior, dijo la Conferencia, necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que *aprendan a aprender y a emprender*, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo."

La Conferencia regional también señaló que "resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida *cultura informática*. Las instituciones de educación superior

deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe.”

Los nuevos cometidos que hoy día deben asumir las instituciones de educación superior demandan cambios substanciales en las estructuras académicas predominantes, que generalmente responden a un sobre énfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. La Conferencia regional de América Latina y el Caribe recomendó que “las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto.” Además, recomendó propiciar el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

Convencida de que la calidad del nivel terciario está fuertemente influida por la calidad del desempeño de los niveles precedentes, la Conferencia demandó de las Universidades que asuman “el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo”.

Sobre el concepto de pertinencia de la educación superior, la Conferencia regional manifestó que ella no puede concebirse desligada de la calidad. Pertinencia y Calidad están estrechamente ligadas, son conceptos interdependientes, como las dos caras de una misma moneda. La Conferencia asumió un concepto amplio de pertinencia, que supera la simple adecuación de la educación superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo, y tiene en cuenta la complejidad de las necesidades de todos los sectores de la sociedad, de manera particular de los sectores más desfavorecidos. De esta manera, la Conferencia enfatizó sobre el concepto de *pertinencia social de la educación superior*, y rechazó la visión reduccionista que pretende juzgar la pertinencia en función únicamente de las necesidades del mercado.

La Conferencia se pronunció por la superación de los esquemas tradicionales de cooperación internacional y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere las asimetrías y redefine los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica.

En cuanto a las conclusiones de la Conferencia Mundial, séame permitido hacer una muy breve reseña de algunas de las más importantes que aparecen en los dos documentos principales emanados de la Conferencia: la *Declaración* y el *Marco de Acciones prioritarias*. Como podrá apreciarse, hay una gran coincidencia con las recomendaciones de la Conferencia Regional.

La Declaración está compuesta de un Preámbulo y tres secciones, intituladas: I) Misiones y funciones de la educación superior; II) Forjar una nueva visión de la educación superior; y III) De la visión a la acción.

En el Preámbulo, la Declaración parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. La Declaración, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, adopta el criterio de que la educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior".

Las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos, deberán preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Deberán reforzar también sus funciones críticas y de previsión, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esta manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. Deberán para ello disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.

Sin embargo, pese a la extraordinaria expansión que ha experimentado en las últimas décadas la educación superior, “se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países pobres en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen.”

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Arto. 26.1 donde se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y hace suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

También acoge la Declaración Mundial el concepto de educación permanente, considerado como la llave para el ingreso en el siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones *en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida* a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”.

También suscribe la Declaración los valores e ideales que inspiran el paradigma de una cultura de paz y propone a la educación superior del mundo un compromiso militante con esos valores e ideales.

En la primera sección se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad y función prospectiva.

En apretada síntesis, la Declaración Mundial afirma que la misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y

al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante: a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie al aprendizaje permanente; c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, “velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”; y f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”. La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de autoridad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.

“La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar

propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación”.

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial, se basa en los principios siguientes: a) la igualdad de acceso; b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres; c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; d) la orientación a largo plazo de la pertinencia; e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; y h) el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

La Declaración aboga por un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. A este respecto, la Declaración afirma que “se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.”

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades. En América Latina y el Caribe este es un reto que no ha sido debidamente enfrentado.

La Declaración suscribe el concepto de “*pertinencia social*” y señala que “deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y

necesidades sociales y culturales. La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior”.

La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. “La educación superior, proclama la Declaración, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.”

La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo puede ser atendida, adecuadamente, por un sistema, debidamente integrado, de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad.

Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Según la Declaración, el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior.

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas.

La Declaración reconoce la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la

evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos.

En lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad; la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. "No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental."

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobó también un *"Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior"*.

El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados Miembros de la UNESCO, para acciones prioritarias a emprenderse en el plano nacional; las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior; y las que deberían emprender la UNESCO y otros organismos, en el plano internacional. En apretada síntesis, el Marco comprende las recomendaciones siguientes:

A los Estados Miembros se les pide, entre otras acciones, las siguientes:

- a) crear cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior debe ser accesible a todos en función del mérito;
- b) considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal;

- c) ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje;
- d) cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular;
- e) reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;
- f) crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional.

A las instituciones y a los Sistemas de Educación Superior se les pide llevar a cabo prioritariamente, acciones en los campos siguientes: Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberían:

- a) tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;
- b) hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;
- c) adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;
- d) afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;
- e) como norma, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento.

En lo que respecta a la *cooperación internacional*, el Marco de Acción propone que ésta se conciba "como parte integrante de

las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos." ..."La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, también deberá tomar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de competencias y sustituirlo por un proceso dinámico de recuperación de las mismas. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias del éxodo de competencias."

Para analizar la difusión e impacto de ambas declaraciones, ante la imposibilidad de abordar todos los aspectos, quizás podríamos seleccionar aquéllos que nos parecen más relevantes, especialmente a la luz de los compromisos contraídos en los planes de acciones prioritarias.

En primer lugar deberíamos reflexionar sobre el impacto del aparato conceptual que se desprende de ambas conferencias en el actual debate regional sobre la educación superior. Es cierto que se han auspiciado numerosas reuniones de seguimiento, a nivel subregional y nacional, y es notorio que un nuevo lenguaje se advierte en las discusiones sobre la educación superior. Pero es evidente que aun existe un gran porcentaje de docentes e investigadores que no conocen los textos de las declaraciones regional y mundial.

Estimo que convendría, también, referirnos a los países que a raíz de ambas conferencias han introducido cambios en el marco jurídico de la educación superior, inspirados en las conclusiones emanadas de ambas conferencias. Hay, por cierto, algunos países de América Latina y el Caribe que con posterioridad a las conferencias aprobaron nuevas leyes generales de educación

superior e incorporaron a sus ordenamientos jurídicos varios de los principios proclamados en las aludidas declaraciones. Tal es el caso, por ejemplo, de la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana. Otros han concretado sus cambios en el marco jurídico a las leyes orgánicas o estatutos de algunas universidades que se han propuesto adelantar un proceso de transformación inspirado en los principios contenidos en la Declaración Mundial, como es el caso de la Universidad "Juan Misael Saracho" de Tarija, Bolivia, que con la asesoría del IESALC ha elaborado su Plan Piloto y su Plan Estratégico de Desarrollo, siguiendo muy de cerca los lineamientos que se desprenden de la Conferencia Mundial.

El propio IESALC, bajo la dirección de su Consejo de Administración, ha reformado sus programas de trabajo siguiendo las orientaciones de la Conferencia Mundial y del *"Foro Internacional sobre Educación para Todos"*, celebrado en Dakar el año pasado, donde se enfatizó sobre las responsabilidades de la educación superior con los niveles educativos precedentes, la formación de docentes y la renovación de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso concreto de nuestra región, deberíamos examinar hasta donde, con una tasa de escolaridad en el nivel superior de sólo un 18%, se está en vías de atender lo proclamado por la Declaración Mundial sobre la educación superior como un derecho humano al cual todos, en igualdad de condiciones, deberíamos tener acceso, sin ninguna otra condición que no sea el mérito académico. Hasta donde es una realidad no sólo la igualdad de oportunidades de acceso de la mujer a la educación superior, sino también su acceso a la toma de decisiones y a cargos de dirección. Igual convendría ver si se ha incrementado el acceso al nivel terciario de las minorías lingüísticas e indígenas y de los que sufren alguna discapacidad física. Y no olvidar que la Declaración regional no se limita a la igualdad de oportunidades en el acceso sino que afirma que esa igualdad debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior.

¿Hemos incorporado el paradigma de la educación permanente en nuestra educación superior y, consecuentemente, hemos promovido la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando sobre los aprendizajes?

¿Están realmente nuestras universidades comprometidas con los paradigmas de desarrollo humano sostenible, igualdad de géneros y de cultura de paz, que sustenta la Declaración Mundial?

¿Hemos logrado superar la separación entre las tres funciones fundamentales -docencia, investigación y extensión, de suerte que todas formen parte de un solo quehacer educativo y formativo?

¿Han asumido nuestras Casas de Estudios Superiores las funciones crítica, cívica y prospectiva, que señala la Declaración Mundial?

¿Se ha incorporado a nuestra cultura universitaria el concepto de "autonomía responsable", de "*autonomía con responsabilidad social*"?

¿Hasta dónde son ya una realidad en el desempeño de nuestras universidades las "tres culturas" implícitas en la Declaración Mundial: la "*cultura informática*", la "*cultura de evaluación y calidad*" y la "*cultura de pertinencia social*"? ¿En qué países se han establecido sistemas nacionales de evaluación y acreditación, inspirados en el propósito de elevar la calidad y la pertinencia, sin menoscabo alguno de la autonomía universitaria?

¿Hemos revalorizado en el quehacer de nuestras universidades la *misión cultural*, a fin de fortalecer nuestras raíces culturales y nuestra identidad ante las amenazas de una cultura uniforme y globalizada?

¿Estamos dando a nuestros docentes y a nuestros estudiantes el rol protagónico que les asigna la Declaración Mundial?

¿Están cumpliendo los parlamentos y los gobiernos con la obligación de financiar adecuadamente la educación superior, de conformidad con su naturaleza de *"bien social de servicio público"*?

¿Se ha logrado introducir en nuestras instituciones la necesaria flexibilidad académica y la diversificación de modalidades para atender las crecientes demandas de nuestros jóvenes. Y por supuesto, también *"la ética, el rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario"*? ¿Hemos logrado establecer sistemas integrados de educación postsecundaria, con pasarelas entre las diferentes modalidades, a fin de evitar los callejones sin salida y las *"educaciones terminales"*? ¿Hasta dónde se ha avanzado en la transformación curricular, que es el eje de toda reforma, hasta el punto que alguien ha podido decir que *"una Universidad es su curriculum"*?

¿Estamos promoviendo la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo humano sostenible? ¿Han asumido nuestras universidades la investigación sobre la problemática de la educación superior y del sistema educativo, como una de sus tareas prioritarias?

¿Están realmente nuestras instituciones comprometidas con la lucha contra la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y el deterioro ambiental?

¿Hemos mejorado e innovado nuestros procesos de gestión y administración universitaria e incorporado la planificación estratégica, como tarea normal de nuestra tarea administrativa?

¿Hemos diseñado los programas adecuados para formar a los dirigentes de nuestra educación superior y rescatado la importancia de la pedagogía universitaria?

¿Hemos reorientado nuestros programas de cooperación internacional, en un contexto de internacionalización de la

educación superior y priorizado la cooperación horizontal y regional?

¿Estamos dando una dimensión ética al conjunto del quehacer universitario e incorporando el cultivo de los valores, como la justicia, la equidad y la solidaridad en nuestra educación superior?

En fin, estas son unas cuantas preguntas que quizás convenga formularse, a la hora de analizar la difusión e impacto de ambas conferencias en nuestra educación superior.

Capítulo V:

La Educación Superior según el informe del Grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO

Sumario:

1. Introducción.
2. Las políticas del Banco Mundial referentes a la Educación Superior.
3. La nueva perspectiva que se desprende del Informe del Grupo de Trabajo Banco Mundial-UNESCO: sus peligros y promesas.

1. Introducción.

En el mes de febrero del año 2000, la UNESCO y el Banco Mundial dieron a conocer el Informe elaborado por "The Task Force on Higher Education and Society" ("Grupo de trabajo sobre Educación Superior y Sociedad"). El Informe se intitula: "La Educación Superior en los países en desarrollo -Riesgo y Promesa" ("Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise").

