

*Carlos
Tünnermann
Bernheim*

ensayos
sobre la teoría
de la
UNIVERSIDAD



ENSAYOS SOBRE LA TEORÍA DE LA UNIVERSIDAD

ensayos
sobre la teoría
de la
UNIVERSIDAD

*Carlos
Tünnermann
Bernheim*



N

378 1

1926

Lünnemann Bernheim, Carlos

Ensayos sobre la teoría de la universidad /

Carlos Lünnemann Bernheim -- Edición aumentada y
corregida -- Managua Vanguardia, 1990

372 pp -- (Tiempo presente)

1 UNIVERSIDADES - TEORÍA 2 UNIVERSIDADES

I Serie II t

© Editorial Vanguardia, 1990

© Carlos Lünnemann Bernheim, 1990

Diseño de portada Sergio Bonilla

Diseño interior Roberto Zúñiga

Corrección: Flor Madriz

Levantado de texto Martha Medina e Ivania Carrillo

Realización Martha Medina

Editorial Vanguardia, Pasco Tiscapa, Calle José Martí, Oeste

Teléfonos 25944 - 27719 Apto 2079 Fax 625202

Managua, Nicaragua

Prólogo

La Universidad y sus desafíos

El libro del doctor Carlos Tünnermann Bernheim, *Ensayos sobre la teoría de la universidad*, cobra singular importancia en este momento en que la Universidad nicaragüense recupera la Autonomía y se sitúa ante los desafíos que le imponen la coyuntura nacional y las transformaciones políticas, económicas y tecnológicas del mundo contemporáneo.

Con gran competencia y dominio sobre la experiencia universitaria mundial, propia de quien ha consagrado la mayor parte de su vida a la Educación y a la Educación Superior en particular, el autor nos ofrece en esta obra de singular erudición sobre la materia, un panorama completo de esta aventura del espíritu a través de su historia “La Universidad —dice Tünnermann desde la primera línea— “es la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre”.

El libro que sin duda debe figurar entre los más completos y documentados sobre el tema es, a mi juicio, la obra más realizada del autor, entre las muchas y de mucha calidad, que ha escrito sobre el asunto. Debe ser un libro de consulta imprescindible no sólo para aquellos dedicados a las tareas universitarias, sino para todos los que creen en la misión de la Universidad como centro del saber integral y esperan de ella un papel transformador de acuerdo a las esperanzas y expectativas de los pueblos.

Todo libro es una aventura y un riesgo — aunque sea una aventura apasionante y un riesgo que valga la pena correr— por la constante e implacable prueba a que la realidad lo somete; pero algunos

libros son también herramientas que pueden contribuir a los esfuerzos para transformar esa realidad.

Los libros enseñan por lo que dicen y por lo que callan, por lo que demuestran y por lo que sugieren. A veces florecen reverdecidos por la realidad; otras, languidecen cuando el curso de la historia y la fuerza de los hechos los abandonan. A veces vuelven desde el pasado y recobran la vida y la actualidad que tuvieron en otro tiempo; en otros casos son justificados por el futuro reconociéndoles los méritos que su propio tiempo les negó

En el caso que nos ocupa el libro coincide con su tiempo y los temas que trata se insertan en el desafío que enfrenta la Universidad en la actualidad nacional.

A través de sus páginas recorremos la Universidad y sus misiones, los problemas contemporáneos de la educación superior y sus tendencias innovadoras de cara al siglo XXI. Reconocemos en él las principales características de la Universidad en América Latina y en Nicaragua, y los problemas de la dependencia económica, científica y tecnológica.

Frente a él me surgen algunas preguntas y reflexiones acerca de la Universidad y su destino

¿Qué es esta Institución que lleva ya casi mil años de existencia? La cita que Tünnermann hace en su obra del profesor Miguel Amado sugiere un ensayo de respuesta: "Atenas tuvo el Agora, Roma el Foro, Europa la Universidad". Ahora bien, el Agora fue para Atenas la esencia misma de la Democracia y Democracia la esencia del Atenas, el Foro, fue para Roma el escenario y el ejercicio del Derecho y la política y el Derecho y la política la esencia de Roma. ¿Fue la Universidad, la Institución por excelencia de Europa? ¿Lo sigue siendo? La respuesta debe darse con algunos de sus matices principales. Seguramente fue junto a la Iglesia la Institución más importante de la Europa Medieval. Es la primera Institución que se reconozca con una misión de carácter universal. Su nacimiento en el siglo XII antes del surgimiento del Estado-Nación, se da en una sociedad parcelada y en un poder dividido entre la Corona, la Iglesia y los Feudos. El surgimiento del Estado-Nación, termina la fragmentación sociopolítica, unifica el poder, crea la soberanía como ámbito de

aplicación material y formal del ordenamiento jurídico e inaugura la Era Moderna.

Con la fundación de la ciencia moderna (racional y experimental) con Descartes y Galileo, la Universidad inicia el proceso que la lleva a los logros más deseados y fecundos de su desarrollo. Sin embargo y a pesar de alcanzar sus más altos niveles históricos, no es ya más en la Europa Moderna la Institución por excelencia que fue en la Europa Medieval. Ahora lo es el Estado-Nación. La Universidad, sin embargo, sigue siendo una de las grandes Instituciones de Europa, al pasar de la Universidad Teocéntrica a la Universidad antropocéntrica, humanista y científica, forjadora de la gran civilización occidental.

La historia posterior de Europa, racionalista, positivista, liberal y capitalista, llevan a la Universidad a la cúspide de su grandeza para luego iniciar su descenso y desmembramiento. Parte de la investigación científica sale de sus aulas hacia los Institutos y los Centros de Investigación, cuando aún la investigación no ha empezado a entrar en nuestras universidades.

Es la época en que Europa era el mundo. Después, Europa será parte del mundo. La historia determinó que Europa perdiera su hegemonía y la Universidad su Universalidad. La historia posterior de la Universidad es una historia de fragmentaciones e integraciones, de encuentros y desencuentros. En los grandes centros del desarrollo industrial y tecnológico, lo que se recupera en investigación y en ciencia se pierde en humanidades, lo que se avanza en la técnica, se retrocede en la conciencia crítica y sensibilidad social. Se ha desnaturalizado su misión no porque se hayan degradado sus niveles académicos, los que en el mayor de los casos son de rigor y de excelencia, sino porque se ha puesto exclusivamente al servicio de la producción y ha devenido parte estratégica de la estructura del poder.

¿Y en América Latina y en Nicaragua? El libro que prologamos estudia detalladamente su evolución y desarrollo. Yo de nuevo sólo quiero hacer algunas reflexiones al respecto. De la Universidad Teocéntrica, pasamos a la Universidad Liberal. La teología que mantenía como por la influencia de una fuerza centrífuga la unidad, se dispersó en las profesiones liberales como por arte de una fuerza

Prólogo

centrípeta De la unidad se pasó de la diversidad, del sistema tencéntrico a un archipiélago desarticulado y múltiple

La Universidad deviene fábrica de profesiones. La influencia del modelo americano y los intereses del capitalismo industrial, primero y transnacional y tecnológico, después, pretende que devenga una fábrica de técnicos. Esto se produce ante una Universidad Latinoamericana generalmente politizada al exceso y de baja calidad académica y científica.

En Nicaragua, la Universidad, a la vez que participa de algunos problemas que podrían considerarse generales en el mundo y en América Latina tiene problemas muy concretos y específicos

Al menos en lo que concierne a la UNAN-Managua creo importante fortalecer sus niveles académicos y la investigación científica. Por ello, se ha creado la Dirección de Investigación e iniciado el proceso de desarrollo universitario que debería concluir con la adopción del Plan de Desarrollo de la Universidad aplicable al sexenio 92-98.

Se espera con ello colocar a la Universidad en los umbrales del año 2000, debidamente preparada para enfrentar los desafíos de un tiempo nuevo, tales como la Revolución Tecnológica y la brecha que ella misma produce, los avances de la ciencia y de las humanidades y la recomposición económica y política del mundo, para mencionar los grandes ejes de las transformaciones contemporáneas.

Asimismo, en lo que concierne al medio nicaragüense, debe participar en la vida nacional, asumiendo su función política esencial, asumiendo la política y lo político como parte consustancial de su propio quehacer, lo que excluye, sin embargo, posiciones partidarias y de inductrinamiento ideológico.

Debe ser participativa y estar estrechamente vinculada a los problemas nacionales y ser puente tendido entre los extremos de la contradicción, respaldando todo lo que contribuya a atenuar la polarización de nuestra sociedad y favoreciendo la concertación, la reconciliación, la democracia, el Estado de Derecho y la paz.

Debe contribuir activamente a preservar la identidad y la cultura nacional favoreciendo la integración de lo propiamente nicara-

güense con los valores universales en las artes, las ciencias y las humanidades en general.

Debe contribuir, desde su posición como institución universitaria, a que Nicaragua encuentre la estabilidad y la paz, en la reafirmación de los valores nacionales y universales como la soberanía y la autodeterminación.

Como institución universal a la que no son ajenos los problemas del mundo, debe buscar la unidad de las ciencias y de las humanidades, de la formación académica y científica y del desarrollo de la conciencia social, evitando las fragmentaciones que la ultraspecialización y la supertecnificación han producido en las sociedades desarrolladas.

La Universidad, en general, debe recuperar su Universalidad y su naturaleza de síntesis del conocimiento humano. En un principio fue eso: expresión, como institución de la unidad del conocimiento. La separación de la ciencia y la excesiva especialización puso en crisis su universalidad y su propia naturaleza. Ahora debe recobrar ese sentido original de unidad de diversidades procurando la síntesis del conocimiento, no ya desde la base que sirvió de punto de partida a su unidad inicial, sino desde el vértice cualitativamente diferente en que la historia y su desarrollo han situado al conocimiento humano.

En el libro del doctor Tünnermann encontramos todos los elementos necesarios, expuestos con claridad y precisión, para continuar en el esfuerzo de estructurar a través de ellos la teoría de la Universidad

La Universidad por mi medio saluda con entusiasmo el valiosísimo aporte de quien ha sido Rector de la Universidad y Ministro de Educación y de quien es actualmente, miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

La Universidad bajo el Rectorado de Tünnermann, que siguió al del doctor Fiallos Gil, padre de la Autonomía Universitaria, alcanzó uno de sus momentos más elevados y de mayor proyección.

La obra del doctor Tünnermann es sin duda parte, y de la más valiosa, de la cultura nicaragüense en materia educativa. Además, su

dedicación al estudio, su magisterio ejercido desde la cátedra y desde los elevados cargos que ha ocupado, nos recuerdan con su esfuerzo y con su ejemplo que la Universidad —y tal como él la definiera en el título de uno de sus libros— es y será siempre “Búsqueda Permanente”.

ALEJANDRO SERRANO CALDERA
Rector de la Universidad Nacional
Autónoma de Nicaragua
UNAN-MANAGUA

***A mi esposa, Rosa Carlota
y a mis hijos: Carlos, Edmundo,
Rosa Carlota, Alejandro,
Ingrid Marta, Carla Eugenia y
Patricia Evangelina,
con todo mi amor.***

Introducción

El tema de la Universidad ha sido por mucho tiempo motivo de preocupaciones y estudios. En este libro he decidido reunir, siguiendo una presentación que trata de sistematizar algunas ideas en torno a tan apasionante tema, lo que podría ser una contribución al estudio de la teoría de la Universidad.

El estudio de la Universidad, como la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, ha dado lugar, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días, a tantas reflexiones que bien puede decirse existe una teoría general de la Universidad que hace de su problemática el centro de múltiples investigaciones, debates, propuestas, etcétera.

Pocas instituciones han sido analizadas, desde tan diversos ángulos, como la Universidad: histórico, político, social, pedagógico, etc., de suerte que existe ya un cúmulo de conocimientos capaces de fundamentar lo que podría ser una Ciencia de la Universidad o "Universitología", como alguien ha propuesto.

Lo cierto es que con mayor frecuencia surgen cursos completos sobre la temática universitaria o de la educación superior, como el "Simposio Permanente sobre la Universidad", que ofrece en Bogotá la Asociación Colombiana de Universidades, bajo la dirección del doctor Alfonso Borrero.

El pensamiento sobre la Universidad es tan rico y variado, que configura toda una teoría de la Universidad y de sus conflictos. Este libro trata de ser un modesto aporte a esa teoría, con especial referencia a la Universidad en nuestra América Latina.

De ahí su división en dos partes: en la primera, se aborda la idea de la Universidad, sus misiones, los principales problemas contemporáneos de la educación superior, las tendencias innovativas, etc. En la segunda, se examina el tema de la Universidad desde una perspectiva latinoamericana

Esta nueva edición se debe al patrocinio financiero del Comité Nicaragüense del Servicio Universitario Mundial, solicitado por el Rector de la UNAN-Managua, doctor Alejandro Serrano Caldera. Mis agradecimientos al SUM, del cual tuve el honor de ser Presidente en los años iniciales de su fecunda y generosa labor en Nicaragua, y a la UNAN-Managua, por su valioso respaldo.

Al publicar este libro aspiramos ofrecer a estudiantes y profesores universitarios un panorama de lo que podría ser la teoría general de la institución universitaria, cuya importancia para el destino del hombre y de nuestros pueblos es cada día más evidente. Sin pretensiones de originalidad, deseamos contribuir al mejor conocimiento de la Universidad, cuyo estudio sigue siendo una búsqueda permanente

CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM
Managua, julio de 1990.

Primera Parte

Capítulo 1

De la universidad y sus misiones

La universidad es la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre. Nacida del espíritu corporativo de la Edad Media, constituye uno de los aportes más singulares de la cultura occidental. Lleva razón el profesor Miguel Amado cuando sostiene que “Atenas tuvo el ágora, Roma el foro, Europa la universidad”. A su vez, Charles Homer Haskins sostiene que las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea ¹

Desde sus orígenes, la universidad reclamó para sí un fuero especial, capaz de garantizar la libertad de enseñar y de aprender. Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración predominara el elemento estudiantil. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano. Según su procedencia se organizaban en “naciones”, cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del rector. Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XII) nacida del seno de las Escuelas de la Catedral de Notre Dame y cuya preocupación central fue

la Teología. En ella predominaron los maestros. Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios y fueros propios. Desde sus años iniciales las universidades gozaron de autonomía y tuvieron el carácter de *studium generale*, es decir, de “escuelas para todos”, que es la acepción primitiva del término. La palabra *universitas*, que sirvió para designarlas, hacía referencia a la asociación de profesores y alumnos (*universitas magistrorum et scholarium*) y no a la *universalidad* de los estudios y disciplinas, como hoy preferentemente se entiende.²

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Esta distinta evolución histórica explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.³

Misión y funciones de la universidad

Es lugar común, desde el célebre tríptico de Ortega y Gasset, resumir la misión de la universidad atribuyendo a ésta los siguientes objetivos: conservación y transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; ampliación y renovación del conocimiento. Sin embargo, estos objetivos clásicos tienden a ser superados, pese a que siempre constituyen la médula del quehacer universitario.

La sociedad espera cada vez más de la universidad y ésta, a su vez, asume responsabilidades nuevas y crecientes. En los países en vías de desarrollo, la universidad muchas veces se enfrenta a cometidos que no son necesariamente los que se proponen las universidades de los países avanzados. Y es que,

en los primeros, la universidad debe actuar estrechamente comprometida con su realidad. Además, en estos países, la cultura y la ciencia dependen más directamente de las universidades por ser éstas generalmente las únicas instituciones de alta jerarquía intelectual que en ellos existen. La universidad latinoamericana, para el caso, atiende propósitos que rebasan los clásicos de la educación superior; su irreductible vocación de libertad la mueve a pronunciarse en contra de toda forma de opresión; su sensibilidad ante los problemas sociales la dispone a emprender programas de proyección social; su voluntad de servir de vehículo de difusión cultural la lleva a extender su obra a sectores cada vez más amplios. La llamada "función social" deviene así en una de las preocupaciones o vocaciones más acentuadas de la universidad latinoamericana. Lo cierto es que entre nosotros la universidad ha sido el tradicional asilo de la cultura de nuestros pueblos y factor importante de su avance social. De ahí que, además de las misiones antes mencionadas, la universidad latinoamericana cumple una adicional, que bien podríamos denominar "cívica".

La función social de la universidad consiste esencialmente en que a ella acude la sociedad en busca de orientación, de conocimientos e inspiración. En cumplimiento de la misma, la universidad debe participar, en forma principal, en los esfuerzos dirigidos a promover los cambios estructurales que la sociedad requiere para que sea más justa. Esa tarea comprende la formación en sus graduados de una mentalidad favorable al cambio y la decisión de contribuir al proceso de desarrollo político, económico, social y cultural. Mas el desarrollo no debe entenderse aquí en términos de un simple aumento del ingreso per cápita, ni de una mayor disponibilidad de artefactos. El objetivo final del desarrollo debe ser la valorización humana y el mejoramiento de la calidad de la vida para todos los sectores sociales. Pero, para que el aporte de la universidad al desarrollo sea eficaz, es preciso que parta de un estudio y análisis profundo de la realidad nacional, a fin de adecuar sus programas

a las verdaderas necesidades del país. Para transformar la realidad es necesario, primero, conocerla.

Cada vez más se reconoce que corresponde también a la universidad una función crítica y reconstructiva en el seno de la sociedad, encaminada a mejorarla. Tal función se desprende de su participación en la vida nacional. Se afirma así que la universidad debe ser la conciencia crítica de la sociedad, función que sólo puede cumplirla una institución libre. Esto nos lleva a examinar el tema de la autonomía universitaria. Antes, conviene precisar que esa función crítica no debe limitarse a la denuncia emocional de los problemas. Ella exige su estudio, sereno, objetivo y serio para plantear alternativas sobre bases científicas y no simplemente teóricas o sectarias.

La autonomía universitaria y la libertad de cátedra

“Una universidad, dice Hutchins, es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento, y de pensamiento independiente, es asimismo, un centro de crítica. La libertad de la universidad moderna, en una sociedad democrática, no se basa en los restos de una tradición medieval, sino en la premisa de que las sociedades requieren centros de pensamiento y crítica independientes, si han de progresar o, aun, sobrevivir.”⁴

La libertad de la universidad se manifiesta a través de su autonomía. En verdad, sólo una universidad libre puede cumplir con autenticidad su cometido, hasta el punto que se afirma que el concepto cabal de universidad implica el de su libertad, pues sólo mediante el ejercicio de esa libertad puede llevarse a cabo una labor universitaria valiosa. La autonomía es así, como se ha dicho, condición que define a la universidad auténtica, pues sin ella la universidad no está en posibilidades de cumplir su función social ni de ejercer su función crítica, tan importante para el progreso y mejoramiento de la sociedad. La

autonomía pertenece así a la esencia misma de la “universidad crítica”.

La autonomía representa la mejor garantía para la existencia de la libertad de cátedra, aunque no se confunde con ella. Tal libertad implica que la universidad, como institución, no sustenta ni enseña según una determinada ideología. Por el contrario, en la universidad, por su misma naturaleza y vocación universalista, caben todas las ideologías. Cuando una universidad enseña según una determinada faceta ideológica, contradice su propia esencia. El libre juego de todas las ideologías no significa que la universidad sea una institución neutra; es, más bien, signo de riqueza intelectual y espiritual, de ilimitadas posibilidades para el progreso de las ideas. La universidad debe, entonces, preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas o bien renunciar a su alta jerarquía como centro libre e independiente del saber.

La autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Mas, la autonomía no es un fin en sí misma. En realidad, es un medio que permite a la universidad el desempeño de sus cometidos. Tampoco la autonomía debe provocar el divorcio entre la universidad y la problemática de su entorno. La universidad ha de estar presente en la vida de su colectividad. No puede, en razón de su autonomía, separarse del contexto social, pues es demasiado importante para que pretenda aislarse.

La universidad y la política

Tema que ha dado origen a grandes controversias es el de las relaciones entre la universidad y la política. Hay quienes sostienen que la universidad hoy día no puede sustraerse a la politización de sus cuadros. Incluso, algunos reclaman de la universidad una participación activa en los procesos políticos y

abogan por una “universidad beligerante”. En el extremo opuesto, hay quienes exigen de la universidad una actitud absolutamente neutra, carente de todo matiz político. Conviene examinar esta cuestión.

La función crítica de la universidad tiene que ver con este tema. Como señaló la “Mesa Redonda sobre la naturaleza y funciones de la enseñanza superior en la sociedad contemporánea”, convocada por la UNESCO en septiembre de 1968, “algunos consideran que la función crítica debe conducir a una oposición total al orden social establecido, si la universidad no acepta las finalidades que la sociedad ha concebido para ella. Para otros, en cambio, esa función sólo puede ejercerse de un modo válido si la universidad no es utilizada con fines políticos. La universidad que quiere ser autónoma, aseguran éstos, no debe introducir en su seno grupos políticos de presión que puedan poner en peligro el papel social que se propone desempeñar”. Abundan opiniones que sostienen que la repercusión de las luchas políticas en el seno de la universidad detiene su avance y perturba su misión específica. Pero también se acepta que la universidad es el reducto de la conciencia cívica de los pueblos y su participación en las tareas del desarrollo demanda necesariamente la consideración de los problemas sociales, económicos y políticos del país. En la “Reunión de expertos sobre enseñanza superior y desarrollo en América Latina”, celebrada bajo los auspicios de la UNESCO en marzo de 1966, predominó el criterio de que “la universidad ha de realizar una función de formación política, concebida en la auténtica aceptación del término, con un triple contenido de información, objetivación de los problemas y estímulo de los deberes políticos del ciudadano”.

De lo dicho hasta el momento se desprende que en la universidad no cabe la politiquería, pero sí la política, entendida ésta como el estudio y reflexión sobre los problemas fundamentales de la nación. La universidad no debe hacer política partidaria, pues tal actitud desvirtúa su propia naturaleza,

pero sí puede y *debe* intervenir en la vida política de la república. Además, en los países subdesarrollados, la universidad se encuentra frente al dilema de trabajar por la liberación o por el fortalecimiento de la dependencia. Necesariamente tiene que definirse y dar a su trabajo el sentido que corresponda. Por lo tanto, no puede permanecer neutral ante ese desafío. La universidad debe ocupar su lugar, como centro del saber y conciencia crítica, en el gran debate acerca de los caminos a seguir para el cambio estructural. Si por “politización” de la universidad se entiende el compromiso de ésta con su pueblo, entonces no cabe rasgarse las vestiduras por esa politización.

La universidad y los jóvenes

A la universidad acude, principalmente, la generación joven. Esta circunstancia permite comprender lo que en ella sucede, desde luego que la juventud, como dice Renán, “es el descubrimiento de un horizonte inmenso, que es la vida”. El nivel de enseñanza superior difiere de los que tratan con niños o adolescentes. Hacer de los jóvenes profesionales útiles a la comunidad, es tarea de la universidad. Pero mientras están en sus aulas, estos jóvenes se transforman en hombres y ciudadanos. La universidad no puede perder de vista esta realidad. Por eso afirma Guyau que la universidad debe enseñar, antes que nada, “la difícil profesión de hombre”.

Complejo resulta hoy el trabajo de la universidad dada la inquietud que se ha apoderado, en todas partes, de la generación joven. La universidad se ve precisada a realizar su misión con una juventud que por vivir una profunda crisis es proclive a la protesta y a la radicalización. Las revueltas estudiantiles no son, sin embargo, cosa nueva en la vida de las universidades. En las universidades de Bolonia y París hubo agitación estudiantil desde sus orígenes. “La turbulencia de la Universidad de Bolonia (la universidad de estudiantes) no fue menos característica de la universidad parisiense (la universidad de maestros), escribe Rodolfo Mondolfo, ya por la lucha entre las

‘naciones’, ya por conflictos entre seculares y dominicos, entre dominicos y franciscanos, entre escolásticos y averroístas, luchas que, sin embargo, sirvieron para mantener la libertad de enseñanza.”⁵ A principios del siglo XIII la primera batalla entre los estudiantes de París y las fuerzas del orden surgió de una protesta por el alto precio que cobraban las dueñas de posadas por alojar a los estudiantes. La Universidad de Oxford nació de una secesión originada en la Universidad de París. Por igual vía, Oxford engendró después a Cambridge.