Es interesante observar que, por primera vez, la UNESCO y el Banco Mundial decidieron patrocinar, en forma conjunta, un estudio de tal naturaleza, el cual fue elaborado por un equipo de especialistas de muy alto nivel procedentes de trece países de las diferentes regiones del mundo, escogidos por el Banco Mundial de una lista elaborada por la UNESCO y los propios especialistas del Banco Mundial. Los expertos provenían tanto de países desarrollados como de países llamados en vías de desarrollo. El coordinador del estudio fue el Profesor de la Universidad de Harvard, Dr. David E. Bloom. Los especialistas de América Latina que participaron en el Grupo de Trabajo fueron José Joaquín Brünner (Chile) y José Goldemberg (Brasil). Las fuentes de información de datos provienen del Banco Mundial, PNUD, UNESCO y de autores predominantemente de países desarrollados. Hay muy pocas referencias a experiencias latinoamericanas. Casi todos los ejemplos provienen de Europa, Asia y África.

Después de la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI", que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, varios organismos internacionales de financiamiento han venido modificando su visión sobre el papel estratégico de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo. De ahí que sea interesante comentar el Informe del Task Force, que ha sido publicado por el propio Banco Mundial.

El Informe se inicia con una frase del Presidente de la Rice University, Malcolm Gillis, que le sirve de epígrafe: *"Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de su educación superior"...*

Tres son las preguntas fundamentales que el Informe trata de responder en relación con la Educación Superior de los países en desarrollo: a) ¿De qué manera en estos países la educación superior contribuye al desarrollo económico y social? b) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que debe superar la educación superior en estos países? y c) ¿Cómo pueden superarse los obstáculos?

Con toda franqueza, los autores del Informe dicen que algunos lectores se sorprenderán que en el documento tanto se insista sobre la importancia de la educación superior. Si bien todos reconocen la importancia de la educación en general para mejorar las competencias y habilidades de la población, promover el desarrollo y elevar el nivel de la calidad de vida de las gentes, en las dos o tres décadas recién pasadas, la atención se concentró en la escuela primaria o básica, lo cual condujo a descuidar la educación secundaria y la superior. "Nosotros creemos, dicen los autores del Informe, que se necesita una apreciación más balanceada de la educación en todos sus niveles. Concentrarse en el nivel de educación primaria es importante, pero una política que solo enfatice la primaria dejaría a las sociedades peligrosamente impreparadas para sobrevivir en el mundo del mañana".

Nos parece que esta afirmación confirma las tesis que siempre sostuvo la UNESCO, con el Profesor Federico Mayor a la cabeza, acerca de la necesidad de asumir el mejoramiento del sistema educativo como un todo y no descuidar ninguno de sus niveles. En cambio, para las posiciones del Banco Mundial esta afirmación implica un giro notable, que seguramente llevará a muchos países a reconsiderar sus políticas educativas y a reconocer el rol estratégico que hoy día desempeña una educación superior pertinente y de calidad, especialmente si tomamos en cuenta que necesitamos ingresar en la sociedad del conocimiento y fortalecer la

competitividad de nuestra economía, lo cual necesariamente pasa por la disponibilidad de recursos humanos de alto nivel, capaces de promover el desarrollo científico y generar las tecnologías que darán valor agregado a nuestros productos naturales.

Pero, para que la educación superior juegue ese rol estratégico que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la *Declaración Mundial de París*, "la transformación más radical de su historia", a fin de que sea más pertinente a las necesidades reales del país y eleve su calidad a niveles internacionales aceptables.

Para que no quede duda sobre el mensaje central del Informe que comentamos, reproducimos el siguiente párrafo: "El Task Force apoya plenamente que se continúen ampliando las inversiones en educación primaria y secundaria, pero cree que los argumentos tradicionales de naturaleza económica están basados en un entendimiento limitado de lo que significa la contribución de la educación superior. Los estudios sobre la tasa de retorno tratan a la gente educada como valiosa únicamente a través de sus más altos ingresos y los impuestos que generan para la sociedad. Pero, la gente educada claramente tiene muchos otros efectos sobre la sociedad: la gente educada está en mejor posición para ser empresarios y promotores económicos y sociales, y tienen un impacto de más largo alcance sobre el bienestar económico y social de sus comunidades. Ellas son también vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Buen gobierno, instituciones fuertes e infraestructura sólida son todos necesarios para que los negocios puedan tener éxito, y nada de esto es posible sin gente educada de alto nivel. Finalmente, los análisis sobre las tasas de retorno no toman en cuenta el impacto de la investigación universitaria sobre la economía, un beneficio social de largo alcance que está en el corazón mismo de cualquier argumento en favor del desarrollo de fuertes sistemas de educación superior".

Que en un informe co-auspiciado por el Banco Mundial se hagan afirmaciones como éstas, representa un cambio notable de las posiciones y políticas del Banco en relación con la educación en general y la superior en particular. Sin embargo, cabe advertir,

que el informe que comentamos no es un documento oficial del directorio del Banco.

2. Las políticas del Banco Mundial referentes a la educación superior.

Desde hace más de dos décadas, los especialistas del Banco Mundial han venido publicando una serie de estudios sobre la educación superior y sus relaciones con el desarrollo. Buena parte de estos artículos y ensayos fueron publicados bajo la advertencia de que las opiniones de los autores no debían atribuirse al Banco Mundial ni representaban necesariamente su política oficial.

Quizás uno de los especialistas del Banco Mundial que inició la crítica de la educación superior, fue el economista George Psacharopoulos, quien en varios artículos señaló que los recursos dedicados a la educación superior no se utilizaban con eficiencia, por lo que la inversión en educación debía priorizar el nivel de educación primaria, cuya tasa de retorno social era mayor que el correspondiente al nivel superior. Como consecuencia, la política en educación superior debería encaminarse a la recuperación de costos, mediante la supresión de la gratuidad, el establecimiento del crédito educativo y un mayor apoyo a la educación superior privada¹.

En 1994, como parte de la serie "Documentos para discusión del Banco Mundial", apareció un extenso estudio elaborado por el economista Donald R. Winkler, de la División de Recursos Humanos del Banco Mundial². Es interesante reproducir aquí algunos párrafos del resumen analítico del estudio: "Las inscripciones en universidades latinoamericanas se han multiplicado diez veces entre 1960 y 1985, lo que significa oportunidades de educación superior equiparables a las de muchos países industrializados. Los gastos gubernamentales, sin embargo, no han aumentado en la misma medida que la demanda de inscripciones, dando lugar a una instrucción de menor calidad en las universidades públicas y a un crecimiento dramático en la educación superior privada. Actualmente, las instituciones privadas reciben un tercio

de las inscripciones en América Latina. Esta heterogeneidad en la educación superior en Latinoamérica dificulta elaborar conclusiones sobre eficiencia y equidad que se apliquen a todas las instituciones y a todos los países.

“La asignación de recursos en las universidades públicas en América Latina es con frecuencia, ineficiente. Los salarios de los profesores son demasiado bajos para atraer a académicos a dedicarse a tiempo completo a la instrucción e investigación y usualmente, el plantel facultativo carece del material y equipo necesarios para llevar a cabo su trabajo. Al mismo tiempo, el presupuesto administrativo y el personal administrativo de apoyo son excesivos. Una mejora en la eficiencia interna requerirá la introducción de modernos sistemas, información gerencial a los flujos de estudiantes y recursos, así como la introducción de criterios de desempeño en la asignación de recursos para la educación superior”.

“El incremento de las inscripciones en la educación superior en las últimas dos décadas ha sido acompañado de una reducción en la calidad de la instrucción en muchos países. Al mismo tiempo, ha disminuído la retribución privada social a la educación superior, y se han elevado las tasas de desempleo para universitarios graduados”.

“Aún cuando las oportunidades para la educación superior han incrementado enormemente en las últimas dos décadas, los beneficios recaen en jóvenes provenientes de los hogares de mayores ingresos. Los jóvenes de hogares de menores ingresos carecen de la preparación académica suficiente, ya sea para lograr ingresar o para competir exitosamente en la universidad pública”.

“Las restricciones del presupuesto gubernamental para la educación superior abogan por una mayor eficiencia en el uso de este presupuesto. Se hace cada vez más necesario que los gobiernos consideren políticas de concesión de préstamos a estudiantes necesitados que asistan a universidades privadas, o que aseguren que las universidades privadas tengan acceso a mercados de capital para financiar las inversiones que requieran para su expansión. Se puede aumentar la recuperación de costos de

las instituciones públicas eliminando los subsidios a servicios que no estén relacionados con la instrucción, y elevando los derechos de matrícula; al mismo tiempo que se introducen programas de préstamos y becas que mejoren el acceso de estudiantes de menores ingresos. El proceso presupuestario de la educación superior pública puede alterarse para incluir incentivos de desempeño que promuevan mejoras en la eficiencia interna”.

La conclusión general del estudio de Winkler es que “la educación superior de América Latina presenta un caso clásico donde los problemas son evidentes, y las políticas públicas deseables (por lo menos desde la perspectiva económica) pueden determinarse fácilmente, pero el diseño de estrategias para implementar exitosamente estas políticas es a veces extremadamente difícil. Hay una gran cantidad de restricciones —políticas e institucionales— para implementar cambios en las políticas, pero también hay varios ejemplos donde estos cambios ya se han hecho o se están haciendo a pesar de las restricciones. Estos éxitos dan esperanzas a futuros cambios políticos a gran escala, que mejoren la eficiencia y la equidad en la educación superior”.

Si bien éstos trabajos, como señalamos antes, se publicaron bajo la clara advertencia de que sus resultados, interpretaciones y conclusiones pertenecían exclusivamente a sus autores, fueron definiendo el contexto ideológico del documento oficial de políticas que se publicó en mayo de 1994, en su versión en inglés, y en junio de 1995 en su versión en español, bajo el título: “*La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*”. El documento fue elaborado por un equipo de especialistas del Banco Mundial dirigido por Jamil Salmí y analizado por los Directores Ejecutivos del Banco Mundial ³.

El documento reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, tanto por su cometido de equipar a los individuos con los conocimientos y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones, como por su aporte a la generación, adaptación y difusión de nuevos conocimientos y los servicios de consultoría

y asesoramiento que puede brindar al gobierno y la sociedad en general. Además, en muchos países, las instituciones de educación superior juegan un rol social importante como foro pluralista de debate. "Las universidades, dice la introducción al documento, educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico".

De esta suerte, apunta el informe, puede observarse una relación directa entre la tasa de escolaridad en la educación superior y el grado de desarrollo de un país. En Estados Unidos y los países de la Unión Europea, el promedio se acerca al 50 por ciento, comparada con un 21 por ciento en los países de ingreso medio y 6 por ciento en los de bajos ingresos.

Sin embargo, agrega el documento, pese a la clara importancia que para el desarrollo tienen las inversiones en la educación superior, esta se encuentra en crisis en todas las regiones del mundo. "La educación superior depende en gran medida del financiamiento estatal y en una época de restricción del gasto público nos encontramos con una tendencia a reducir los presupuestos destinados a la educación superior y a controlar su expansión".

La crisis es mayor en los países en desarrollo por la existencia de planes de ajuste estructural, que tienden a reducir la inversión en el sector social. Se observa en estos países una creciente situación de deterioro de la calidad de la educación superior, como consecuencia de la disminución del gasto por estudiante, de la declinación de los salarios del personal docente y la falta de fondos para el mantenimiento de las plantas físicas, la adquisición de textos y otros materiales para la docencia y la investigación. De manera concomitante, la tasa de desempleo de los graduados se ha incrementado en estos países de manera significativa, a partir de 1980.

En los países en desarrollo, advierte el documento, la educación superior ha sido el segmento educativo que más rápidamente ha crecido en los últimos veinte años, crecimiento que se ha visto estimulado por un alto nivel de subsidios estatales, gratuidad del servicio y, hasta 1980, garantía de empleo en algunos países. La

ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento substancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Pero aún así, la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases altas y media alta.