Pero la intranquilidad estudiantil de nuestros días tiene características singulares. El fenómeno se da no sólo entre los estudiantes, sino, en general, en la juventud. Por otra parte, la generación joven tiende a cobrar conciencia de que puede llegar a constituir una fuerza completamente nueva. Ha asumido la vanguardia de la protesta en contra de “lo establecido”. Es, además, presa de una profunda crisis de valores que predispone su ánimo a la inconformidad. La falta de concordancia entre los ideales predicados por la sociedad y la realidad produce en los jóvenes desengaños e irritación. Tales paradojas, mueven el ánimo juvenil a adoptar una actitud severamente crítica frente a la sociedad y sus instituciones. Arden en deseo de transformar un mundo que no les satisface, en donde predominan la injusticia y la hipocresía. Su natural generosidad les lleva a colocarse del lado del explotado, del oprimido, de las clases desposeídas, revelándose en contra del utilitarismo de ciertos sectores que no piensan más que en términos de negocios o dividendos y se olvidan del aspecto humano de las relaciones sociales.

Se quejan también los jóvenes de la ausencia de diálogo: no encuentran oportunidad para el diálogo ni en la familia ni en la sociedad y, muchas veces, tampoco en la propia universidad. A falta de diálogo se ven precisados a recurrir a otros medios para hacerse oír, no obstante que el diálogo, como coparticipación en la búsqueda de la verdad, es un instrumento eficaz para evitar conflictos y superar diferencias. Pareciera

que se han perdido las aptitudes para el diálogo, sustituido por verdaderos “monólogos por turnos”.

Sólo teniendo presente el momento que vive la juventud podemos analizar el papel del estudiante en la universidad, que debe ser, por definición, estudiar, prepararse para el futuro, pero que las circunstancias tornan más complejo, más comprometido y, quizás, más angustioso. Resulta difícil para el estudiante dedicarse única y exclusivamente a sus libros dentro del clima de inconformidad y desasosiego que vive. Por muchos esfuerzos que la universidad haga para crear incentivos que lo mantengan en el aula, el laboratorio y las actividades puramente académicas, éstos se ven frustrados ante la inquietud que se apodera del estudiante por causas que vienen de afuera de la universidad y que ésta no puede controlar. Para sofocar esas inquietudes basta, según algunos, con “imponer orden a como dé lugar”, sin darse cuenta que más razonable sería identificar las causas de la inquietud para ponerle remedio a éstas. En la universidad no cabe imponer disciplina en forma policiaca, sino crear las condiciones para que ésta surja como resultado del proceso educativo. La disciplina, producto de la participación entusiasta en una empresa común, se rompe a menudo debido a motivaciones extrauniversitarias, consecuencia de la violencia social institucionalizada que padecemos. Algunos sociólogos han señalado que el activismo político de los movimientos estudiantiles se intensifica cuando los gobiernos abandonan los cauces democráticos y se tornan autoritarios. La agitación estudiantil y la aguda politización de los cuadros universitarios no se hacen esperar.

La universidad de nuestros días sigue siendo una corporación de maestros y alumnos donde cada quien debe cumplir, de la mejor manera posible, su función. El estudiante tiene, por cierto, un gran campo donde aplicar sus energías: el de su propia formación, pues es él el único responsable de ella. En consecuencia, si quiere ocupar el día de mañana posiciones claves en el proceso de transformación de la sociedad y desempeñar-

se en ellas con acierto, debe asumir plena y revolucionariamente su papel de estudiante. La rebeldía juvenil cabe también en contra de la dependencia científica y tecnológica, dependencia que sólo podremos superar sobre la base de un esfuerzo muy grande por mejorar el nivel científico de nuestras universidades y la preparación de nuestros graduados. “Los estudiantes, ha dicho Fidel Castro, deben transformarse en los guerrilleros del campo de la cultura.” A su vez, Salvador Allende afirmó en una oportunidad ante los estudiantes de la Universidad de Guadalajara que “ser agitador universitario y mal estudiante, es fácil, ser dirigente revolucionario y buen estudiante, es más difícil” y recordó que Lenin decía que un profesional, un técnico, valía por diez comunistas, pues la revolución necesita técnicos y profesionales bien preparados.⁶ Luego, de lo que se trata es de conciliar el compromiso revolucionario con la formación científica y técnica al más alto nivel posible. “Fue un universitario genuino y ejemplar, como Carlos Marx, nos dice Arturo Uslar Pietri, quien llevó la universidad, es decir, la ciencia, a la revolución. Si Marx lo que se hubiera propuesto en sus años formativos hubiera sido tomar la universidad, no hubiera habido marxismo ciertamente, y acaso tampoco hubiera habido revolución socialista rusa.”⁷

Por sus misiones, la universidad ocupa, o debe ocupar, lugar importante en la vida de la nación. Como fragua donde se forjan los futuros dirigentes del país es la entraña misma de la república. Mas, téngase presente que cuanto hemos dicho de la misión de la universidad, de sus funciones, de su participación en la vida nacional, lo decimos realmente de los universitarios, maestros y alumnos, de quienes, en última instancia, dependen el ser y destino de la universidad.

Notas

1.- Mucho se ha discutido si el mundo antiguo conoció instituciones que pudieran considerarse como antecesoras de la universidad, tal como ésta surgió a mediados del siglo XII. Se mencionan así algunas experiencias de las civilizaciones orientales que quizás podrían tenerse como precursoras de la universidad, tal como las academias griegas, el complejo educativo que fue la célebre biblioteca de Alejandría y las grandes escuelas árabes. Pedro Henríquez Ureña sostiene que la universidad es una "herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los estudios de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge" "De sus orígenes helénicos, la universidad recibió el espíritu de discusión" Pedro Henríquez Ureña: *Universidad y Educación* UNAM, México, 1969, p. 60. Lo cierto es que todos estos antecedentes culturales se unen a las condiciones especiales que se dieron en la Edad Media, de cuyo espíritu corporativo brota finalmente la universidad como un gremio más: de los maestros y escolares dedicados al oficio de aprender los saberes.

2.- El origen de la palabra *universitas* hay que buscarlo en el Digesto romano, donde la *universitas* era lo contrario de los *singuli*, y significaba el conjunto de los seres o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. En la Edad Media, la palabra se usó para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la *universitas magistrorum et scholarium*, o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios,

o separadamente; *universitas magistrorum y universitas scholarium*
Véase Rodolfo Mondolfo: *Universidad pasado y presente* Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, p 7

3.- Véase Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana* Editorial Universitaria de Guatemala, Guatemala, 1949, p 73

4.- Robert H Hutchins: *La Universidad de Utopía* Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1969, p 52

5.- Rodolfo Mondolfo: *Universidad: pasado y presente* Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, p 19

6.- Salvador Allende: "La revolución social y las universidades". En: *Deslinde*, No 31, UNAM, 1973, p 19

7.- Arturo Uslar Pietri: "La Universidad del Tercer Mundo" En: *El Nacional*, Caracas, febrero de 1973

Capítulo 2

Principales problemas contemporáneos de la educación superior

Consideraciones generales

La crisis constante es una de las características más evidentes de la historia de la educación superior, principalmente en los últimos veinticinco años, crisis que hace parte de la que aqueja a los sistemas educativos, reconocida y analizada en todo el mundo. Los profundos y rápidos cambios que se están produciendo en el seno de la sociedad, así como las nuevas situaciones creadas por la revolución científico-tecnológica en marcha, son factores importantes en su génesis. La generalización y persistencia del fenómeno permite interpretarlo como síntoma de crecimiento y transformación y, por lo mismo, de necesaria revisión de objetivos, estructuras y métodos

Dentro del subsistema de educación superior, la universidad, que por su naturaleza, fines y objetivos, es una de las instituciones sociales más receptivas a los signos de los tiempos, es la que ha registrado con mayor dramatismo esa crisis, hasta el punto que los propósitos y cometidos del quehacer universitario tradicional se han puesto en tela de juicio.¹

Aun cuando no es la primera vez que la educación se ve sometida al riguroso escrutinio crítico de la sociedad, la crisis actual difiere profundamente de cuanto ha ocurrido anteriormente.

Es una crisis mundial de la educación, señala Philip H Coombs, más sutil y menos aparente que una 'crisis alimenticia', o que una 'crisis militar', pero no menos real ni menos desastrosa en su peligrosidad potencial ²

Y si bien en la forma y en el tiempo difiere de un país a otro, en su dinámica interna es casi la misma en todas partes: su esencia radica en el desajuste entre los sistemas educativos y sus contextos sociales.

En el caso de las universidades, es su misma supervivencia como instituciones cimeras de la sociedad la que está en juego, si no introducen las reformas indispensables que les permitan superar la crisis y satisfacer las nuevas demandas.³

De entre todas las instituciones sociales, afirma Ricardo Díez Hochleitner, pocas hay que como la universidad, reflejan más inmediata y sintomáticamente los graves problemas de nuestro tiempo y que, a la vez, puedan contribuir de manera más eficaz a resolverlos. Si en todas partes se constata la profunda y prolongada crisis de la universidad, ello es debido precisamente a la existencia de una crisis global, que se extiende a todos los aspectos y sectores de la vida y de la civilización, y a la cual no pueden ser inmunes las instituciones universitarias. Pero el hecho de que también éstas se vean sacudidas por la conmoción, a veces con extrema violencia, no las descalifica ni puede dar lugar a que la sociedad les rehuse su apoyo. Antes bien, ese apoyo es tanto más necesario cuanto que la universidad, pese a sus graves dificultades internas, puede abrir nuevos horizontes a la humanidad en una etapa decisiva de cambio y de transformación como la que atravesamos. A la universidad no le conviene la reverencia mística ni se merece el desdén de la sociedad.⁴

Tres grandes preocupaciones parecen dominar el panorama de la educación superior a partir de 1950: la acelerada expansión cuantitativa; el extraordinario desarrollo y la creciente complejidad del saber, y; la reforma de las instituciones individuales y del sistema de educación superior, como un todo.⁵ Estas tres preocupaciones básicas responden a fenómenos re-

cientes que inciden en la educación superior y que, para dramatizar sus repercusiones y su carácter a veces violento, se ha dado en considerar como verdaderas explosiones: la explosión demográfica, la explosión de las matrículas; la explosión de las aspiraciones humanas; la explosión de los conocimientos, la explosión de las comunicaciones y las explosiones sociales, en general. La consecuencia de todo esto ha sido la revisión a fondo de la relación entre educación superior y sociedad, aspecto clave de la problemática educativa contemporánea.

Sin que de ninguna manera pretenda ser exhaustiva, una posible lista de los principales problemas que actualmente enfrenta la educación superior en el mundo debería incluir, entre otros, los siguientes:

- a) La distancia entre la educación superior y las necesidades de la sociedad contemporánea,
- b) el acceso a la educación superior,
- c) los desequilibrios entre la formación de graduados y la estructura ocupacional,
- d) los dilemas a que se ve sometida la educación superior, tales como autonomía versus control público, apertura versus selección, especialización versus polivalencia, servicio a la sociedad versus función crítica, etcétera
- e) las estructuras académicas y administrativas inadecuadas,
- f) la ineficacia de los métodos tradicionales de enseñanza y la búsqueda de nuevos métodos,
- g) la falta de coordinación entre las distintas formas de educación postsecundaria y sus relaciones con el nivel medio,

- h) el desequilibrio entre las funciones de investigación, docencia y servicio;
- i) las polémicas en relación al lugar del estudiante en la vida universitaria;
- j) las discusiones en cuanto a la mejor manera de organizar el gobierno de las instituciones de educación superior;
- k) la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la formación del personal docente,
- l) las repercusiones del concepto de educación permanente en la enseñanza superior, y;
- m) la problemática vinculada con la creación de sistemas abiertos o de educación a distancia.⁶

Las soluciones que se ensayan para éstos y otros problemas están cambiando el rostro de la educación superior en el mundo. En varios lugares han surgido nuevas instituciones o se han introducido reformas sustanciales en las existentes. Incluso comienza a vislumbrarse lo que será la enseñanza superior al aproximarse el siglo XXI.

La educación superior y las necesidades de la sociedad

Nueva dimensión de las funciones de la educación superior

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y aplicación, dan origen a las tres funciones básicas de las instituciones universitarias: investigación, docencia y servicio público. Si bien en determinados momentos de su desenvolvimiento histórico una de estas funciones prevaleció sobre las otras, contribuyendo así a acentuar el perfil de los diferentes esquemas de organización universitaria,⁷ lo cierto es que el ideal reside en una equilibrada integración de estas funciones, de modo que las

tres estén siempre presentes en todas las manifestaciones de la tarea universitaria. Y aun cuando hoy se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, como por ejemplo la indispensable función crítica y la llamada función social, lo cierto es que en realidad se trata de nuevas dimensiones de las tres funciones primordiales, o modos de ejercicio que los tiempos imponen, pues en el fondo éstas siguen siendo las funciones por excelencia de toda universidad. Nuevas necesidades demandan nuevos estilos en el ejercicio del oficio universitario; la universidad debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno. Más que de nuevas funciones, quizás sea mejor hablar de nuevas tareas, de nuevos objetivos a los cuales la universidad debe responder mediante el ejercicio, al más alto nivel posible, de sus tres funciones claves de investigación, docencia y extensión o servicio.

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

Las funciones de la universidad adquieren también una nueva dimensión frente a la revolución socio-científica, pro-

vocada por el papel central de la ciencia en la sociedad post-industrial. De esta manera, la “masificación” y los efectos de la revolución científico-técnica representan los fenómenos que más contribuyen a forzar el cambio de las actuales estructuras y dar un nuevo sentido a las funciones universitarias.

En la sociedad post-industrial, escribe el padre Hervé Carrier, Rector de la Universidad Gregoriana de Roma, el conocimiento está considerado desde un punto de vista social, político y económico, más que académico. Sin exagerar, podríamos decir que el conocimiento está considerado ahora como capacidad de realización y no como objeto de contemplación. En la sociedad post-industrial el hombre considera la ciencia como un medio para cambiar y hacer uso de la naturaleza, y como una guía para el cambio social. Esto está muy lejos del ideal del hombre honesto de las sociedades anteriores, para quien la serena posesión del conocimiento era en sí misma de inestimable valor. La ciencia ha revolucionado la tecnología y la conducción de las cuestiones sociales.⁸

Sociológicamente,⁹ la ciencia moderna puede ser examinada desde tres ángulos, cada uno de los cuales tiene importantes repercusiones para el quehacer de la universidad: su tendencia a ser diseminada universalmente, su carácter obsolecente y su papel en el proceso de desarrollo integral. El primer aspecto involucra el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos, con lo cual se vincula el fenómeno de la “masificación”

En la medida en que el conocimiento tiende a ser el patrimonio común, señala Carrier, la universidad se ha convertido en una institución para todos,

por lo que puede decirse que se ha socializado, ya que las actividades universitarias

son ahora parte esencial de la sociedad moderna, la que se concentra en torno a las fuerzas dinámicas de la ciencia.

Salvo que se limite a una rutinaria transmisión del conocimiento, el cumplimiento cabal de sus funciones, hoy fundamentales para la sociedad, llevará a la universidad a una mayor solidaridad con la sociedad, estrechando vínculos con los programas nacionales y demás actividades sociales.

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

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

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

La ciencia moderna es un poder ambivalente, advierte Carrier, y la universidad no es la única entidad que provee el conocimiento, pero ella debe sobresalir como la institución que tiene por misión propia colocar la ciencia y sus recursos al servicio del hombre ¹⁰

Por otra parte, la propia evolución del conocimiento contemporáneo, que apunta hacia una integración de las disciplinas más que a una diferenciación excesiva de éstas, refuerza la búsqueda de nuevas estructuras académicas que permitan el cultivo interdisciplinario de la ciencia (ver Capítulo 2).

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

Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales

Las demandas de la sociedad contemporánea están reforzando en todas partes el cambio de las estructuras académicas tradicionales, al comprobarse su ineficacia ante la nueva problemática.¹¹ Se halla así en curso un movimiento de renovación de la educación superior, a escala mundial, cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propicia como requisito indispensable para una rápida adaptación de sus programas a los procesos sociales y científicos, caracterizados por su constante cambio.

La médula del problema radica, según lo han hecho ver numerosos autores, en que nos encontramos en una etapa de transición, y por lo mismo crítica, entre la educación superior

elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación.¹² Son, en general, demasiado rígidas, poco diversificadas y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y el trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea; su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno; su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente. De ahí que, como observa Paul Ricoeur, presenciamos el “estallido de la universidad”,¹³ o por lo menos del concepto clásico de la misma, acuñado a través de los siglos, si bien esto no significa la quiebra de los valores que ella encarna. Precisamente, para salvar esos valores que representan el más alto patrimonio de la razón y del espíritu humano, la universidad requiere una urgente transformación, a tono con las necesidades de la sociedad.

Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos. En el Capítulo 4 de la Primera Parte de este estudio, se ofrecen algunos ejemplos de innovaciones estructurales que ya se están ensayando en varios países; en la Segunda Parte se reseñan las experiencias más interesantes que tienen lugar en América Latina. Sin embargo, largo es aun el camino que se debe recorrer para lograr que las estructuras de la educación superior satisfagan adecuadamente los requerimientos de la sociedad contemporánea. Pero la tendencia al cambio es irreversible. Puede decirse que hoy asistimos al fin de la educación superior elitista. Es posible que por mucho tiempo subsistan instituciones de marcado tinte elitista pero el sistema de educación superior, en su totalidad, no podrá seguir descansando sobre ellas.

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

Educación superior, economía y estructura ocupacional

Las relaciones entre la educación superior, la economía y la estructura ocupacional reciben una atención cada vez mayor de parte de los dirigentes políticos y educativos, así como de los encargados de elaborar los planes de desarrollo económico y social. La educación tiene un lugar cada vez más destacado en estos planes, tanto por su condición de instrumento principal para elevar la calidad del factor humano en el proceso de desarrollo, como por la cuantía de los recursos financieros que demanda.

Aceptada, en términos generales, la tesis de que la educación es una inversión reproductiva (si no la más reproductiva de todas, si nos atenemos a los análisis del T. Schultz) se plantea una serie de interrogantes que no han logrado, en el estado actual de las discusiones sobre el tema, respuestas satisfactorias o coincidentes.

La primera pregunta se refiere a la relación causal entre educación y desarrollo. ¿Es la educación causa del desarrollo o una consecuencia del mismo? Si es lo primero, ¿qué tipo de educación es el que provoca, estimula o sostiene el desarrollo? De inmediato surgen las discrepancias de criterio, pues mientras Harbison y Myers, por ejemplo, destacan la estrecha relación entre el desarrollo de los recursos humanos, especialmente los de nivel superior, y el crecimiento económico,¹⁴ T. Baglogh y P. Streeten sostienen que los datos sobre los Estados Unidos no demuestran que los gastos en educación representen una condición suficiente o necesaria del desarrollo.¹⁵ Puesto que la educación se adelanta al desarrollo económico en algunos países y en otros lo sigue, Clark Kerr deduce que hay una relación entre ambos, pero quizás ésta no sea siempre de causa a efecto. Con todo, agrega, al menos se puede afirmar que un adelanto excesivo de los recursos humanos puede traer dificultades.¹⁶

Existe, escribe a su vez Robert Hutchins, una gran correlación entre el número de años que una población ha estado en el colegio y la producción total bruta per cápita. La incógnita reside en si los años escolares han determinado el alto PNB, o si éste ha determinado los primeros. ¿Son los Estados Unidos una gran potencia industrial por su sistema educativo, o a pesar de éste? La verdad es que sólo los Estados Unidos pueden mantener un sistema educativo como el propio... En la medida que crece el PNB es probable que la educación crezca con él. Pero no siempre ocurre así.¹⁷

El informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, de la UNESCO, dice al respecto que,

si echamos una ojeada sobre la evolución del hecho educativo a lo largo del tiempo, comprobaremos fácilmente que los progresos de la educación acompañan a los de la economía y, en consecuencia, a la evolución de las técnicas de producción, sin que sea siempre fácil distinguir las causalidades respectivas en la complejidad de las interacciones.¹⁸

Quizás la respuesta más convincente sea la de J.B. Wiener.

Un buen sistema de educación puede ser la flor del desarrollo económico, pero es también la semilla.¹⁹

En lo que respecta al tipo de educación y a su nivel, tras la fe casi unánime en las posibilidades de la educación superior o de la enseñanza técnica media e intermedia como factores claves del desarrollo, hoy la enseñanza primaria y la formación general tienen entusiastas apologistas, inclusive entre los técnicos de los organismos internacionales de financiamiento, más inclinados ahora a considerar la educación como proceso global.²⁰ La misma educación no-formal recibe cada vez mayor atención como instrumento importante para el desarrollo, especialmente en las zonas rurales.²¹ En cuanto a la educación primaria, suele también destacarse, no sin controversia, su contribución a una más equitativa distribución del ingreso y su carácter de condición esencial para la participación efectiva de las masas en el desarrollo.²² Lo cierto es que la misma ampliación de la noción del desarrollo, que ya no se concibe como simple crecimiento económico sino como un proceso más amplio e integral, conduce a una revalorización de todas las distintas formas y modalidades de la educación y a apreciar sus aportes a los múltiples y complejos aspectos que hoy comprende el desarrollo.²³

La educación superior es la que ostenta de más larga data amplio, aunque no unánime, reconocimiento como elemento clave del desarrollo. Dentro de ella hay ramas a las que se ha atribuido esa propiedad con mayor énfasis que a otras, según los países y las circunstancias en que la economía de cada uno se desenvuelve. En general, se ha dicho que la contribución de la educación superior al desarrollo depende, en buena medida, del mayor o menor ajuste de sus graduados a las necesidades del sector productivo. Si sus graduados no pueden incorporarse al mercado del trabajo, es porque existe una brecha entre ella y las necesidades económicas. En tal caso su productividad

queda severamente cuestionada. De ahí la preocupación de los planificadores por conocer la oferta y demanda del mercado profesional como dato indispensable para trazar los planes de desarrollo de la educación superior a largo plazo. Tal preocupación dio lugar a la aparición de todo un instrumental teórico y metodológico conocido como “enfoque de los recursos humanos”, con sus correspondientes técnicas de análisis de “manpower”, cuyo propósito es racionalizar la producción de los recursos humanos calificados, evitar carencias o excesos de la fuerza de trabajo educada y optimizar el uso de los fondos destinados a la educación superior.

Sin perjuicio de los valiosos aportes que el enfoque ha hecho a la planificación educativa, se reconocen cada vez más, aun por sus mismos propugnadores, sus serias limitaciones.²⁴ Pero, lo que es más importante, el enfoque tiende a ser superado por las nuevas concepciones que hoy prevalecen acerca de lo que debe entenderse por “productividad” o “rentabilidad” de la educación superior.

El criterio de ‘rentabilidad’ de la universidad, afirma Ricardo Díez Hochleitner, no está ceñido a las cambiantes posibilidades de empleo de sus titulados, sino que hace referencia a lo que para la sociedad representa en términos globales la elevación cultural y la plena difusión de los bienes del espíritu, esto es, el valor colectivo de esa formación cada vez más elevada y generalizada de sus miembros.²⁵

Además, como lo ha hecho notar Ladislav Cerych, el concepto de una correlación perfecta entre graduados y empleos pertenece a la educación superior elitista:

Se puede mostrar que la relación entre educación y empleo en la educación superior masiva es más difusa que en la educación superior tradicional. En esta última, como regla, cada tipo y nivel de educación corresponde bastante, estrechamente con tipos específicos de trabajo y profesión, mientras que en

la educación superior masiva un grado particular implica flujos hacia una variedad substancial de empleos.²⁶

Existe también un cambio fundamental en la percepción de las metas de la educación superior, pues los objetivos extraempleos son ahora, quizás, más importantes que antes. La movilidad profesional impuesta por la naturaleza cambiante de la sociedad contemporánea, que obliga a una constante readaptación profesional, es otro aspecto que se debe considerar y que no se compagina con la existencia de sistemas de educación superior rígidos diseñados en función de una situación dada del mercado laboral.²⁷

Todo esto da una perspectiva distinta al problema de la relación entre educación superior y estructura ocupacional, que los políticos y planificadores de la educación no pueden dejar de tener presente. Seguramente el análisis del mercado profesional es un dato importante, pero las políticas de educación superior no pueden ceñirse exclusivamente a los resultados de ese análisis. La educación superior cumple en el seno de la sociedad contemporánea, funciones de suma trascendencia, que desbordan el simple juego de la oferta y demanda de profesionales o la mera atención de las necesidades de personal calificado que requieren las empresas.