El documento señala, enseguida, que no sólo está disminuyendo el gasto por estudiante sino que los fondos destinados a la educación superior, principalmente pública, son utilizados de manera poco eficiente. La educación superior de la mayoría de los países en desarrollo, se caracteriza por una relación baja profesor alumno (en algunos casos la relación es mejor que la que se da en los países avanzados); subutilización de las facilidades físicas y docentes; duplicación innecesaria de programas y carreras; altas tasas de deserción en los primeros años y altas tasas de repetición; poca producción de graduados en relación con el ingreso en los años iniciales de las carreras; excesivas sumas del presupuesto universitario destinadas a gastos no-docentes, como residencias y comedores estudiantiles, becas, subsidios, etc. En América Latina, por ejemplo, asegura el documento del Banco Mundial, el costo de un graduado en las Universidades públicas es siete veces más alto que en las Universidades privadas, debido principalmente a las altas tasas de repetición y deserción. Sin embargo, la experiencia de algunos países, como es el caso de Chile, indica, que es posible alcanzar un buen funcionamiento de la educación superior aún con una reducción del gasto por estudiante.

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

A partir de lo que denomina “las lecciones derivadas de la experiencia” sobre cómo lograr más eficiencia, calidad y equidad en la educación superior, el documento propone una estrategia de reforma, cuyas directivas claves serían las siguientes:

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

El documento del Banco Mundial explica luego, más detalladamente, cada uno de estos objetivos. Así, cuando se refiere a la diferenciación o diversificación de las instituciones de educación superior, afirma que ese es el mejor camino para responder a una demanda también cada día más diversificada. Será, entonces, preciso crear instituciones de educación superior no-universitarias, institutos politécnicos, carreras profesionales de ciclo corto, institutos tecnológicos, colegios regionales y comunales, y programas de educación a distancia. En este esfuerzo deberá darse una gran participación al sector privado, para el cual podría ser más atractivo crear instituciones de este tipo, de bajo costo por estudiante, que fundar Universidades tradicionales, sin perjuicios de que estos programas se ligen con las Universidades públicas mediante un buen mecanismo de transferencias, equivalencias y créditos.

Una de las características del documento de políticas del Banco Mundial es el énfasis que pone en la educación superior privada.

Partiendo del hecho de la importancia que el sector universitario privado tiene en los países avanzados, el Banco recomienda a los países en desarrollo que fortalezcan su sector privado como un medio de diversificar la educación superior y atender la expansión de la demanda. Si bien los gobiernos deben establecer el cuadro general para el funcionamiento de las instituciones privadas, el documento recomienda evitar la regulación del costo de las matrículas y colegiaturas y, en cambio, establecer mecanismos de acreditación y evaluación de estas instituciones.

Para el financiamiento, tanto de las Universidades públicas como privadas, el documento aconseja establecer sistemas de competencia o concursos sobre la base de la calidad y eficiencia, y cita el ejemplo de Chile y, en menor escala, los de Corea y Brasil para el financiamiento de la investigación. En Chile la canalización de fondos hacia las instituciones públicas y privadas se hace sobre la base del número de alumnos del más alto nivel de rendimiento académico que cada institución logra atraer, lo cual estimula a las Universidades a elevar la calidad de sus programas.

Entre las medidas para diversificar el financiamiento, el documento sugiere el estímulo al incremento de los aportes del sector privado, el pago de aranceles por los estudiantes, sin perjuicio de introducir, simultáneamente, un sistema de becas y de crédito educativo; la organización de los graduados para que contribuyan con sus cuotas, la venta de servicios, los contratos con el sector productivo, etc...

En lo que respecta a la redefinición del papel del gobierno en la educación superior, el Banco aboga por una mayor intervención del gobierno central "en orden de asegurar un uso más eficiente de los recursos públicos". No se trata, aclara el documento, de un control directo, sino de utilizar el expediente del financiamiento público para estimular a las instituciones, públicas y privadas, a satisfacer más adecuadamente las necesidades de adiestramiento e investigación. La experiencia demuestra que la implementación exitosa de los procesos de reforma de la educación superior dependen de: a) la existencia de políticas nacionales coherentes

que ofrezcan un marco general de referencia; b) el establecimiento de incentivos e instrumentos, orientados por los principios de la economía de mercado, para implementar las políticas, y c) mayor autonomía de gestión para las instituciones públicas.

Los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial, deberían ser: a) incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación; b) mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; y c) incrementar la equidad.

Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado / empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas.

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

El paquete de reformas podría variar de un país a otro, según las especificidades de cada país, pero, en la mayoría de los casos incluiría, como parte de la política estatal, una combinación de medidas destinadas a: i) controlar el acceso a las instituciones de educación superior públicas sobre la base de criterios de selección eficientes y equitativos; ii) promover una mayor diferenciación de las

instituciones; iii) crear un ambiente favorable para las instituciones privadas; iv) introducir la participación de los estudiantes en los costos y otros mecanismos para diversificar las fuentes de financiamiento; v) establecer sistemas de préstamos o becas para que todos los estudiantes calificados puedan tener la oportunidad de seguir estudios superiores; vi) asignar recursos públicos a las instituciones por medios transparentes que fortalezcan la eficiencia y la calidad; el Banco dará prioridad explícita a los proyectos nacionales y regionales de excelencia, sean públicos o privados y fomentará el criterio de que el acceso a los fondos debe ser cada vez más competitivo, sobre la base de mejorar la calidad; vii) proveer de suficiente autonomía a las instituciones, sin perjuicio de establecer mecanismos de monitoreo, acreditación y evaluación de su desempeño.

Este documento del Banco Mundial, así como otros que oficialmente definen la política para el sector educativo del Banco, como el publicado en 1995 (*"Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review"*) han sido objeto de serias críticas de parte de educadores, analistas sociales y funcionarios internacionales. A continuación vamos a reproducir algunas de esas críticas:

El reduccionismo economicista de los planteamientos del documento del Banco Mundial sobre la educación superior y sus conclusiones sobre la tasa de retorno, suscita serias objeciones teórico-filosóficas, según José Luis Coraggio, cuando se pretende dar tal centralidad al análisis económico en el diseño de políticas y procesos educativos. Esas objeciones podrían resumirse así:

- "a) Por '*análisis económico*' se entiende un método especial de análisis, encuadrado en la teoría económica neoclásica, la que por décadas ha sido objeto de críticas por sus limitaciones para explicar incluso los procesos específicamente económicos.
- "b) El modo economicista en que se usa esa teoría para derivar recomendaciones contribuye a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura, algo

que va más allá de hacer un cálculo económico para comparar los costos y beneficios de diversas alternativas generadas desde lo social o lo político.

- "c) Aunque se indica que dicho análisis es sólo un punto de partida, y que los gobiernos tienen otros motivos para establecer sus prioridades educativas, de hecho, por razones que debemos determinar, las recomendaciones específicas y generales que vienen planteándose en los documentos del Banco Mundial parecen estar siendo asumidas acríticamente por muchos gobiernos de la región y del mundo.
- "d) Las nuevas políticas sociales propuestas, y las de educación en particular, no sólo no son económicamente sustentables y conducen a nuevas crisis fiscales, sino que son ineficientes para los mismos criterios neoclásicos.
- "e) A pesar del enfoque científicista en que vienen envueltas las propuestas oficiales del Banco Mundial, no se asume el principio científico de que están basadas en hipótesis sujetas a la refutación; por el contrario, parece haber más afán en seguir construyendo ejemplos que las hagan plausibles que en atender a las evidencias que las refutan.
- "f) En una época de crisis de paradigmas y de grandes incertidumbres, la gravedad de las consecuencias que puede tener una intervención masiva equivocada en el área educativa debería evitar el unilateralismo disciplinario y propender a la creación de un espacio pluralista de búsqueda colectiva, donde diversos criterios y propuestas plausibles sean investigadas y puestas a prueba con igual acceso a recursos".

"Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones

pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa"... "Como consecuencia, no debe extrañar que su propuesta básica para el sistema educativo consista en (hasta donde sea posible) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué maneras, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse"... "El problema, que tarde o temprano tendrán que asumir los intelectuales y técnicos del Banco, pero que ahora enfrentan nuestras sociedades ante las nuevas políticas educativas, es que nuestra realidad histórica (y más aún en el caso de algunas sociedades en otras regiones del mundo) no se ajusta al modelo, y que aceptar las propuestas a libro cerrado puede equivaler a aceptar una intervención política externa, o la introyección de valores no planteada abiertamente como opción a la sociedad" ⁴.

A su vez, Rosa María Torres, en su ensayo *"¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial"*, afirma: "Las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas hechas fundamentalmente por economistas y desde la lógica y el análisis económico. La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad constituyen las categorías centrales desde las cuales se define el quehacer educativo, las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse), los rendimientos, y la calidad misma. El modelo educativo que nos propone el Banco Mundial es esencialmente un modelo escolar, pero además un modelo escolar que tiene dos grandes ausentes: los maestros y la pedagogía. Un modelo escolar configurado en torno a variables observables y cuantificables, en el cual no caben los aspectos propiamente cualitativos, es decir, aquellos difíciles de medir y que constituyen, no obstante, la esencia de la educación. Un modelo educativo, en fin, que tiene poco de educativo. El rol técnico especializado de una agencia como la UNESCO sigue, entonces, teniendo pleno sentido y cabida. El discurso económico ha llegado a dominar el panorama

educativo al punto de que el discurso propiamente educativo -el de la escuela y el sistema educativo, el de las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, el de la pedagogía, el de la educación en cuanto tal- y sus portadores —profesores, pedagogos, especialistas en educación y áreas afines— apenas si tienen cabida en dicho discurso y en su formulación"... "Los documentos de política sectorial del Banco Mundial, en general, dejan ver una comprensión y un manejo sumamente precarios de lo educativo, de la teoría y la investigación acumuladas dentro del campo, e incluso de su terminología específica" ⁵.

El eminente educador Miguel Soler Roca, ex Sub-director General de la UNESCO, al contrastar las tesis "economicistas" del Banco Mundial y las "humanistas" del Informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: "La educación encierra un tesoro"*, que presidió Jacques Delors, sostiene que: "No habría ningún problema si se tratara de dos grupos de autores independientes. No lo son. Ambos escriben en el ámbito de las Naciones Unidas y ambos aspiran a inducir formas de pensar y de actuar en gobiernos y pueblos desde una perspectiva internacional obligada a actuar con un mayor grado de coherencia. Ahora bien, las contradicciones son enormes. La Comisión, sin decirlo, se sitúa entre quienes creen que ha de garantizarse un cierto Estado del Bienestar, considerado como obsoleto por quienes preconizan la organización neoconservadora de la convivencia humana. Para el Banco Mundial la mundialización es un hecho, al que contribuye; para la Comisión la educación ha de "ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social". Mientras la Comisión postula valores éticos y de solidaridad, el Banco Mundial cree en la fuerza rectora de la economía, del mercado y de la competitividad. El Banco Mundial hace cuanto puede por convencer a los gobiernos de que han de menguar su intervención y hacer confianza en las entidades privadas, mientras la Comisión llama a responsabilidad a los dirigentes del sector público. El Banco Mundial se ocupa, con mirada cortoplacista, del sistema escolar; la Comisión sostiene la

necesidad de sistemas educativos amplios, coherentes, para todos y durante toda la vida, concebidos dentro de una visión a largo plazo de la sociedad”⁴.

Otros autores resumen sus críticas y observaciones de la manera siguiente: “Un problema central es que las estimaciones convencionales de las tasas de retorno no ecuanan los beneficios sociales de la educación en ninguno de sus niveles. Esto abre la discusión a la existencia de esos beneficios en la educación superior, en funciones que no sólo cubren actividades de enseñanzas, sino la investigación y el fortalecimiento de la ‘identidad nacional’ (nation building)”.

- “Las tasas de retorno social no toman en cuenta los beneficios no privados de la educación, que surgen de las externalidades positivas. Estas últimas son más elevadas para la educación superior que para otros niveles educativos, lo que podría poner en tela de juicio la legitimidad de una redistribución de la asignación del gasto público en educación en detrimento del nivel superior”.
- “Los aspectos de fortalecimiento de la identidad cultural que se desarrollan en las universidades son difícilmente cuantificables. Son bienes públicos”.
- “En síntesis, la educación superior es más que la función de enseñanza. Otras actividades pueden considerarse un bien público, con externalidades positivas. La verdadera tasa de retorno social de la educación superior, al tomar en cuenta las actividades de naturaleza pública o social, puede llegar a ser más elevada en relación a la de primaria y secundaria que si se cuantifica por los métodos convencionales”.
- “El objetivo declarado del Banco Mundial en materia de educación terciaria es el logro de una mayor eficiencia con el menor gasto público. Esta es una declaración genérica que todos podríamos compartir hasta tanto no se definieran los parámetros para medir esa eficiencia y las medidas destinadas

a abatir el gasto público. A través de esas definiciones el Banco Mundial establece políticas y condiciona a su aceptación el apoyo financiero. Ese condicionamiento excede con creces la lógica exigencia financiera de avales razonables que resguardan la inversión a realizar”.

El principal problema que presentan los documentos del Banco Mundial es que en países como los nuestros pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, muy proclives, por cierto, a atender las recomendaciones del Banco para no poner en riesgo el acceso a los préstamos para otros sectores. Esto puede conducir a disminuir, significativamente, el financiamiento de la educación superior pública, para canalizar esos recursos a los niveles precedentes. Además, es evidente que el documento se inclina por una política de estímulo a la educación superior privada, de suerte que al ampliarse ésta el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública de tercer nivel.

Un país no puede descuidar ni debilitar su educación pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia “inteligencia nacional” y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo. Estas son tareas claves que no pueden ser totalmente delegadas a las instituciones privadas y cuyo ejercicio responsable no se opone de manera alguna a la búsqueda de una mayor eficiencia, pertinencia y calidad en el desempeño de las instituciones públicas de educación superior.

3. La nueva perspectiva que se desprende del Informe del Grupo de Trabajo Banco Mundial - UNESCO: sus peligros y promesas.

El Informe comprende una introducción, seis capítulos y las conclusiones.

La conclusión general del estudio, enunciada desde el comienzo del Informe, es que sin más y mejor educación superior, los países en desarrollo encontrarán cada vez más difícil beneficiarse de una

economía globalizada que se basa cada vez más en el conocimiento. A medida que el conocimiento se vuelve más importante igual sucede con la educación superior, desde luego que la calidad del conocimiento generado en las instituciones de educación superior y su disponibilidad para las economías abiertas deviene, de forma cada vez más crítica, indispensable para la competitividad de las naciones. La educación superior dejó de ser un lujo para convertirse en algo esencial para el desarrollo económico y social.

Refutando afirmaciones contenidas en documentos anteriores del Banco Mundial, el Grupo de Trabajo afirma: “Un estrecho y, desde nuestro punto de vista, equivocado análisis económico, ha contribuido al criterio de que la inversión pública en las universidades y otras instituciones de educación superior genera magras tasas de retorno comparada con la inversión en educación primaria y secundaria, y que la educación superior magnifica las desigualdades de ingreso”... “Como resultado de lo anterior, los sistemas de educación superior en los países en desarrollo se encuentran bajo un constreñimiento. Ellos crónicamente se encuentran desfinanciados, a pesar de que enfrentan una creciente demanda dado que, aproximadamente, la mitad del total de los estudiantes de educación superior del mundo vive en los países en desarrollo”.

El Grupo de Trabajo se pronuncia por una acción urgente para expandir la cantidad y promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior en los países en desarrollo, como una tarea de la más alta prioridad. Por supuesto, esto demanda una nueva visión de lo que la educación superior puede lograr, combinada con una mejor planificación y un mejoramiento substancial de los estándares prevalecientes en la gestión y administración de la educación superior.

El Grupo de Trabajo, de entrada, recomienda adoptar un enfoque sistémico de la educación superior, de suerte que, a nivel nacional, se adopten objetivos y metas claras y globales para todo el sistema de educación superior. Hasta ahora, en lugar de una visión holística de la educación superior ha predominado

una visión fragmentada que ha conducido a una diversificación caótica y carente de planeamiento. Los sistemas nacionales de educación superior deberían asumir varias calidades, como son: suficiente autonomía, sin que esto signifique negar la facultad de los gobiernos de supervisar el desenvolvimiento de la educación superior, pero sin pretender dirigirla ni de interferir en sus manejo cotidiano; diversificación y estratificación, que permita a las diferentes instituciones cumplir su propio papel para atender diversas necesidades; cooperación y, a la vez, competencia entre las instituciones, su perjuicio de que se creen facilidades de aprendizaje comunes o compartibles, como centros de cómputo, bibliotecas y laboratorios, abiertos a los estudiantes de todas las instituciones del sistema; mayor apertura y vínculos con el sector productivo y la sociedad en general.

El Grupo de Trabajo identificó varias áreas donde una acción rápida puede conducir a soluciones prácticas. Entre ellas menciona un modelo mixto de financiamiento que maximice el aporte del sector privado, incluyendo las contribuciones de los propios estudiantes, y el mejoramiento de los mecanismos públicos de financiamiento. Además, un uso más eficaz de las facilidades físicas y humanas, incluyendo un llamado a utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que permitan a los países en desarrollo interactuar con las corrientes intelectuales predominantes a nivel mundial. Asimismo, enfatiza sobre el mejoramiento de la gestión para sacar mejor provecho de los recursos limitados y promover la gobernabilidad de la educación superior.

A esto se agrega una especial atención al desarrollo curricular, especialmente en dos áreas de contraste: ciencia y tecnología y educación general. El Grupo de Trabajo sostiene que una economía basada en el conocimiento requiere por igual, como requisito indispensable, especialistas altamente entrenados y generalistas de amplia formación. Ambos requieren ser educados de una manera más flexible que les permita seguirse educando y aprendiendo a medida que cambia y se desenvuelve el medio en que actúan.

El Grupo no se propuso ni pretende, asegura, ofrecer un modelo universal para la reforma de la educación superior sino ofrecer un punto de partida que pueda catalizar un diálogo en todos los países sobre la importancia estratégica de la educación superior para el desarrollo.

El Informe del Grupo de Trabajo comprende seis capítulos, cuyos contenidos se refieren a: 1. Los problemas prevaletentes en la educación superior y las nuevas realidades que debe enfrentar; 2. La naturaleza del interés público en la educación superior; 3. El tema sobre cómo el enfoque de la educación superior como un sistema puede permitir una diversificación planificada; 4. La necesidad de mejorar los estándares de gobernabilidad de la educación superior; 5. El particularmente agudo problema del mejoramiento de la educación científica y tecnológica; 6. Un llamamiento para desarrollar un curriculum imaginativo de educación general para ciertos estudiantes.

Ante la imposibilidad, por los límites de este ensayo, de analizar cada uno de los capítulos del Informe, vamos a concretarnos al análisis de sus Conclusiones, para finalizar con nuestros propios comentarios sobre la importancia del Informe y de sus aportes.

El capítulo de conclusiones del Informe retoma las tres preguntas medulares formuladas en la Introducción del mismo y ofrece respuestas a la luz de los temas abordados en los diferentes capítulos. Las preguntas son: a) ¿De qué manera en estos países la educación superior contribuye al desarrollo económico y social? b) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que debe superar la educación superior en estos países? y c) ¿Cómo pueden superarse los obstáculos?

Tras de advertir que el Informe ha tratado de concentrarse en señalar los beneficios que la educación superior ofrece a la sociedad como un todo, enfatizando sobre los aspectos de la educación superior relevantes para el interés público, el Informe concluye que la respuesta a la problemática de la educación superior debe ser orgánica. Señala, también, que el propósito del Grupo de Trabajo ha sido, no obstante la diversidad de contextos, determinar algunas

estrategias generales para la reforma de la educación superior, así como una guía general de principios y lineamientos que puedan ser útiles para apreciar el funcionamiento de los sistemas de educación superior y de las instituciones. Todo con el propósito de promover un diálogo mejor informado sobre la reforma de la educación superior en los países en desarrollo.

Los hallazgos del Informe pueden resumirse en dos conclusiones referentes a: i) los obstáculos significativos que deberá enfrentar la educación superior y, ii) las maneras de superarlos.

La educación superior de los países en desarrollo deberá superar formidables obstáculos para llevar a la realidad su potencial contribución a la sociedad. Algunos de esos obstáculos provienen de fuerzas o factores externos (cambios demográficos, restricciones fiscales, la revolución del conocimiento, etc..) frente a los cuáles es poco lo que las instituciones de educación superior pueden hacer. Otros, en cambio, pueden perfectamente ser removidos o mitigados, como la ineficiencia administrativa y gerencial que suele plagar a las instituciones educativas, que perfectamente puede ser superada aunque no es tarea muy fácil. Muchos de los problemas que las instituciones del tercer milenio enfrentan están bien arraigados y la empresa encaminada a racionalizar y fortalecer los sistemas y las instituciones va requerir un esfuerzo sostenido.

Sin embargo, el Informe estima que existen esperanzas de progreso, pues los problemas que enfrentan estas instituciones no son insuperables. Para ello se requerirá un uso más eficiente de los actuales recursos, sin perjuicio de movilizar recursos adicionales, todo con el convencimiento de que se trata de inversiones productivas y estratégicas pues, los países que continúen descuidando su educación superior tenderán a ser cada vez más marginados en la economía mundial y sufrirán un progreso político más lento. El progreso será más probable para los países que desarrollen una visión muy clara acerca de la contribución de la educación superior al interés público. Se requerirá, además, una visión holística que deje de lado las visiones parciales o fragmentadas de la educación superior.

Para el Grupo de Trabajo, las contribuciones de la educación superior al desarrollo se llevan a cabo a través de: a) **El crecimiento de los ingresos.** La vitalidad de la educación superior es fundamental para determinar la posición de un país en la economía mundial. Los "bienes públicos" que genera la educación superior, de manera particular el nuevo conocimiento, así como el ámbito propicio que ofrece para la discusión libre y abierta de los valores que definen el carácter del desarrollo de un país, contribuyen a la productividad laboral, la energía empresarial, la calidad de la vida, la movilidad social, la participación política, el fortalecimiento de la sociedad civil y del gobierno democrático. Todos estos son factores determinantes del desarrollo y permiten disminuir la pobreza y promover una vida mejor para la gente de todos los niveles sociales; b) **Líderes esclarecidos y capaces.** La educación superior proporciona al liderazgo nacional los conocimientos y competencias que le permiten enfrentar con más propiedad los problemas de su propia realidad social, de cara al siglo XXI. Ella prepara también los cuadros bien entrenados de profesores para todos los niveles de enseñanza; c) **Expande las opciones.** El desarrollo está muy ligado a la expansión de las opciones de la gente. La educación superior proporciona ese vehículo ofreciendo un amplio espectro de opciones de estudio, de suerte que estimula la movilidad social y ayuda a la gente de talento a realizar sus potencialidades; d) **Incremento de las competencias relevantes.** La educación superior es absolutamente necesaria para la formación de científicos, ingenieros y otros profesionales que inventan o adaptan las nuevas tecnologías en todos los sectores. Si en los países en desarrollo estos recursos humanos de alto nivel se proponen dar atención prioritaria en los problemas de la comunidad, posiblemente harán contribuciones importantes para identificar las soluciones más apropiadas a la problemática local, como pueden ser la protección del medio ambiente, la prevención y tratamiento de las enfermedades, la expansión industrial y la provisión de mejor infraestructura.