Otro aspecto importante para considerar es el distinto comportamiento de las relaciones entre educación superior y estructura ocupacional, según se trate de países desarrollados o subdesarrollados. Philip Coombs hace ver que en los países subdesarrollados acontece que

en virtud de la rigidez y de las imperfecciones de estructuras que caracterizan a estas economías, sus necesidades teóricas de mano de obra son muy superiores a lo que el mercado de trabajo exige realmente y está en capacidad de pagar.

Estas dificultades son menores en los países avanzados, donde la movilidad de la mano de obra y la capacidad de absorción

de la economía son mayores.²⁸ José Medina Echavarría tiene al respecto una opinión un poco distinta. Según él, en los países en plena madurez industrial las necesidades de recursos humanos se pueden determinar por extrapolaciones que tienen lugar dentro de estructuras claramente constituidas, mientras que en los países subdesarrollados

semejantes estructuras se encuentran en un proceso de formación, de suerte que en este caso son igualmente posibles diversos tipos de crecimiento, cada uno de los cuales plantea la necesidad de 'recursos humanos' muy diferentes y de calificación distinta.²⁹

Otro factor importante que acentúa las relaciones disfuncionales entre educación y empleo es la elevación de los "niveles de aspiraciones" de las clases emergentes y su convicción de que la educación, principalmente la de rango superior, es la única palanca de que disponen para promover su ascenso social. A sus ojos, la institución escolar aparece como el canal por excelencia de sus aspiraciones y el mecanismo que distribuye la posición social. Las presiones que generan estas ideas hacen prácticamente ineficaz toda fórmula que trate de aproximar la oferta y la demanda de personal calificado.

Por otra parte, y sin perjuicio de su análisis más detenido en otra sección de este estudio, cabe también mencionar el desajuste que se observa en los países subdesarrollados entre su incipiente desarrollo industrial y la infraestructura científico-tecnológica. Como en estos países la actividad productiva se alimenta fundamentalmente de tecnologías importadas o arrendadas, los científicos y técnicos que forman sus universidades carecen de oportunidades suficientes para emplear en las industrias lo que aprendieron en aquellas. No existe en estos países, por su misma dependencia, una adecuada interrelación entre el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-técnica, es decir entre los tres vértices del "triángulo científico-tecnológico" de que nos habla Jorge Sábato, como

base de un sólido desenvolvimiento de las ciencias y las tecnologías y de su efectiva contribución al desarrollo nacional ³⁰

Como consecuencia, se producen dos fenómenos adversos para estos países: uno de ellos es la llamada “fuga de cerebros”, o sea el traslado de recursos humanos altamente calificados de los países pobres donde sus universidades producen especialistas que una economía tecnológicamente dependiente no necesita, hacia los países ricos, que requieren un número cada vez mayor de especialistas calificados, el otro fenómeno es el de la “terciarización”, o sea el desplazamiento hacia el sector terciario de la economía de los recursos que la industria y demás sectores productivos no pueden absorber. De esta suerte el sector público resulta siendo el gran empleador de los egresados, tanto de nivel superior como del nivel medio de la educación. La adopción indiscriminada de tecnología extranjera sofisticada es también una de las causas del fenómeno de desempleo y marginalización, desde luego que las tecnologías avanzadas de los países desarrollados son altamente intensivas en capital, recurso escaso para los países subdesarrollados, y ahorradoras de mano de obra, factor que abunda en estos últimos

Para concluir esta sección, se considera interesante extraer algunas de las ideas incluidas en el documento de trabajo preparado por la Secretaría General de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) para su pasada Conferencia General (Moscú, agosto de 1975), que nos muestran los temas referentes al problema de las relaciones entre educación superior, economía y estructura ocupacional que preocupan a los dirigentes universitarios de todas las partes del mundo. Ellos son, entre otros, los siguientes:

- a) En algunos países industrializados, un considerable número de estudiantes ve sus estudios como una especie de *moratoria* mediante la cual pueden aplazar su entrada en

- una actividad profesional difícil, más que como una preparación para ella
- b) Otras veces los estudiantes abandonan sus estudios porque no quieren aceptar responsabilidades en una sociedad de la que ellos reniegan. Esto es más bien un problema de “civilización”
 - c) ¿Hasta qué punto puede y debe la educación superior consultar con las industrias y otros empleadores por medio de mecanismos formales o informales sobre sus necesidades de mano de obra de alto nivel, con el objeto de adaptar el flujo de graduados adecuadamente?
 - d) Las universidades y otras instituciones tienen sus propias políticas científicas y culturales que no necesariamente coinciden con los intereses a corto plazo de las empresas.
 - e) Los empleadores parecen estar, *grosso modo*, divididos en dos grupos: por una parte, los que quieren graduados suficientemente especializados para “uso” inmediato. Por la otra, están los que prefieren formas de educación amplia y polivalente, que permitan a los graduados adaptarse a las evoluciones de la tecnología y de las estructuras de trabajo, y respondan a las necesidades de la “movilidad profesional” requerida por las sociedades en rápido desarrollo
 - f) Es dudoso que las universidades, a no ser en los países socialistas, puedan fijar el número exacto de estudiantes que deban ser admitidos en las diversas disciplinas, de acuerdo con las necesidades estimadas de mano de obra (Naturalmente, esa exactitud suele ir en detrimento de la libertad individual)
 - g) Si no es verdaderamente posible identificar las tendencias generales en la evolución del empleo, entonces debe optarse por métodos de orientación más flexibles

- h) En general, los resultados de la guía vocacional han sido decepcionantes, pues parecen no haber tenido mucho efecto sobre la elección profesional de los estudiantes.

Nuevas perspectivas para las tareas universitarias

Las necesidades de la sociedad contemporánea toman cada vez más complejas las tareas universitarias y dan, como vimos antes, una nueva dimensión a sus funciones.

La atención de esa gama creciente de necesidades, que origina cometidos hasta ahora inéditos, debe realizarse sin que la universidad desvirtúe su naturaleza esencial como hogar de la razón y de la verdad. Ella no puede, por el prurito de querer hacerlo todo, desvirtuar su misión fundamental y asumir tareas que incumben a otras instituciones de la sociedad. Sin menoscabar la universalidad de su interés, que le es consubstancial, debe estar en capacidad de determinar lo que pertenece o no legítimamente a su propia tarea. De su acierto en esta delimitación dependen, incluso, la autoridad y prestigio social de sus ejecutorias. Para ello, como decía Ortega, la universidad tiene que colocarse “en su verdad, en su limitación, en su interna y radical sinceridad”.³¹ Porque, en definitiva, el viejo imperativo de autenticidad exige tener presente que la “única y verdadera fórmula general es que la universidad sólo emprenda lo que puede hacer, es decir, lo que puede hacer bien”³² Es así como podrá ser, a la vez, actual y auténtica.

El imperativo de satisfacer las necesidades de la sociedad no significa que la universidad se transforme en ciega servidora del sistema. Uno de sus más valiosos aportes radica, precisamente, en el ejercicio, al más alto nivel, de su función crítica y reconstructiva, encaminada a mejorar la sociedad. A ésta no le conviene una universidad domesticada, pues es mediante el ejercicio de la función crítica universitaria como la sociedad puede encontrar caminos que conduzcan a formas de convivencia más justas y más humanas. La universidad es, sin duda, la mejor instancia donde la sociedad puede, sobre bases cien-

tficas, emprender su propio análisis y propiciar su transformación. En este sentido, la universidad conformista o indiferente priva a la sociedad de un inapreciable servicio. Sin desvirtuar su esencia, la universidad puede constituirse en orientadora y promotora de los procesos de cambio, tanto por la forma en que organice su trabajo académico, como por la acción de sus graduados en el seno de la sociedad. Ella puede ser portadora de la *conciencia crítica*, que estudia su realidad con los instrumentos que le proporciona la ciencia y busca transformarla, o de la *conciencia ingenua*, que se conforma con lo existente o no se da cuenta de la problemática en que está inmersa. Mediante el ejercicio de la función crítica, la universidad puede reforzar los procesos que conduzcan a una sociedad estructuralmente más justa, desarrollando así una "acción reconstructiva", que al decir de Pablo Latapi, consiste en un

curso de acción que respeta la naturaleza esencialmente académica de la institución universitaria, pero la integra activamente como elemento importante del proceso de transformación social

El análisis sociológico de las interacciones entre universidad y sociedad permite concluir que esta función es teóricamente factible.

No puede, añade Latapi, contentarse la universidad con las posiciones que la limitan a un quehacer especulativo o a una forma de conciencia crítica inmanente e inactiva. Tampoco puede desbordarse hacia acciones políticas que la rebasan, la exponen a graves riesgos de represalias y, en el fondo, resultan incoherentes con su naturaleza específica de institución hecha para buscar la verdad".³³

Para que la universidad, dice José Medina Echavarría, sea el lugar en que se ofrece 'la más clara conciencia de la época' (Jaspers) tiene también que ser el lugar que representa 'la serenidad frente al frenesí' (Ortega) en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de esta época. Lo que quie-

re decir que nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su busca permanente de la verdad. Si la 'universidad enclaustrada' ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible —'torre de marfil' tan sólo en el denuedo— su contraposición radical no lo es menos, porque acaba precisamente con la universidad misma. Frente a la 'universidad enclaustrada', la 'universidad militante' es la que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones. La apertura al mundo de la actividad universitaria —su única manera de influir sobre él— sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la 'universidad partícipe', es decir, no militante ni enclaustrada. 'Universidad partícipe' es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir.³⁴

Docencia

La función docente en la educación superior está experimentando una verdadera revolución copernicana, al trasladar su énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje. Como consecuencia, se asiste a una renovación profunda de sus métodos, que por siglos estuvieron centrados casi exclusivamente en la cátedra expositiva,³⁵ desde luego que su objetivo fundamental consistía en la transmisión de un cúmulo de destrezas profesionales.

La educación superior contemporánea, basada en el conocimiento y no en la simple profesionalización, por más que se reconozcan los valores que ésta sirve y su utilidad, necesariamente tiene que introducir métodos que contribuyan a cultivar en el estudiante las aptitudes y los hábitos que le permitan hacer de su proceso formativo asunto de toda su vida, capacitándolo para el auto-aprendizaje. Además, se advierte una clara tendencia a tomar cada vez más en cuenta las características

personales de los estudiantes, por lo que los programas se tornan gradualmente más individualizados

De inmediato surge la pregunta de cómo conciliar estos propósitos con el otro fenómeno contemporáneo, ya mencionado, del paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas. Es indudable que si la educación superior persiste en mantener métodos de enseñanza tradicionales, encuadrados en formas de trabajo prácticamente artesanales,³⁶ no hay conciliación posible. Necesariamente tiene que dar lugar, como ya lo está haciendo a la introducción de la moderna tecnología educativa, que es la que puede poner a su disposición los medios para conciliar ambas exigencias. Sobre este tema se tratará más adelante.

Tratando de recoger en apretada síntesis las inquietudes que sobre las perspectivas contemporáneas de la docencia superior han sido expuestas recientemente en congresos internacionales y en obras consagradas al tema, éstas pueden resumirse en los puntos siguientes:

- 1 Existe consenso acerca de la necesidad de introducir un principio de unidad entre la docencia, investigación y extensión, de modo que las tres funciones claves informen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. También entre formación general, formación profesional y creación de nuevos conocimientos.³⁷
- 2 El trabajo docente debe responder a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento y centrarse en torno al estudio de problemas tomados del contexto social. El estudiante aprende así a trabajar en equipo y a acercarse a la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria, único enfoque válido para analizar un fenómeno que por su propia naturaleza es esencialmente interdisciplinario.
3. Lo anterior tiene mucho que ver con otra exigencia contemporánea, reclamada a veces en forma violenta por estudiantes y profesores. La *pertinencia* del quehacer do-

cente, es decir, su estrecha vinculación con los problemas del medio y del momento. La preocupación por estos problemas debe ser el hilo central de la educación superior de nuestros días, para que ésta sea, como se ha dicho, no sólo preparación para la vida, sino vida misma, en toda su compleja y problemática realidad.