Estos beneficios, advierte el Informe, no son automáticos. Están ligados al carácter de las instituciones y sistemas de educación

superior y de los contextos sociales, políticos y económicos en que están situados. Y si bien, una educación superior de calidad no es suficiente para el desarrollo social y económico es ciertamente necesaria, en la mayoría de los países, si se quiere que un desarrollo más dinámico tenga lugar. Sin embargo, en el caso de los países más pobres seguramente no será el tema más prioritario de la agenda y estos países, en una primera etapa, sin que la educación superior deje de ser importante, quizás por algún tiempo deberán confiar en instituciones del extranjero para formar sus recursos de alto nivel como un prelude para la construcción de sus propios sistemas de educación superior. En todo caso, los beneficios de la educación superior, afirma el Informe, deben ser reconocidos cada vez más ampliamente y ocupar un lugar privilegiado en la agenda del desarrollo internacional.

Luego, el Informe señala que los beneficios de la educación superior de los países en desarrollo suelen estar significativamente disminuidos por los siguientes cuatro obstáculos principales: a) **Ausencia de visión.** En esos países la educación superior no es suficientemente apreciada, a como suelen apreciarse los niveles de educación primaria y secundaria. No existe suficiente comprensión acerca de la rentabilidad social de la educación superior y su contribución al desarrollo; b) **No hay suficiente compromiso económico y social con el financiamiento de la educación superior.** En un contexto de constreñimiento de los recursos disponibles el financiamiento de la educación superior tiene que competir con el de otros sectores y no siempre se le juzga como una inversión de alta rentabilidad. Se estima que ella beneficia principalmente a los jóvenes provenientes de las familias más pudientes y no se comprende que si bien esto puede suceder, sus beneficios sociales son superiores; c) **Se dan, además, condiciones de desigualdad inicial.** En estos países, la educación superior parte de una base muy pobre. Para que prospere la investigación científica se requiere una cultura intelectual apropiada, que no siempre existe. Además, una masa crítica de profesores es necesaria antes que fructifique la educación superior; y d) **Las disrupciones que**

causa la globalización. Los mejores y más brillantes profesores y estudiantes son atraídos por los países más ricos y la competencia por graduados de alta calidad es muy grande. Las crisis financieras afectan también los presupuestos universitarios. Sin embargo, las instituciones de educación superior no pueden sustraerse de estar abiertas a las redes informáticas para tomar ventajas de ellas. Son las dos caras de una misma moneda, pues si se sustraen de la revolución informática se quedan fuera de las redes y de la comunidad académica mundial.

¿Qué hacer, entonces, se pregunta el Grupo de Trabajo? El Informe reitera que su propósito es ofrecer sugerencias que demuestren que existe todo un menú de opciones creativas para responder a la problemática de la educación superior, lo cual es, por naturaleza, optimista y visionario. Toda estrategia para la reforma de la educación superior debe ajustarse a las condiciones y particularidades de los diferentes países, por lo que los diseñadores de las políticas para este nivel educativo deben ser muy cuidadosos para no limitarse a emular los modelos de los países desarrollados, pues aun en estos países existen sistemas de educación superior desfasados que requieren una reforma. De ahí que los países en desarrollo tienen la preciosa oportunidad de dar un salto y planificar su educación superior para el futuro y no para el pasado.

Las recomendaciones del Grupo de Trabajo pueden agruparse en dos grandes categorías: incrementar los recursos y mejorar la eficiencia con que esos recursos serán utilizados.

Se necesitan más recursos, así como nuevas y más diversificadas fuentes de financiamiento para:

- mejorar la infraestructura educativa, especialmente en lo que concierne a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo el acceso a INTERNET; mejorar los laboratorios y los equipos científicos; las bibliotecas, las aulas, los dormitorios y las facilidades culturales y recreativas;

- el diseño, la validación e implementación de nuevos currículos y programas académicos, incluyendo la introducción de la educación general;
- el reclutamiento, retención, motivación y desarrollo a largo plazo de un bien formado y adiestrado personal docente;
- el incremento del acceso de los sectores económicamente menos favorecidos y de personas con alguna discapacidad física;
- promover más y mejor docencia e investigación científica, tanto básica como aplicada.

El Informe señala que el mejoramiento de la calidad de la educación superior pasa por la promoción de la calidad de la enseñanza secundaria donde se forman los postulantes para el nivel terciario. Estos aspirantes harán mayores esfuerzos para prepararse adecuadamente si perciben que la educación superior vale la pena por su excelencia académica.

Si bien las fuentes del financiamiento adicional debe contemplar el acceso a recursos externos, el peso mayor de ese incremento deberá provenir de los propios países en desarrollo. El sentido común sugiere, afirma el Grupo de Trabajo, que los beneficiarios de la educación superior deberían compartir la responsabilidad del financiamiento adicional, incluyendo en esto a los propios estudiantes, las empresas privadas y el público en general.

Pero el incremento de recursos debe ir acompañado de un substancial mejoramiento de su administración, pues muchas veces la administración pobre de los recursos disponibles es el obstáculo mayor para el mejoramiento de la educación superior. El diseño más racional de los sistemas de educación terciaria, que evite duplicaciones innecesarias y contemple la posibilidad del uso compartido de ciertas facilidades puede ser de gran utilidad en este sentido y crear interés en la opinión pública hacia campos que no siempre reciben su atención, como lo son el diseño curricular, los materiales educativos, los procesos de admisión y los sistemas de información.

El sector público deberá también asumir el incremento de recursos para este nivel educativo, proporcionar una supervisión constructiva y creativa para el sector privado de la educación superior y establecer sistemas de financiamiento que estimulen la competencia interna entre las instituciones. Por eso, quizás el punto de partida para promover la reforma de la educación superior sea auspiciar una visión racional del sistema como un todo sobre la base de información y premisas justificables. Para ello, hay que estimular un diálogo transparente entre todos los sectores interesados, evitando la politización del debate. El sistema debe ser congruente con el proyecto nacional de desarrollo del país. Una visión compartida permitirá diseñar el marco general que guíe la expansión y reforma de la educación superior, organizando y administrando el sistema de suerte que sea compatible con las metas sociales.

Las propias instituciones de educación superior deberán tomar el liderazgo en:

- fortalecer su gobernabilidad interna;
- mejorar la calidad de sus actuales programas académicos, especialmente los más estrechamente relacionados con la ciencia y la tecnología, así como desarrollar nuevos programas, en particular para proveer educación general y ayudar a estudiantes talentosos y motivados provenientes de los sectores desfavorecidos, a fin de que superen sus déficits académicos;
- promover el desenvolvimiento de un fuerte y bien motivado personal docente y de investigación.

Los diseñadores de las políticas públicas tienen la responsabilidad primaria en: desarrollar la arquitectura de un sistema nacional de educación superior y conducir su desenvolvimiento de tal manera que se promueva a la vez la extensión del acceso y la excelencia

cualitativa, así como promover el interés público en la educación superior:

- proporcionando un apoyo especial a las ciencias naturales y a la preservación de la cultura;
- combatir la tendencia a dejar de lado el principio de igualdad de oportunidades y de priorizar las preocupaciones referentes a sus implicaciones financieras;
- estableciendo estándares para los títulos y grados académicos y llamar la atención sobre el tráfico internacional de diplomas espúreos;
- generando y difundiendo información relevante e imparcial sobre las diferentes instituciones y programas;
- protegiendo a la educación superior como el sitio ideal para el libre debate sobre un amplio espectro de temas, aun cuando ellos sean muy sensibles desde el punto de vista de la sociedad;
- promoviendo el establecimiento de “learning commons”, a través de los cuales estudiantes de diferentes instituciones logren acceso a facilidades educativas, como laboratorios, bibliotecas, centros de cómputos e Internet;
- regulando el sector privado de educación superior, de manera de promover estándares académicos más altos, así como prevenir y corregir abusos;
- enfrentando todos los temas referentes a la planificación del sistema en un contexto global y viendo que estos puedan vincularse con un mundo más amplio.

Finalmente, en relación con los donantes y las fuentes internacionales de financiamiento, el Informe les recomienda que apoyen actividades cuyos objetivos principales sean:

- catalizar iniciativas que se sostengan por sí mismas;
- proporcionar recursos internacionales que ayuden a fortalecer los esfuerzos nacionales compartidos vinculados a la investigación y el intercambio de profesores y estudiantes;
- promover la equidad entre los países y a lo interno de los mismos, como son los programas de becas para estudiantes distinguidos, el acceso a textos, computadoras y otros equipos.

Los proyectos que reciban la cooperación internacional, para asegurar su éxito, deben tener muy en cuenta el aspecto referente a su eficiente implementación, la cual está estrechamente ligada a la competencia y experiencia del personal que asume su conducción y administración.

Como reflexión final, el Informe señala que la educación superior, aun siendo tan importante como se desprende de todo lo antes dicho, no debe ser promovida a expensas de otras iniciativas, pues el desarrollo de infraestructura, una mejor gobernabilidad, el mejoramiento de la salud pública, la reforma de las normas de comercio internacional, el desarrollo de los mercados financieros y otros programas son también necesarios. Los beneficios de la educación superior requieren una larga gestación, por lo que quienes tienen en sus manos la toma de decisiones, así como los donantes, no deben perder tiempo para tomarlas. Ellos deben trabajar con los líderes educativos y de los otros sectores interesados para restablecer la importancia de la educación superior en los países en desarrollo. Solo así estos países podrán disponer de suficientes graduados mejor entrenados y de investigación de alta calidad. Y concluye el Informe con la cita siguiente de H.G. Wells: “La historia de la humanidad cada vez más deviene en una competencia entre la educación y la catástrofe”.

Veamos ahora cuáles son, en nuestro concepto, los “peligros” y “promesas” que se desprenden del Informe Banco Mundial - UNESCO.

En primer lugar, resulta incomprensible, o al menos sorprendente, que en un Informe referente a la educación superior que se publica

como resultado de un Grupo de Trabajo designado, al parecer, conjuntamente por el Banco Mundial y la UNESCO, prácticamente se ignore o minimice el extraordinario aporte que para el debate internacional significa todo el amplio proceso preparatorio de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre de 1998), así como los documentos de trabajo de esta Conferencia y el contenido de la Declaración Mundial y del Marco de Acciones prioritarias, aprobados por consenso en dicha Conferencia, a la cual asistieron delegaciones oficiales de casi todos los países miembros de la UNESCO.

Más extraño aún nos resulta si tomamos en cuenta que en la lista de miembros del Task Force responsable del Informe, figura el Profesor George Haddad, quien presidió, por designación del Director General de la UNESCO, la Comisión Internacional que se encargó de organizar la Conferencia Mundial.

Sin embargo, el Informe hace referencia no sólo a estudios previos del Banco Mundial sino también a algunos documentos que el propio Banco Mundial hizo preparar en conexión con la Conferencia Mundial. El Informe recurre a la UNESCO, la agencia de Naciones Unidas especializada en educación y en cooperación intelectual, prácticamente sólo como una fuente de datos estadísticos, como si no fuera capaz de generar y difundir ideas y conceptos.

Quizás esta falta de referencia al rico caudal conceptual que se desprende del esfuerzo hecho por los propios países y sus comunidades académicas, bajo el estímulo de la UNESCO, se deba a la poca participación que los autores del Informe tuvieron en todo el proceso que culminó en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior.

Lo que aquí estamos afirmando fue también el criterio que emanó de la Primera Reunión Regional de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que, bajo el patrocinio conjunto de la UNESCO, el IESALC y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, se reunió los días 15 y 16 de marzo en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Sin embargo, pese a esta actitud de dejar a un lado los aportes de la Conferencia Mundial, creemos que el giro que se advierte en los planteamientos del Informe está de alguna manera influenciado por los nuevos rumbos que ha tomado el debate internacional después de la Conferencia de París, y que fundamentalmente recuperó para la educación superior su rol prioritario y estratégico en los esfuerzos conducentes a promover el desarrollo de los países.