4. La introducción del concepto de educación permanente confiere también nuevas dimensiones a la labor docente, tanto por la presencia, cada vez mayor, en sus aulas de una población adulta que requiere nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación,³⁸ como por las múltiples y novedosas tareas que demanda de la universidad la visión de la educación como un proceso continuo y vitalicio.³⁹
- 5 Se busca una relación más estrecha entre la docencia y el mundo del trabajo, que ha hecho aparecer numerosas experiencias que combinan períodos de estudio con períodos de vinculación con el sector productivo⁴⁰ y otras que integran más íntimamente el taller y el aula. Esta tendencia, que atribuye cada vez más valor a la experiencia ganada en la vida misma, está abriendo las puertas de la educación superior a personas que carecen de las certificaciones propias de la educación formal, pero que demuestran madurez y conocimientos adquiridos en el trabajo. Igualmente, la docencia superior comienza a incorporar en sus filas, como instructores, a elementos salidos del mundo laboral.⁴¹
6. La ausencia de personal docente capacitado para hacer frente a estas nuevas situaciones se considera como el problema más agudo.

Investigación

Centrada en la búsqueda del conocimiento, la universidad contemporánea tiene que hacer grandes esfuerzos para que la

ampliación de sus responsabilidades docentes no termine por asfixiar su función investigativa. Ante las nuevas cargas que le impone la educación vitalicia, unidas a las provenientes de la “masificación”, la universidad corre el riesgo de transformarse en un gran centro de enseñanza, donde el cultivo de la investigación se reduzca a los niveles más avanzados. Incluso, como lo señala el documento de trabajo preparado por la Secretaría de la AIU para la Conferencia de Moscú, citado con anterioridad,

la responsabilidad educativa de las universidades se ha hecho tan grande, que solamente una proporción relativamente pequeña de la enseñanza se deriva directamente de la investigación original emprendida por los profesores que la transmiten.

El punto acerca del papel de la investigación en la universidad no deja así de suscitar controversias. Destacados pensadores contemporáneos han negado o puesto en duda la necesidad o conveniencia de que la universidad asuma esta función.⁴² También se han levantado voces que sostienen que la investigación puede más bien menoscabar las tareas docentes y que, por lo mismo, debería confiarse a instituciones extrauniversitarias.⁴³ Otros piensan que lo más indicado sería el establecimiento de universidades de cuarto nivel donde sea posible combinar los estudios avanzados con la investigación. En estas universidades “cuaternarias”, o bien en institutos de estudios avanzados independientes, se erigirían los santuarios para la investigación.⁴⁴

Lo cierto es que si la investigación desapareciera de la vida universitaria, esto significaría el fin de lo que constituye la esencia misma de la idea de la universidad

Ella es, como afirma Julián Marías, la que vivifica a todas las demás funciones,

En realidad, tal como se hizo ver en páginas anteriores, el ideal reside en una completa integración de sus tres funciones bási-

cas, aunque no se escapa la dificultad que entraña la realización práctica de este propósito en las circunstancias en que se desenvuelve la universidad actual.

Docencia, investigación y difusión de la cultura, afirma Leopoldo Zea, son expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa.

La problemática de la investigación universitaria es distinta según se trate de países desarrollados o subdesarrollados. En los países desarrollados el adelanto de la ciencia y la tecnología, pese a la decisiva contribución de las universidades, no depende tan estrechamente de ellas, desde luego que existe toda una serie de instituciones públicas y privadas que consagran enormes presupuestos a su financiamiento. Incluso en algunos de estos países, como sucede en los Estados Unidos, la discusión gira en torno a otros problemas: la excesiva dependencia de los programas universitarios de investigación, de los donativos del gobierno federal; (al disminuir éstos en los últimos años, se ha creado una grave crisis de financiamiento para las universidades, que se ven precisadas a descontinuar muchas líneas de investigación); la crítica a los temas de investigación y su servicio a los intereses del complejo industrial-militar de las grandes empresas y el gobierno, etc. En cambio, en los países subdesarrollados, las universidades suelen ser la columna vertebral del sistema científico-tecnológico de la nación, ya que en ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica del país. Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que en estos países tienen las universidades en cuanto a las tareas de investigación y la promoción del desarrollo científico y tecnológico. Ellas deben así poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de dependencia que más atan al subdesarrollo, la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les corresponde entonces estimular el espíritu creativo y la investigación científica, que representan el punto de partida de todo esfuerzo de

mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducir a sus sociedades, en forma autónoma y no como simples apéndices intelectuales, en la civilización científica contemporánea.

Para definir sus tareas, las universidades de los países subdesarrollados necesitan, previamente, superar, entre otros, un prejuicio muy difundido en sus comunidades académicas. Se trata de la idea de que los países subdesarrollados deben concentrar sus esfuerzos en la investigación aplicada, dejando para los países avanzados la investigación básica. Olvidan quienes sostienen este criterio que el proceso científico-tecnológico entraña tres fases lógicas: investigación fundamental, investigación aplicada y desarrollo. Luego, a largo plazo, la esencial es la investigación básica o fundamental y la que más puede ayudar a salir de la situación de dependencia

La universidad, escribe Luis Scherz García, debe ser la Casa de la Ciencia y no simplemente de la tecnología. Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre; librada a sí misma no llega muy lejos... Quien sepa leer una página de ciencia podrá leer un libro de tecnología; quien sepa leer una página de tecnología sabrá sólo eso.

La investigación básica es sin duda, la que más contribuye a dar fisonomía propia a una universidad. Sin embargo, la investigación aplicada debe también formar parte de las preocupaciones de las universidades de estos países, principalmente las encaminadas al estudio y solución de sus problemas más apremiantes. Ambas formas de investigación, por cierto, tienden cada vez más a fundirse, por lo mismo que se nutren recíprocamente.⁴⁵

Extensión

Las actividades de extensión o servicio asumen también una nueva perspectiva en la universidad contemporánea, en la me-

dida en que se acepta el concepto de su total inmersión en la problemática de su sociedad.

Las actividades de servicio comenzaron a adquirir gran importancia con el modelo de los "Land Grant Colleges" de los Estados Unidos. Pero, en este caso, se trataba de un servicio orientado a promover el desarrollo de sociedades rurales. Ahora se trata de los servicios de extensión que la educación superior puede prestar a las sociedades urbanas y suburbanas

El uso de la educación superior en el servicio público es cada vez más necesario a medida que los problemas de la sociedad y de la población se vuelven más complejos y requieren gran experiencia ⁴⁶

Es así como se transforman en problemas de la universidad los relacionados con la conservación del ambiente, la contaminación, el transporte y el tránsito, la automatización, el desempleo y el uso del tiempo ocioso, los ghettos, el problema racial, las minorías étnicas, etc. La extensión universitaria, entendida más bien como un proceso de comunicación,⁴⁷ debe realizarse dentro y fuera de la universidad. Hacia dentro es la acción permanente orientada a poner a los miembros de la comunidad universitaria en contacto con los temas y problemas nacionales y universitarios. La extensión hacia fuera debe entenderse como una comunicación amplia y permanente con la comunidad

Esta relación debe consistir en descubrir y recoger de una parte, los valores nacionales, las inquietudes y problemas de la gente, dándoles la expresión que corresponda, y de otra, en difundir los productos del saber y la creación universitaria. Así adquiere realidad concreta el concepto de 'universidad para todos', comprendido como el derecho que asiste a toda comunidad nacional a tener acceso a una cultura superior. Un aspecto importantísimo de la extensión se realiza a través de la Acción Social, la que es necesario entender como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la universidad

La Acción Social debe estar vinculada con el proceso formativo integral del estudiante.⁴⁸

Las actividades de extensión adquieren cada vez, mayor importancia en el quehacer de la universidad contemporánea y aun llegan a ser una de sus principales formas de contribuir al cambio social⁴⁹

Dos riesgos corre la universidad en el desempeño de sus tareas de extensión: el de dispersar sus esfuerzos en una infinidad de tareas, hasta el punto de dañar la calidad y profundidad de la que realiza por ese afán omnicomprendivo,⁵⁰ y el de desnaturalizar su función propia por el sobreénfasis en la función de extensión, hasta el punto de transformarse en una simple "estación de servicios", con grave deterioro de su elevada misión como academia orientadora y crítica de la sociedad.

La educación superior y los modelos de desarrollo

Uno de los servicios más eminentes que la educación superior, y de manera muy especial la universidad, puede prestar a la sociedad contemporánea, es su contribución al diseño de nuevos modelos culturales de desarrollo, que representen alternativas más humanas y más justas a las posibilidades de convivencia social y desenvolvimiento que resultan de la simple proyección de la situación actual

El reconocimiento de esta tarea como un nuevo cometido de las universidades es cada vez más general. Se estima que ellas están en situación excepcionalmente ventajosa para asumir este significativo papel innovador en el seno de la sociedad, desde luego que la elaboración de estos modelos requiere un esfuerzo interdisciplinario que posiblemente sólo las universidades están en condiciones de realizar.

La crisis de recursos energéticos, los problemas derivados de la destrucción del ambiente, el propósito de los países subdesarrollados de promover su desarrollo sin incurrir en los graves problemas que hoy se ciernen sobre las sociedades altamen-

te industrializadas (urbanización desmesurada, conflictos sociales, contaminación, etc), han estimulado el diseño de estos modelos alternativos, en cuya elaboración las instituciones de educación superior no pueden estar ausentes

En países subdesarrollados, como los de América Latina, podría afirmarse que esta tarea se transforma en compromiso ineludible para sus casas de estudios superiores, desde luego que quizás sólo ellas disponen del personal científico y académico capaz de asumirla con visión interdisciplinaria y prospectiva Comenzando por el estudio a fondo de las raíces históricas y de los factores que condicionan su situación de sociedades subdesarrolladas, las universidades tienen que analizar si los modelos de desarrollo adoptados hasta ahora son los más adecuados para lograr un bienestar social que llegue a todos los sectores de la población y, a la vez, promueva el mejoramiento de la calidad de la vida

El tema está hoy sobre el tapete en los medios universitarios, tanto de las sociedades industrializadas como en el llamado Tercer Mundo La Asociación Internacional de Universidades (AIU), que agrupa casi mil universidades de todas las regiones del mundo, convocó en 1973 un seminario específicamente consagrado a este apasionante tema, incluido posteriormente en la agenda de su última Conferencia General celebrada en Moscú en agosto de 1975. En ambas reuniones se destacó el papel de las universidades en estas labores El documento de trabajo preparado para la Conferencia de Moscú advierte:

Mucho se dice actualmente sobre nuevos modelos de desarrollo, pero el estudio de esta materia no es siempre sistemático ni en los países industrializados ni en los que están en vías de desarrollo Los establecimientos de educación superior en general y las universidades en particular, parecen mejor preparados que otros para formar equipos interdisciplinarios que formulen propuestas coherentes en los niveles nacional e internacional . Aunque las universidades no quieran compro-

meterse con determinados sistemas políticos, tampoco deberán rehusarse a sostener equipos de investigación cuyos informes puedan ir contra la política oficial o generalmente aceptada. Debe tenerse mucho cuidado con los peligros de la 'tecnocracia'. Los nuevos modelos económicos y culturales formulados reservadamente por expertos oficiales, sólo pueden ser viables y productivos si expresan genuinas demandas sociales y reflejan necesidades y esperanzas reales.⁵¹

Al perder el modelo de desarrollo de los países altamente industrializados su carácter de paradigma de la perfección absoluta y, por lo mismo, de ejemplo para seguir acriticamente, los países agrícolas o semi-industrializados, dice Felipe Herrera,

empiezan a buscar cánones propios para su desarrollo; empiezan a buscar nuevas modalidades mediante las cuales sea posible sacar ventaja del ejemplo de los países industriales pero evitar las fallas de su sistema. Esta búsqueda de nuevos modelos constituye un desafío histórico que debería explicarse con claridad a la juventud, para encender su entusiasmo.⁵²

El planeamiento de la educación superior

El subsistema nacional de educación superior

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

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

postsecundaria,⁵³ se concibe así como un todo, a la vez integrado y diversificado, que incluye la educación formal, la no-formal, la educación permanente, la continua y la recurrente o de reciclaje, aun cuando cabe advertir que estos términos no han sido universalmente especificados, por no corresponder a conceptos unívocos. Esta amplia concepción de la educación superior, ligada a su necesaria apertura, es condición indispensable para que pueda satisfacer la extensa gama de requerimientos que le plantea la sociedad contemporánea. Pertenece así a la problemática de la transformación de la educación superior elitista en una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel, y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria.