El análisis del Informe nos lleva a la conclusión de que, sin duda, el mismo representa un considerable avance en relación con posiciones oficiales anteriores del Banco Mundial en relación con la educación superior. Incluso, sus conclusiones principales están en abierta contradicción con políticas anteriores del Banco, que desafortunadamente condujeron a muchos países en desarrollo a cometer los errores de apreciación sobre el papel y la rentabilidad de la educación superior que ahora este Informe denuncia.

Sin embargo, como bien afirma la especialista Alma Maldonado en su análisis sobre el Informe, tampoco cabe recibir con demasiado optimismo esta aparente "rectificación" del Banco Mundial, desde luego que el Informe no es un documento elaborado por el propio Banco y, por lo mismo, no refleja su política oficial en torno a la educación superior. Maldonado señala que el más reciente documento oficial del Banco Mundial sobre México (*Mexico Earnings Inequality after Mexico's Economic and Educational Reforms - World Bank, 2000*) sigue sosteniendo que "el desarrollo de la educación básica y el incremento del acceso de la gente pobre a este nivel, continuará siendo el elemento central de la política del Grupo del Sector de estrategia del Banco Mundial por los próximos tres años" 7.

Esta misma autora, cuya opinión compartimos, resume así los principales cambios entre el Informe que comentamos y las políticas del Banco Mundial plasmadas en sus documentos oficiales: a) El giro que se da en la apreciación de la educación superior como un bien social; b) El reconocimiento de la relevancia que tiene la educación superior para los países en desarrollo; c) El fin del análisis

costo-beneficio como la única referencia para valorar la educación superior.

En la reseña que antes hemos hecho del contenido y conclusiones del Informe se puede comprobar que efectivamente el Informe suscribe los cambios arriba mencionados que, por lo mismo, merecen nuestro reconocimiento y bien podrían estar inspirados en los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

También compartimos las críticas al Informe de la especialista Maldonado, resumidas así: 1. El Informe, como en documentos anteriores del Banco, se ignora todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje y los modelos pedagógicos que se utilizan en la educación superior. 2. El Informe muestra su desacuerdo con la idea de que las instituciones de educación superior deben gobernarse democráticamente, algo que puede explicarse por la procedencia académica de sus principales redactores (dos profesores de Harvard). Esta afirmación no se compadece con lo que constituye una tradición en el mundo universitario latinoamericano desde la Reforma de Córdoba de 1918; y 3. El Informe mantiene aun una perspectiva elitista de la educación superior. Es lo que se desprende de varias afirmaciones contenidas en el Informe como, por ejemplo, que la educación general que se propone no es para todos los estudiantes sino para los más brillantes y motivados, sin preocuparse por analizar el origen de las desigualdades ni proponer maneras de promover una mayor equidad que reconcilie las diferencias, muchas veces causadas por el origen socio-económico de los estudiantes.

En conclusión, mientras las recomendaciones positivas del Informe, que las tiene, no pasen a formar parte de la política oficial del Banco Mundial sobre la educación superior, será prematuro decir que el giro observado en el Informe en relación con posiciones anteriores del Banco, tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la educación superior de los países en desarrollo.

Notas

1. Ver Psacharopoulos, George y Woodhall, Maureen: *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press, World Bank (1985).
2. Donald R. Winkler: *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad*, Banco Mundial, Documentos para Discusión 775, Washington, D.C., 1994.
3. Banco Mundial: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, Washington D.C., junio de 1995.
4. José Luis Coraggio y Rosa María Torres: *La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1977, p. 34 y ss.
5. *Ibidem*, p. 90 y ss.
6. Miguel Soler Roca: *Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional*, Barcelona, 1997, p.30.
7. Alma Maldonado: *The World Bank and Higher Education in developing countries - Where the perils and promises are. An analysis about the document "Peril and promises". December 21, 2000.*

Capítulo VI:

El nuevo conocimiento, las competencias e ideales del profesional del siglo XXI

Sumario:

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

1. El Conocimiento.

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

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

pueden ser intuitivas. Como con los ojos del cuerpo podemos ver los objetos sensibles, así podemos intuir las esencias, con los ojos del alma. Como la filosofía es para la fenomenología una ciencia de las esencias, el camino del conocimiento propio de ellas es la intuición;

d) **Criticismo Kantiano.** Kant admite como fuentes de conocimientos tanto la experiencia sensible como la razón. La primera da origen al conocimiento empírico, variable y carente de universalidad. La razón produce el conocimiento necesario y universalmente válido. La ciencia procedente de la experiencia sensible se denomina a posteriori; la que procede de la razón, sin ayuda de los sentidos, da origen a los conocimientos a priori. En cuanto al tiempo, no hay pues, en nosotros ningún conocimiento anterior a la experiencia y con ésta empiezan todos. Pero aunque todo nuestro conocimiento se inicie con la experiencia, no por ellos surge precisamente todo de la experiencia. El conocimiento a priori está constituido por las categorías kantianas de causa, substancia, efecto, necesidad, unidad, etc., elaboradas todas ellas por la experiencia. A pesar de ello su importancia es tan grande, que sin esas categorías no es posible elaborar el conocimiento científico porque los datos que suministra la experiencia sensible son de tan diversa índole, tan numerosos y proteicos, que sin las categorías kantianas la ciencia humana es imposible. Kant no sólo admite la existencia de conceptos apriorísticos, cuya naturaleza ha sido definida, y que tienen, como queda dicho, el carácter de ser necesarios y universales. Al lado de dichos conceptos, sostiene que hay también intuiciones apriorísticas como son las del tiempo y las del espacio. A Kant se le considera como el padre de la teoría del conocimiento moderno, así como Aristóteles es el padre del conocimiento antiguo y medieval con la invención de la lógica, el método científico por excelencia de la época, del cual se valió Tomás de Aquino para crear todo ese sistema de pensamiento conocido como la escolástica. El empirismo de Locke. Locke niega terminantemente la existencia de las ideas innatas y sostiene la tesis de que cuando nacemos, nuestra alma es una tabla rasa: "En principio, dice, nuestra alma es como una tabla rasa, vacía de todo carácter y sin ninguna idea, cualquiera

que ella sea". ¿Cómo adquiere sus ideas? Responde con una sola palabra: por la "experiencia". La experiencia está constituida por las sensaciones y por la reflexión, acto propio de la mente, por virtud del cual se conocen los actos y las modificaciones del alma. Las ideas simples son las de los colores, del placer, del dolor, de las diversas sensaciones, etc. En las complejas figuran solamente tres grupos, las ideas de substancias, de modo y de relaciones. En estas categorías están las nociones primeras, que según Locke, son conceptos elaborados por la mente, en la forma dicha.

Sobre estas premisas filosóficas se construyó el conocimiento hasta la modernidad. Característica del mismo fue confiar en la posibilidad de elaborar tesis y leyes científicas capaces de contener verdades absolutas e incontrovertibles, como las expresadas en las leyes de la física, o en los postulados de las matemáticas.

2. El conocimiento contemporáneo.

2.1. La época de cambios que vivimos genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres. Tal sentimiento abarca los sistemas educativos, sin que escapen las propias universidades. El reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. "Las verdades se han convertido en verosimilitudes y las certezas en hipótesis".

Será preciso educar para el cambio y la incertidumbre. "La comunidad académica, ha escrito don Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces". "Una teoría verdadera, afirma Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla"... "La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube", agrega Popper. "Es el resultado del caos y del orden", agrega Prigogine. Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se afirma que expresan probabilidades.

Hay un cambio en la estructura misma del conocimiento científico. Vivimos así una “nueva era científica”: la “era de las posibilidades o probabilidades”, en materia científica. Como dice Ilya Prigogine: “venimos de un pasado de certidumbres conflictivas ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales a un presente de cuestionamientos”. La saturación de información incrementa la incertidumbre. Vivimos en la incertidumbre y nos sentimos desbordados por los cambios. “El pensamiento mágico, la religiosidad, el consumismo hedonista o el nihilismo escéptico vienen a cubrir el gigantesco vacío de sentido que hoy padece la humanidad”, afirma el filósofo argentino Augusto Pérez Lindo.

“El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. Sin embargo, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar algunas ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar sólo los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe, pues, dedicarse a la detección de las fuentes de errores, ilusiones y cegueras. La racionalidad es la mejor barrera contra el error y la ilusión. La racionalidad crítica se ejerce particularmente sobre los errores y las ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. De ahí la necesidad de reconocer en la educación del futuro un principio de *incertidumbre racional*: la racionalidad se arriesga sin cesar, si no mantiene su vigilancia autocrítica, a caer en la ilusión racionalizadora. Es decir, que la verdadera racionalidad no sólo es teórica, ni crítica, sino también autocrítica. De ahí la necesidad, para toda educación, de liberar las grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogantes constituye el oxígeno de toda empresa de conocimiento”².

Hay quienes prefieren hablar, más que de reforma o transformación de la educación superior, de una **revolución en el pensamiento**, caracterizada por su complejidad en la elaboración de nuestra construcción mental y en la estructura misma del conocimiento contemporáneo. El pensamiento complejo, que está en la esencia de la interdisciplinariedad, está animado, según Edgard

Morin, de una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. De aquí surge un desafío, que requiere una respuesta: Superar la concepción unidisciplinar del conocimiento y buscar estructuras académicas flexibles que promuevan la interdisciplinarietàad.

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

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

- "1. **El conocimiento del conocimiento:** Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. La estructura misma del conocimiento su carácter obsolescente, etc.
- "2. **Los principios de un conocimiento pertinente:** La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.
- "3. **Enseñar la condición humana:** El ser humano es la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente

desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

- "4. **Enseñar la identidad terrenal:** El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
- "5. **Enfrentar las incertidumbres:** Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
- "6. **Enseñar la comprensión:** La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.
- "7. **La ética del género humano:** La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-

Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.”

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

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

Frente a estos desafíos, es urgente estructurar las respuestas que nuestras instituciones de Educación Superior, deberán darles, mediante una serie de tareas, y que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

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

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

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

generados en la región por parte de las actividades económicas predominantes.”

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

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

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

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

Importante es el concepto que suscribe la Declaración sobre los *“Sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación”*. Si bien existe un consenso acerca de que el conocimiento constituye

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

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

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

- a) Definir políticas lúcidas de desarrollo científico y tecnológico, debidamente consensuadas, con objetivos asumidos en conjunto

por los gobiernos, el sector empresarial, las comunidades académicas y científicas, otros actores colectivos de la sociedad civil y la cooperación internacional. Sólo así se podrán definir políticas y estrategias de largo plazo que promuevan el desarrollo humano y la investigación interdisciplinaria. En definitiva, se trata de desarrollar la ciencia como "*proyecto cultural de la nación*".

- b) Resulta necesario el fortalecimiento institucional que permita la adecuada formulación, implementación, evaluación y gestión de estrategias y políticas de ciencia y tecnología. La intervención del Estado es necesaria en esta área en la que resultan evidentes las deficiencias del mercado, promoviendo mecanismos que aseguren una amplia participación social.
- c) Los elementos fundamentales de las estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico deberían ser: "(i) Prospectiva tecnológica y planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de gobierno (investigación científica, investigación tecnológica, innovación y difusión técnica, indicadores de ciencia y tecnología, etc); (ii) Movilización de recursos financieros y tecnológicos (gobierno y empresas); (iii) Planificación estratégica de la I & D: determinación de prioridades, y evaluación de centros, programas y proyectos de investigación científica y tecnológica; (iv) Planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de empresas, incluyendo una estrategia de I&D de las empresas integrada al diseño y desarrollo de sistemas productivos; (v) Rol y dimensión de los sistemas educativos y de capacitación; (vi) Rol de las innovaciones sociales en la motivación, capacitación y regulación de la fuerza de trabajo; (vii) Estructura industrial favorable a la inversión estratégica de largo plazo en capacitación continua e innovación; (viii) Organización y gestión tecnológica de la empresa; (ix) Redes de colaboración (vinculación) universidad-empresa; y (x) Interacciones usuario-productor-investigador.

- d) Deben fortalecerse los instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional en gestión de la cooperación. La *orientación de la cooperación internacional* para la investigación científica y tecnológica debería contribuir a: (i) la instalación estable en los países con menor desarrollo de capacidades científicas de excelencia; (ii) la formación de jóvenes investigadores insertos en sus propias realidades sociales; (iii) que la agenda de investigación sea fijada acorde a los valores y prioridades de la región y conforme a una perspectiva mundial. La *cooperación horizontal* ofrece posibilidades inéditas que permiten intercambiar y complementar capacidades humanas, físicas y financieras de los grupos de investigación e igualmente promover un desarrollo endógeno y homogéneo de esas capacidades.
- e) "Uno de los problemas centrales a resolver para afianzar la investigación en los países de la región es el de construir una *cultura de evaluación*, que involucre criterios múltiples y diversos actores. Ello contribuiría a que la actividad científica y tecnológica de América Latina y el Caribe intervenga en el diálogo de la investigación mundial a todos los niveles: selección de la agenda; la calidad y la pertinencia del trabajo; criterios de rendimiento y evaluación y en la prioridad acordada a las necesidades sociales".
- f) La renovación de la enseñanza de la ciencia y la tecnología, por vías formales e informales, debe apuntar también a promover la comprensión pública de la ciencia y la tecnología como parte de la cultura. "Resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas. También resulta importante elevar la calidad académica de los programas de postgrado de ciencias y tecnologías y contribuir a su complementación y cooperación regional por medio de procesos de evaluación y acreditación.

- g) *La popularización de la ciencia y la tecnología debe, simultáneamente, ser potenciada y vinculada a la afirmación de las capacidades propias de los países de América Latina y el Caribe. El objetivo central es construir una cultura científica transdisciplinaria -en ciencias exactas, naturales, humanas y sociales- que la población en general pueda llegar a sentir como propia, requiere priorizar la investigación socialmente útil y culturalmente relevante. En este sentido es necesario fomentar la introducción, el entendimiento y la apreciación temprana de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas cotidianas desde la educación inicial.*
- h) Es necesario desarrollar estrategias y políticas que faciliten el acceso de la mujer al conocimiento científico y tecnológico, y que simultáneamente amplíen sus espacios de participación en todos los ámbitos de las actividades científicas.

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

- a) La Declaración Mundial apela a las naciones y científicos del mundo "a que reconozcan la urgencia de utilizar el conocimiento de todos los campos de la ciencia de manera responsable para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas, sin caer en su mala utilización".
- b) Tras reconocer todos los beneficios que el conocimiento científico ha producido a la humanidad en diversos ámbitos, la Declaración también señala que "las aplicaciones de los avances científicos y el desarrollo y la expansión de la actividad humana también han conducido a la degradación ambiental y a los desastres tecnológicos, y han contribuido al desequilibrio o a la exclusión social."

- c) Por lo anterior se necesita, agrega la Declaración, “un vigoroso e informado debate democrático sobre la producción y utilización del conocimiento científico”.
- d) “La mayoría de los beneficios de la ciencia, advierte la Declaración, están distribuidos de manera desigual, producto de las asimetrías estructurales existentes entre los países, regiones y grupos sociales, y entre sexos. A medida que el conocimiento científico se fue transformando en un factor crucial para la producción de riquezas, su distribución se ha tornado más desigual. Lo que distingue a los pobres (ya sea personas o países) de los ricos no es sólo el hecho de tener menos bienes, sino también que se los excluye en gran medida de la creación y de los beneficios del conocimiento científico”.
- e) Por eso, en el siglo XXI, afirma la Declaración, “la ciencia debe ser una ventaja compartida que beneficie a todas las personas sobre una base de solidaridad.”
- f) El acceso al conocimiento científico debe ser considerado como parte del derecho a la educación, dice la Declaración.
- g) Se subraya la responsabilidad que tienen los científicos de “evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo.”
- h) La Declaración hace un reconocimiento especial a los sistemas de conocimiento local y tradicional “como expresiones dinámicas de percibir y comprender el mundo, pueden ser (y lo han sido históricamente) una valiosa contribución a la ciencia y a la tecnología, y que existe la necesidad de preservar, proteger, investigar y promover este patrimonio cultural y este conocimiento empírico.”
- i) Finalmente, “la necesidad de un fuerte compromiso con la ciencia por parte de los gobiernos, la sociedad civil y el sector productivo, y un compromiso igualmente fuerte de los científicos para el bienestar de la sociedad.”

3. Educación Superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del Profesional del siglo XXI.

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

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

La Comisión Delors estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependerá del personal docente. "El aporte de maestros y profesores, afirma el Informe, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable." La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en "*transmitir la afición al estudio*".

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

reemplazado por la competencia real en la práctica. Las relaciones autoritarias resultarán casi imposibles, el mayor reclamo será el de la iniciativa. La enseñanza dejará de fundarse en las tradiciones y en la rutina y se basará en la invención y en la iniciativa, adaptándose al movimiento y la complejidad, con el objetivo de formar espíritus abiertos y capaces de generar soluciones. Los nuevos valores del sistema educacional girarán en torno a la creación, al equilibrio de las relaciones entre individuos y el respeto al espacio del otro como condición del respeto propio⁵.

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

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

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

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

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

marcha las inversiones extranjeras. Y, por supuesto, tendremos que fortalecer la significación de la informática en las medidas de capacitación.”

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

de la realidad a partir de la identificación del objeto de estudio, de sus contenidos disciplinarios, de su lógica de construcción teórica y de las perspectivas epistemológicas para abordarlo. El logro de estos objetivos requiere del diseño de propuestas de organización curricular estructuradas sobre la base de un modelo que se organiza bajo la forma inicial de un Sistema Modular Básico, del cual se desprenderá la reorganización de la oferta de carreras y especialidades. Por lo que parte de una perspectiva holística que integra y relaciona procesos complejos y toma en cuenta contexto, cultura, ética y valores.”

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

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

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

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

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

1. **Competencias Básicas**, que están asociadas a procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático.

2. **Competencias Genéricas o Transferibles**, asociadas con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
3. **Competencias Técnicas o Específicas**, que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
4. **Competencias Simbólicas**, incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos y representaciones orales o visuales; aquí destacan aspectos que van desde los algoritmos matemáticos hasta los argumentos legales o la negociación financiera.
5. **Competencias Personales**, vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad para expresar oralmente las ideas, la habilidad para aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades.
6. **Competencias para el autoaprendizaje**, son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética.

Los seis tipos de competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de valores, hábitos y nuevos patrones de comportamiento académico; así la formación científico-profesional, se consolida con la integración de la teoría con la práctica, la transferencia de conocimientos y tecnologías, y la innovación permanente⁸.

Hernando Gómez Buendía nos brinda los conceptos siguientes sobre la formación basada en competencias: "La formación basada en competencias supera la concepción credencialista de los tradicionales sistemas educativos, porque no da importancia al título

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

Concluimos esta exposición con algunas reflexiones del filósofo francés Edgard Morín sobre el conocimiento contemporáneo: “¡Cuántas fuentes, causas de error y de ilusión múltiples y renovadas sin cesar en todos los conocimientos! Por eso la necesidad para cualquier educación de despejar las grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogaciones se constituye en oxígeno para cualquier empresa de conocimientos” ... “De todas formas, el conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables. El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del conociente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente”... “Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensadores se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos. ¡Cuántos sufrimientos y desorientaciones se han causado por los errores y las ilusiones a lo largo de la historia humana y de manera aterradora en el siglo XX! Igualmente, el problema cognitivo tiene importancia antropológica, política, social e histórica. Si pudiera haber un progreso básico en el

siglo XXI sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez”⁶.

Notas

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

Bibliografía

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

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

Capítulo VII:

El nuevo concepto de la extensión universitaria

Sumario:

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

1. Antecedentes

Hace ya algunos años, al hacer una reseña de la incorporación en el quehacer de nuestras universidades de la función de extensión universitaria señalé que la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía vinculada con su sociedad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, no contempló entre sus cometidos la labor de extensión. Tampoco se lo propuso la Universidad republicana, desde luego que el advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. Además, la República no encontró mejor cosa que hacer con la anacrónica Universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la Universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios bajo la dirección del Emperador Napoleón Bonaparte. El énfasis profesionalista y la sustitución de la Universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, que dejó de ser función propia de las universidades y pasó a las Academias e Institutos. Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y perdieron su espacio en el quehacer universitario.

Como todos sabemos, la Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus mejores energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades

sociales más perentorias. La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Tampoco se planteó el problema de extender su acción más allá de los reducidos límites de sus aulas: toda su vida cultural universitaria se reducía a la celebración esporádica de algunos actos culturales o "veladas literarias" sin mayor trascendencia, a los cuales asistía un público muy reducido, proveniente del mismo estrato social del cual procedían sus profesores y estudiantes, y a la publicación ocasional de alguna que otra obra.

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para nuestro continente, pues señala, según algunos sociólogos e historiadores, el momento del verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX. Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "*virreinos del espíritu*" y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Eran, en realidad, "*coloniales fuera de la colonia*".

La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la Universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal Movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, el protagonista clave del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores.

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de

planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses de 1918.

El fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Reforma de 1918. En realidad, la *"misión social"* de la Universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo.

Como puede verse, la incorporación de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural entre las tareas de la Universidad latinoamericana, forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la Universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del Movimiento Reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el "alejamiento olímpico" de la Universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su "inmovilidad

senil”, por lo mismo que era “fiel reflejo de una sociedad decadente”. “Vincular la Universidad al pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas “Universidades Populares”, inspiradas en las Universidades Populares que se crearon, a fines del siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las Universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar, que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “Universidades populares González-Prada”, creadas por el reformismo peruano.

Gabriel del Mazo, uno de los ideólogos del Movimiento, sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la Reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la *función social*, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la Universidad, representa para varios teóricos de la Universidad latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Años después, el *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*, que se celebró en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 1949, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de Universidad en América Latina, sobre la acción social de la Universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que "la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas". Además, señaló que "la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres". En lo referente a la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión "dentro de la órbita de las actividades universitarias" por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la Universidad y proyecten el quehacer universitario a "todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional". En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura", debiendo también "estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones".

Este mismo Congreso aprobó la célebre "*Carta de las Universidades Latinoamericanas*", propuesta por el académico guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) creada, por cierto, en este mismo Congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista. En dicha Carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad

latinoamericana los de apoyar "el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios"; "contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura"; "mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad y que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital."

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó en 1957, la "*Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*", que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia: "La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la

opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo."

Este fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una *proyección a la comunidad de ese quehacer*, como una *extensión* de su radio de acción susceptible de permitir la *participación* en la cultura *universitaria* de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de "entrega" y hasta podría decirse de "dádiva cultural" o, en todo caso, un marcado acento "*paternalista*" o "*asistencial*" en las labores que se realizaban. La Universidad, consciente de su condición de institución superior del saber, trataba de remediar un poco su situación privilegiada y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y el alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la Universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la Universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. "La idea del pueblo inculto, señaló el peruano Augusto Salazar Bondy, en 1972, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que *extender* la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El *paternalismo* fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad

de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización". "Esta difusión, comentó a su vez el chileno Domingo Piga, en 1972, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y desciende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte". Por su parte Darcy Ribeiro señaló que "la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior".

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

- a) *No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos.* Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron "utilizadas" más que comprendidas y realmente ayudadas.

- b) *Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, a veces, se les dio el nombre de actividades "extracurriculares". La Universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario y marginal. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes e investigativas.*
- c) *Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobre énfasis "culturalista" (exposiciones de artes, presentación de obras de teatro, coros, conferencias, cine club, etc.). En algunas Universidades estas actividades fueron predominantes intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades complementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, "un amable complemento, un sedante", como señaló el Maestro Leopoldo Zea, en 1972, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la Universidad.*
- d) *Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental. Como señaló Augusto Salazar Bondy en la "segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria", celebrada en 1972, "la Universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable". De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural,*

formaron parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumplía el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no era otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad.”