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

Muchos países, dice un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), están en período intermedio y crítico, entre la educación elitista y la educación superior de masas, la primera cediendo bajo la presión de una serie de nuevos problemas, la última requiriendo estructuras y contenidos que todavía no han sido desarrollados.

y solamente parcialmente definidos. La universidad llamada tradicional se modifica, se transforma, se diversifica en numerosos países: cursos de duración diferente, enseñanzas 'post-secundarias' de carácter diferente comienzan a crearse o a integrarse en las antiguas redes de instituciones académicas, no hace mucho reservadas a una enseñanza tradicional, tanto en su esencia como en sus métodos, a pesar de las novedades científicas que a menudo se proponían transmitir. Masas nuevas que jamás anteriormente habrían pensado en beneficiarse de una enseñanza superior, buscan su camino en las instituciones de altos estudios, y gobiernos cada vez en mayor número, instituciones cada vez más diversas, hacen esfuerzos, unas veces felices, otras aparentemente vanos, pero dirigidos siempre en el mismo sentido, para abrir las universidades, las facultades, las escuelas superiores, a aquellos de una situación social desfavorable. Su compromiso en un trabajo práctico o más simplemente un sistema rígido de reglas les había, hasta el momento, impedido acceder a estudios superiores. Al mismo tiempo que se diversifican las instituciones y que se abren las puertas a 'estudiantes', que no hubiesen jamás podido serlo hace algunas decenas de años, se imponen esfuerzos para permitir a las nuevas universidades mantenerse a la altura de las exigencias que el progreso rápido de las técnicas y de las ciencias no cesa de hacer cada vez más elevadas.⁵⁴

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

Relaciones con los planes nacionales de desarrollo económico y social

A nivel teórico, dice un estudio de la UNESCO, hay consenso más o menos generalizado sobre la necesidad de vincular la planificación de la educación al proceso de planificación global del desarrollo. En términos más precisos, se concibe el sistema educativo como uno de los sectores (o subsistemas) del desarrollo nacional y, por ende, su planificación como una planificación sectorial. Pero puede afirmarse que en el plano operativo es poco lo que se ha logrado en esta necesaria y deseada articulación.⁵⁵

En el campo concreto de la educación superior los logros son aún más magros, con la consecuencia de un mayor desajuste entre ésta y su contexto social, fenómeno que adquiere dimensión universal, salvo quizás en los países de planificación fuertemente centralizada y normativa.

De acuerdo con el consenso teórico antes aludido, se vienen realizando esfuerzos significativos en el sentido apuntado en los países de planificación indicativa, tanto mediante la incorporación de programas de desarrollo para la educación superior en los planes generales de desenvolvimiento económico-social, como mediante las iniciativas que parten de las propias universidades, tendientes a procurar una mejor respuesta de sus tareas a los objetivos contemplados en esos planes.

Diversos mecanismos se ensayan al respecto, siendo quizás el más recomendable aquel que consulta la participación de las universidades en los organismos encargados de definir las grandes metas nacionales de desenvolvimiento, lo que no es fácil de lograr, muchas veces por los prejuicios políticos. En realidad, y de acuerdo con la naturaleza participante y democrática del planteamiento que actualmente se propugna, es altamente conveniente la estructuración de mecanismos e instancias que aseguren a las universidades una activa participa-

ción en el señalamiento de los objetivos políticos, culturales y sociales de la nación. Compartidos los propósitos, es más factible que los programas concretos de desarrollo universitario se ajusten a los planes generales de desenvolvimiento nacional. Además, de esta manera es posible lograr una aceptable conciliación entre la autonomía de que suelen disfrutar las instituciones de educación superior para definir sus programas académicos y las exigencias de la planificación nacional. La participación de las universidades en la tarea de planificación nacional debe, por cierto, realizarse desde su posición de instituciones que representan la sede del pensamiento independiente. Sólo así sería posible asegurar el ejercicio de la función crítica por parte de las universidades en tareas que se ciñen tan estrechamente al destino de la sociedad.

En los países donde las universidades han constituido organismos representativos a nivel nacional, o donde por mandato legal están integradas en un sistema, serían los órganos de estas entidades los que intervendrían, a nombre de todo el conjunto, en el proceso de planificación nacional.

No pocas dificultades plantea la articulación del planeamiento de la educación superior a los planes nacionales de desarrollo económico y social. Uno de ellos proviene de la preponderancia que tienen en los organismos de planificación nacional los objetivos de carácter económico y la relativa poca importancia que suelen atribuir a las inversiones para el sector educativo. De ahí que la armonización de metas sea tarea difícil, hasta por razones del lenguaje distinto que suelen emplear los macroplanificadores y los planificadores educativos.

La clarificación conceptual acerca del papel de la educación en la sociedad y su rol como factor de su adelanto, es indispensable para una correcta planificación de su desenvolvimiento en función del progreso general de la nación. El asunto clave consiste en traducir las metas y objetivos globales en términos de las tareas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación

de personal de alto nivel, investigaciones por realizar, tareas de extensión que deberían programarse, actividades culturales, etc. No es, pues, cosa fácil ni sencilla, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para el logro de esas metas, tarea ya de por sí difícil; sino que se debe estimar el aporte global que la educación superior puede dar, a través de sus distintas funciones, para la ejecución de los planes nacionales. Es aquí donde surgen los problemas acerca de las metodologías más adecuadas para llegar a esas estimaciones y acerca de la validez de las mismas. Pese a los indudables progresos que en los últimos años ha hecho el planeamiento de la educación superior, que en una primera etapa se limitó, más que nada, a los aspectos cuantitativos (proyecciones de matrículas y de necesidades de profesores y espacios) y físicos (planeamiento de edificios y ciudades universitarias) postergando los académicos y cualitativos, todavía no se han logrado diseñar, en el plano operativo, métodos que aseguren la adecuada articulación entre el desenvolvimiento de la educación superior como un todo y los planes nacionales de desarrollo.

La educación superior es un fenómeno social de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía, las necesidades de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural. Esta perspectiva es la que corresponde al concepto del desarrollo integral, preconizado por las declaraciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que lejos de identificarlo con el simple crecimiento económico, lo relacionan básicamente con el bienestar general, en todos los órdenes, y el mejoramiento de la calidad de la educación superior con los planes nacionales de desenvolvimiento general, se ha puesto de

manifiesto que un enfoque exageradamente centrado en el crecimiento económico conduce a planificar la educación en función únicamente de las necesidades de mano de obra y a exaltar la importancia de la industrialización y del sector moderno de la producción, con desmedro de las otras funciones claves de la educación y de las necesidades de los otros sectores sociales. Este enfoque está siendo superado por uno más amplio y fecundo, en consonancia con los objetivos del desarrollo integral ⁵⁶

Estas nuevas orientaciones del planeamiento de la educación superior tienen especial importancia en los países subdesarrollados, donde los macroplanificadores y los planificadores educacionales generalmente se han inspirado en los modelos de la planificación de los países avanzados, que no corresponden a sus propias realidades y cuya adopción indiscriminada conduce a resultados contraproducentes.⁵⁷

El planeamiento universitario

La introducción del planeamiento entre las tareas universitarias es un hecho relativamente reciente. En 1969, el Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IPE) realizó una encuesta entre ochenta universidades de cincuenta países del mundo para analizar la manera como se planifica el desarrollo de las universidades y sus problemas ⁵⁸ La encuesta reveló, en primer lugar, que en más de la cuarta parte de las universidades incluidas no existía ninguna forma de planificación y que, en otras, era aún rudimentaria. Sólo el 16% aseguró disponer de información adecuada acerca de la demanda nacional de graduados como para estructurar sus planes teniendo en cuenta ese dato. Las demás carecían de información o empleaban métodos muy poco confiables para evaluar esa demanda. No es entonces sorprendente que la primera conclusión del estudio del IPE sea que en gran número de universidades es cada vez mayor la distancia entre sus actividades y las necesidades reales de sus países, lo que provoca el fenómeno

del desempleo de graduados en ciertas áreas unido a su aguda escasez en otras. También el estudio puso de manifiesto que en buen número de universidades el planeamiento, quizás ante la presión del incremento acelerado de las matrículas, da prioridad a los problemas de orden cuantitativo (proyecciones de matrículas, estimaciones de necesidades de planta docente y física; elaboración de presupuestos, etc) Sin embargo, cada vez más se trata de extenderlo a los aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza e incorporarlo a las tareas normales de la administración universitaria.

Otras conclusiones interesantes, del estudio del IIPÉ son las siguientes:

- 1 Pese a la masificación de la matrícula estudiantil⁵⁹ en muchos países todos los sectores sociales no están adecuadamente representados en la educación superior, en particular, los trabajadores industriales y agrícolas
- 2 Las mujeres no representan más que el 30% de la matrícula total ⁶⁰
- 3 Los servicios de orientación profesional son, en general, deficientes
- 4 Se observa una tendencia a suavizar los requisitos de ingreso a la educación superior, existiendo ya varios países que están aceptando estudiantes sin título de bachiller.⁶¹
5. La proporción de jóvenes en edad de estudios universitarios (20 a 24 años) que están matriculados en la educación superior es considerablemente más alta en los países desarrollados que en los subdesarrollados ⁶²
- 6 La tecnología educativa apenas empieza a introducirse en las universidades, predominando aún los métodos tradicionales de enseñanza.

- 7 Generalmente hacen falta en las universidades, modernos sistemas administrativos que proporcionen un apoyo eficiente a las actividades docentes y de investigación.
- 8 La distancia entre la calidad de las universidades de los países subdesarrollados y la de los países industrializados, en lugar de disminuir, aumenta a medida que pasa el tiempo. En los países subdesarrollados, la “fuga de cerebros” erosiona constantemente la calidad del personal docente local.
- 9 La educación permanente está forzando el cambio de los criterios tradicionales de planificación universitaria.

Pese a sus limitaciones y problemas, el planeamiento de la educación superior, tanto a nivel institucional como a nivel nacional, ha ganado carta de ciudadanía y sus métodos se perfeccionan constantemente. En la actualidad, se observan en su práctica, entre otras, las siguientes tendencias

- a) Cada vez más prevalece el convencimiento de que cualquier esfuerzo de planificación destinado a orientar el cambio de una institución de educación superior, debe partir de un proceso de reflexión y estudio sobre la misma y sobre la sociedad que la soporta, a fin de adentrarse en el conocimiento profundo de su realidad
- b) El proceso de planificación tiende a ser cada vez más omnicompreensivo, en el sentido de abarcar, a nivel institucional, todos los aspectos del quehacer educativo: académico, administrativo, financiero, físico, del currículum, etc., y a nivel nacional, todas las formas de educación postsecundaria (ver Capítulo 2).
- c) Se concibe el planeamiento como un proceso continuo, ligado a la administración normal de la educación. Los planes tienden a ser flexibles y a prever mecanismos de eva-

luación sistemática de lo ejecutado que aseguren su retroalimentación.

- d) Gana cada vez más adeptos la tesis que insiste en su carácter participante. Hasta ahora ha sido muy jerarquizado y vertical, lo que ha provocado resistencia en las comunidades académicas o falta de interés por los planes elaborados sin su participación. La tesis sobre su carácter participante insiste en que debe ser un quehacer “de todos, con todos y para todos”.⁶³ Debe ser también tarea compartida por los grupos o comunidades a los que van dirigidos los planes y programas. El problema reside en cómo organizar ese proceso participatorio para que sea a la vez eficaz y democrático.⁶⁴
- e) La visión de la educación como un sistema se considera un enfoque metodológico válido que permite abordar las tareas de planeamiento como un proceso científico y dar cauce racional al desarrollo educativo.⁶⁵ El análisis de sistemas se propone así como una alternativa a la crisis que experimenta la educación. En las universidades el enfoque de sistemas está revolucionando las tareas del planeamiento.⁶⁶

El acceso a la educación superior

La explosión de las matrículas

Al comienzo de este estudio se mencionó la llamada “explosión de las matrículas” entre los fenómenos contemporáneos que más inciden sobre la problemática actual de la educación superior.