2. El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972).

Un nuevo concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural surgió de los análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que superó su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico. En síntesis, consistió en reconocer que la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio.

Dicho análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituyó el punto de partida para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la “Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural” (México, 1972), que jugó un papel clave en la evolución del concepto de extensión, al declarar que “las Universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina”. Considerando los parámetros: a) la situación de la sociedad y b) la actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos

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

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

realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad.

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostuvo el Maestro Leopoldo Zea, en dicha Conferencia, "docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa".

También influyeron en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria, los análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión; de la "pedagogía dominante" como pedagogía de las clases dominantes; la "antidialogicidad" como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una "concepción problematizadora de la educación" y la "dialogicidad" como esencia de la "educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora". Más concretamente, las críticas de Paulo Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado "¿Extensión o comunicación? - La concientización en el medio rural", en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, fueron muy iluminadoras para analizar las tareas de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, "la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la 'otra parte del mundo', considerada inferior, para a su manera 'normalizarla', para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su 'campo asociativo', el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etc. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi 'cosa' lo niegan como un ser de transformación del mundo". Y agrega: "Se podría decir que la extensión no es esto;

que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su campo asociativo de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un *quehacer educativo liberador*... Por esto mismo, la expresión extensión educativa sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la domesticación. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la '*sede del saber*' hasta la '*sede de la ignorancia*', para salvar, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo— y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más”.

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidualógica, que niega el diálogo; por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una "*invasión cultural*", la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el "invasor" o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del "invasor". Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, caminos todos éstos de la "domesticación". La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. "El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo 'lo pronuncian, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos'. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es *comunicación*. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida

en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo "Dominación y Extensión Universitarias", sostiene que el término "extensión", en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario —personas, instituciones y valores— se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos societales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término "extensión" y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un "lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno". Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse "como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, *tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora*. La concientización implica el

despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad”.

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

Prevalece, desde entonces, el criterio de *la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la Universidad y la colectividad*. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo

que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, pues, radica en "el proceso e interacción dialéctica universidad-cuerpo social". Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la Universidad. Esta Acción Social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las Universidades, vinculadas al proceso formativo integral del estudiante, que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las Universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto de la extensión universitaria, aprobándose éste en los términos siguientes: "*Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.*"

¿Cómo poner en práctica este nuevo concepto de extensión? El Maestro Darcy Ribeiro señaló que "uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles". Por su parte, Salazar Bondy propuso que el primer paso debe consistir en establecer la *dialógicidad* en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas

autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la Universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. "El ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad".

3. La revalorización de la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI.

¿Cuál es el rol que le corresponde desempeñar a la Extensión Universitaria en el contexto de la sociedad contemporánea? ¿Qué papel juega en la sociedad del conocimiento y de la información que se está configurando y en un contexto dominado por los fenómenos de la globalización y la apertura de los mercados?

"La sociedad de la información, la net generation, nos dice José Joaquín Brünner, es la que proporciona el entorno inmediato donde se desarrollarán los nuevos escenarios educativos". Y en esos nuevos escenarios educativos, agregamos nosotros, el paradigma de la educación permanente, del aprendizaje permanente, es el que nos permitirá disponer de la llave para ingresar en el nuevo milenio.

¿Nos ayudarán los programas de extensión universitaria a hacer frente a estos retos, producto de una época de rápidos cambios que afectan incluso la propia estructura del conocimiento y nos obligan a educar para el cambio y la incertidumbre? ¿Qué lugar ocuparán la función de extensión en el esfuerzo encaminado a

transformar la incertidumbre en un desafío a nuestra creatividad e imaginación? ¿Lograremos hacer de los programas extensionistas una herramienta valiosa para crear, a nivel de la sociedad, los ambientes de aprendizaje y los equipos interdisciplinarios que la nueva realidad social y educativa demandan? ¿Cuál es el sitio de la extensión en la perspectiva de una plena integración Universidad-Sociedad y cuál es su lugar en el nuevo ethos académico?

Nos parece que todas estas consideraciones estuvieron presentes en los más impactantes debates sobre el ser y quehacer de la educación superior contemporánea que tuvieron como escenarios la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en el mes de octubre de 1998, ambas convocadas por la UNESCO.

En las Declaraciones aprobadas por aclamación de estos grandes foros, figura en forma destacada la revalorización de la misión cultural de las instituciones de educación superior, como compromiso indeclinable para contribuir a fortalecer los valores culturales propios sobre los cuales se asienta y afirma nuestra identidad nacional. En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos, transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Este se vuelve un reto de primera magnitud y las Universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura.

La "*Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*", aprobada en La Habana, Cuba, reconoció, en su parte considerativa, la vinculación histórica entre las concepciones de la Reforma de Córdoba acerca de la función social de la Universidad y los actuales procesos de transformación de la educación superior latinoamericana. "Recordando, reza la Declaración, que en América

Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países”.

Luego, en su parte declarativa, se proclama que las instituciones de educación superior “tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico”.

A su vez, la *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”*, partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: “aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”.

Sobre la base de esta y otras consideraciones, la Declaración Mundial incluyó, entre las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, la misión cultural, a fin de “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un

contexto de pluralismo y diversidad cultural". Además, agregó la necesidad de reforzar en los estudiantes, docentes y las instituciones, "sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de prevención, alerta y prevención". Además, "aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial".

Pero, como para que no quedara ninguna duda en cuanto a la revalorización de la extensión en el quehacer de las instituciones de educación superior, la Declaración dice textualmente: "La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados".

¿No son acaso los programas de extensión los medios más idóneos para llevar a la realidad estos altos cometidos?

4. Las nuevas tecnologías y la Extensión Universitaria.

Como vimos antes, uno de los fenómenos característicos de la sociedad contemporánea es el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Cabe, entonces, examinar el impacto de dichas tecnologías en el ejercicio de todas las funciones de la educación superior, incluyendo la de extensión, difusión y servicios a la comunidad. No vamos a realizar un análisis detallado de este importante aspecto. Sin embargo, nos parece oportuno adelantar algunas consideraciones de carácter general, sobre la base de las Declaraciones de Principios antes aludidas, que pueden darnos ciertas pautas para el abordaje de tan importante tema.

La Declaración de La Habana señaló que "resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas

de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas, e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. Las instituciones de educación superior deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe”.

Al elaborar el Plan de Acción para llevar a la realidad los principios contenidos en la Declaración, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), decidió hacer la advertencia siguiente: “Las nuevas tecnologías telemáticas están abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior pero también plantean serias interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición a vastísimas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental”.

Y es que en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1999 del PNUD nos dice que, si bien dichas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan el mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. El contraste está entre los “inforicos” y los “infopobres”, entre los “infoglobalizantes” y los “infoglobalizados”. En realidad, se está generando una nueva desigualdad, que algunos llaman “la desigualdad digital”, que arranca del hecho muy simple de que la mitad de los habitantes

del planeta no tienen acceso a las líneas telefónicas. Sólo el 2% de la población mundial tiene acceso a Internet y sólo 3 de cada 100 tienen acceso a las fuentes del conocimiento contemporáneo. Un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

Hechas estas advertencias, qué duda cabe que las nuevas tecnologías pueden representar una gran oportunidad para ampliar y fortalecer la función de extensión de las instituciones de educación superior. De ahí la conveniencia de introducir la "cultura informática" en el quehacer de nuestras instituciones y de tener presente lo que sobre el particular dice la Declaración Mundial y que me permito citar a continuación: "Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional".

5. Conclusiones.

Sobre la base de las consideraciones que hasta ahora hemos adelantado en torno al nuevo concepto de Extensión, ofrecemos las conclusiones siguientes:

1. La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la *misión educativa* de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente.
2. En lo fundamental, estimamos que sigue siendo válido que una estrecha interacción Universidad-Sociedad se encuentra en el corazón mismo de los programas de extensión. Estos deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la Universidad en la problemática de su sociedad.
3. El carácter “comunicacional” de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad.
4. Las instituciones de educación superior, al formular su misión y visión institucional, lo mismo que al diseñar sus planes estratégicos de desarrollo, deberán dar, en la medida de lo posible, el mismo tratamiento a las tres funciones de docencia, investigación y extensión (comprendiendo esta última la de servicios), de manera que las tres reciban el tratamiento financiero adecuado y se integren armónicamente en el gran cometido educativo que tienen las instituciones de educación superior.
5. Tal cometido no se limita hoy en día a un segmento de la población (los jóvenes en edad de estudios superiores) sino que abarca toda la población sin distinciones de edades, de suerte que las ventajas de la educación superior deberán ser accesibles a todos. Esto implica considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las Universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad.
6. Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa, representan nuevos retos, nuevas posibilidades y

perspectivas para los programas de extensión, que desafían la creatividad y la imaginación de quienes tienen a su cargo el diseño de tales programas. En las perspectivas de ambos paradigmas, se trataría de integrar *todos* los recursos docentes de que dispone la sociedad y la Universidad para la educación de *todos*, durante *toda* la vida y *sin fronteras*. En última instancia, se trataría de propiciar la reintegración del aprendizaje y la vida individual y colectiva, como “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”.

7. Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin plan maestro que les confiera orientación y significancia. La Universidad para el siglo XXI no es una “estación de servicios múltiples” ni una “Cruz Roja académica”, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la Universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior.
8. Ante el inescapable fenómeno de la globalización, que comprende no sólo los aspectos políticos, económicos y de mercado, sino también los educativos y culturales, las instituciones de educación superior deberían transformarse en los baluartes por excelencia de nuestros valores culturales y de nuestra identidad nacional e iberoamericana. En tal sentido, la misión cultural de las Universidades adquieren un rol estratégico en las políticas culturales de nuestros países. La extensión tiene, al respecto, un reto indeclinable, al cual deben hacer frente sus programas, con plena conciencia de lo que ellos significan para la supervivencia de nuestro propio perfil como naciones y la reivindicación de nuestra cultura y sus valores.
9. La extensión universitaria debe hoy en día tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los

sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la Universidad consista en "su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma".

10. Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior, de cara al nuevo milenio.
11. La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Además, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio tiene que ejercerse interdisciplinariamente, desde luego que esta es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria.
12. Los sectores a quienes van dirigidos los programas de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos.
13. Los diseños programáticos de la extensión deben dar amplio espacio a la crítica y autocrítica y prever los mecanismos de evaluación permanente para la retroalimentación de los proyectos.
14. Para finalizar, deseamos incorporar una reflexión tomada del valioso documento de ANUIES, "La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo". Dice este documento, al referirse a la Difusión de la cultura y extensión de los servicios, que se debe "concebir la función como una

actividad estratégica de las instituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia”.

Bibliografía

1. ANUIES: *La Educación Superior en el Siglo XXI - Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, D.F., 2000.
2. Gorostiaga, Xabier: *En busca de la Refundación de la Universidad Latinoamericana, Esquema Metodológico y Proyecto Universitario*, (Fotocopiado), Jarandilla de la Vera, Extremadura, julio del 2000.
3. Jorge Fernández Varela, Domingo Piga y Carlos Tünnermann: *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
4. Tünnermann Bernheim, Carlos: *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad*, Editorial Vanguardia, Managua, 1990.
5. Tünnermann Bernheim, Carlos: *La Reforma Universitaria de Córdoba*, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, N° 24, ANUIES, México, D.F., 1998.
6. Tünnermann Bernheim, Carlos: *Universidad y Sociedad, Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas, 2000.
7. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL): *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina*, Memoria de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 20-26 de febrero de 1972, Talleres de Tipografía “Cuauhtémoc”, México, D.F., 1972.