A diversas causas se atribuye el origen de este fenómeno, más sensible en las instituciones universitarias: las presiones demográficas; el crecimiento también explosivo de los graduados de la enseñanza media; las aspiraciones de ascenso social de las clases emergentes, etc.

Para el ex Director General de la UNESCO, René Maheu, la expansión de las matrículas debe imputarse principalmente a la explosión demográfica y al proceso general de democratización que experimentan los sistemas educativos en todo el mundo.⁶⁷

Para otros, lo que más ha influido en ese crecimiento es el incremento de los graduados de secundaria.⁶⁸ Posiblemente ambas causas se conjugan y se suman a las aspiraciones de "status" que las clases ascendentes identifican con la posesión de un título universitario.⁶⁹

Pero, en todo caso, el fenómeno no debe ser abordado únicamente en su aspecto meramente cuantitativo, con todo y lo agudos que son los problemas que genera, en cuanto a disponibilidad de personal docente, espacios, equipos, libros, etc.

Es necesario darse cuenta, dice Henri Janne, de que estos problemas cuantitativos cambian la calidad misma de las situaciones estructurales, contenidos y métodos.⁷⁰

De esta suerte, en la solución de los problemas que causa la plétora estudiantil, adquieren especial importancia los medios que ponen a disposición de la educación superior las nuevas tecnologías educativas. Mediante su uso es posible encontrar la necesaria conciliación entre las exigencias de la cantidad, provocadas por los factores ya mencionados, y los ineludibles de la calidad que impone la preservación de la propia naturaleza de la educación de tercer nivel. Estos dos postulados —cantidad y calidad— no son incompatibles, como a menudo se piensa.

Por el contrario, asegura Ricardo Díez Hochleitner, las tensiones derivadas del crecimiento y la expansión del sistema deben resultar en acicate para el perfeccionamiento y mejora de la calidad, y contribuir decisivamente a la renovación pedagógica, a la reorientación de la labor científica y a la definición actualizada de la misión social de la universidad.⁷¹

Sin embargo, el dilema está presente en las discusiones en torno al acceso a la educación superior. ¿Debe la educación superior abrir libremente sus puertas a todos los graduados de la enseñanza media e incluso a personas que carecen de esta calificación, o debe establecerse una política de *numerus clausus*, que reserve los puestos en la educación superior a los mejor dotados o a quienes realmente demuestran capacidad para seguir estudios superiores? Quienes abogan por resguardar la calidad de la educación superior se pronuncian decididamente en contra de la libre admisión, la que incluso consideran como una amenaza para la existencia misma de la educación de tercer grado.⁷² En cambio, quienes ven en el libre ingreso un requisito de la democratización de la educación superior, consideran que hay formas de mantener, y aun de mejorar la calidad, sin necesidad de establecer cortapisas al acceso abierto. Los sustentadores de esta posición esgrimen, entre otros, los argumentos siguientes:

- a) La limitación del ingreso es una “falsa solución”, por cuanto lo que hace en realidad es eludir un problema creado por el desarrollo general de los países y que debe ser enfrentado por los planificadores de la educación.⁷³
- b) Frente a la afirmación de que *more means worse* (*más significa peor*) que frecuentemente hacen los partidarios de la educación elitista, Sir Eric Ashby responde:

más no significa ‘peor’, pero indudablemente ‘más’ significa ‘diferente’ .. Educación de masas, como producción de masas, es algo diferente de educación o producción hecha a mano

Luego, lo que cabe es diversificar la oferta de educación superior y no limitarla a la enseñanza universitaria. La masificación no debe enfrentarse exclusivamente en términos de la respuesta de las universidades, sino de la rica gama de respuestas que puede ofrecer todo el subsistema de educación postsecundaria. Sólo así, quizás, será posi-

ble satisfacer la gran variedad de demandas individuales de educación superior. Sir Eric ilustra su pensamiento con el siguiente símil

Todo el mundo debería tener tanto alimento como necesite; pero no todo el mundo necesita o desea ser alimentado con caviar. Esto significa que cualquiera, en una sociedad que puede hacer frente a la educación de masas, tiene derecho a tanta educación (primaria, secundaria y postsecundaria) como necesite, pero no todos necesitan o quieren lo que en Inglaterra llamamos educación universitaria.⁷⁴

- c) Indudablemente, las estructuras y métodos tradicionales de la educación superior no están en condiciones de hacer frente a la educación superior masiva. Pero su capacidad se incrementaría con un cambio fundamental de organización y procedimiento.⁷⁵
- d) Finalmente, los nuevos recursos de la tecnología educativa a que antes nos referimos, abren nuevas posibilidades al cometido de la educación superior.

Masificación y democratización de la educación superior

El simple incremento de las matrículas no es signo inequívoco de democratización ni de aumento de oportunidades para los menos privilegiados. La "igualdad de oportunidades" de acceso a la educación superior es a menudo un mito, pues la democratización depende más de medidas que se adopten en los niveles primario y medio.⁷⁶ Las que se adopten a nivel superior resultan generalmente tardías, aunque pueden existir medidas compensatorias, como las facultades especiales establecidas en los países socialistas para preparar a los hijos de los obreros y campesinos para entrar en la universidad. Al nivel superior bien puede ocurrir un aumento considerable de las matrículas sin que en realidad el sistema educativo se haya democratizado, pues su verdadera democratización depende

más de medidas que se adopten en los niveles inferiores del sistema. La selección al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la universidad es excesiva y no necesariamente académica, sino social y económica.⁷⁷

La Mesa Redonda sobre la Naturaleza y Funciones de la Enseñanza Superior en la Sociedad Contemporánea, convocada por la UNESCO (París, septiembre de 1968), examinó el tema de la democratización del acceso a la enseñanza superior, llegando a la conclusión de que no sólo se debe democratizar el ingreso sino facilitar la permanencia en la educación superior de los estudiantes que podrían verse obligados a desertar por motivos socioeconómicos y no académicos. La democratización implica así no solamente la igualdad y la posibilidad de acceso a la educación superior, sino también la de poder continuarla hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad. A esto sería preciso añadir igualdad de oportunidades para incorporarse al mundo del trabajo, el cual muchas veces está regido por relaciones particularistas, principalmente en los países subdesarrollados. Por otra parte, tampoco la masificación asegura por sí misma la movilidad social, por cuanto puede ir acompañada del fenómeno de la “desvalorización” de los títulos universitarios, echando por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias.⁷⁸

Dimensión óptima de las instituciones de educación superior

Ligado con los temas tratados en las dos secciones anteriores se halla el de la dimensión óptima de las instituciones de educación superior, que se ha planteado repetidamente en la discusión internacional.

De lo que se trata es de determinar si existe un tamaño para estas instituciones que permita contar con una comunidad académica lo suficientemente rica y variada (“masa crítica” dicen algunos) capaz de generar un clima estimulante para las

labores de docencia e investigación interdisciplinaria y, a la vez, asegurar que las relaciones entre los miembros de esa comunidad (comprendiendo todos sus componentes: administradores, profesores y alumnos) se desarrollen sin el peligro de la despersonalización.

James Perkins dice:

No existe un acuerdo general acerca del tamaño de un campus universitario individual, pero existe un acuerdo bastante aceptado de que un campus que va más allá de 15 000 alumnos pierde ese elemento de cohesión que permite hacer frente a la vez a las fuerzas destructivas y a las necesarias reformas ⁷⁹

En el Reino Unido, cuando se diseñaron las llamadas “Nuevas Universidades” (ver Capítulo 4), se estableció en 3 000 alumnos su tamaño óptimo, cifra que fue muy pronto rebasada ¿Por qué 3 000 alumnos y no 5 000? Los planificadores creyeron ver en esa cifra el límite de crecimiento recomendable sin riesgo de perjudicar la dimensión humana de las nuevas instituciones Pero, aparentemente, ese límite varía mucho de un país a otro Cuando se diseñó el sistema de la Universidad de California se fijó en 27 300 el tamaño máximo de cada uno de los “campus” que integran el sistema, cifra que se tomó de la población que para entonces tenía el campus de Berkeley En la República Federal de Alemania no existe acuerdo en cuanto al tamaño óptimo, pues mientras la Universidad de Constanza se propone no exceder el límite de 3 000 alumnos, la de Ruhr (Bochum) fijó ese límite en 15 000 estudiantes

Lo anterior demuestra que no existe un acuerdo internacionalmente aceptado acerca del tamaño óptimo de las instituciones de educación superior. Quizás exista una aproximación en cuanto a lo que podría considerarse como tamaños máximo y mínimo. El máximo se aproxima a los 15 000 alumnos que sugiere Perkins y el mínimo al 10% de esa cifra (1 500 estudiantes) Por debajo de esa cifra se considera que la institución no sería viable. De esta manera no serían recomendables ni las

“macrouniversidades”, con poblaciones que en algunos casos superan los 50 000 alumnos ni las “microuniversidades”, como algunas que funcionan en los países subdesarrollados, que no pasan de 500 alumnos.⁸⁰

Por ahora se considera difícil diseñar modelos matemáticos que contribuyan a resolver el problema. Los planificadores de la educación superior estiman que, sin embargo, existen algunas variables que permiten una aproximación al mismo. Entre ellos estarían: a) El contexto social y la tradición del país, que hacen que lo recomendable para un país no lo sea para otro; b) número y naturaleza de las carreras ofrecidas; c) importancia que se concede a las tareas de investigación y extensión, y; d) la estructura interna de las instituciones y su organización administrativa. Esta última variable es quizás la más influyente, pues modificando las estructuras y los procesos administrativos de la institución, puede atenderse con igual eficacia un número mayor de alumnos.

La educación superior y la movilidad social.

La sociedad meritocrática

A la educación en general, y a la de nivel superior en particular, suele considerársela como el mecanismo por excelencia para suavizar la rigidez de las estructuras sociales y promover el ascenso de las capas inferiores. Algunos ven una relación estrecha entre educación y estratificación social, hasta el punto que consideran que la sociedad es más o menos democrática según el grado de movilidad social que su sistema educativo sea capaz de generar.

Tras una época de consenso casi general sobre estas virtudes atribuidas a la educación, hoy existen serias dudas acerca de su eficacia como factor de movilidad social. Siempre será posible señalar casos particulares de personas que gracias a su educación lograron elevarse desde los más bajos niveles hasta la cúspide de la pirámide social. Pero, al decir de los estudiosos del fenómeno, esto no siempre se da en forma global.

para los grupos sociales. A principios de los años sesenta, Anderson, tras analizar datos empíricos de varios países europeos llegó a la conclusión de que

la educación es sólo uno de los factores que influyen en la movilidad y está lejos de ser el factor dominante.⁸¹

Después del estudio de Anderson, en varios países se han llevado a cabo investigaciones que arrojan resultados similares o ponen de manifiesto que la educación más bien está actuando como factor de conservación del status y, por lo mismo, de mantenimiento de las estructuras sociales, a nivel de los grupos que integran la sociedad. Pero, simultáneamente, la educación universitaria, de manera particular en los países avanzados, se ha transformado, como advierten los sociólogos, en la gran dispensadora de la posición de los individuos en la sociedad tecnocrática.⁸²

La mayoría de los mecanismos sociales selectivos no educacionales, señala Jorge Graciarena, están siendo penetrados crecientemente por criterios meritocráticos que ponen un acento considerable en la 'performance educacional' para la evaluación y colocación social de los individuos.⁸³

Se configura así cada vez más la llamada "sociedad meritocrática",⁸⁴ en la cual el grado universitario no sólo es necesario para progresar sino para mantener el status

El diploma por el diploma mismo se transforma en una necesidad. De esta manera, las instituciones de educación postsecundaria se convierten en las grandes agencias de la "certificación", que naturalmente actúa más como elemento de desigualdad que como factor de igualitarismo

En las universidades, escribe Sir Eric Ashby, nosotros hemos sido desviados de las verdaderas metas de la educación hacia la falsa meta de la certificación. Quizás uno de los beneficios no buscados de la educación superior masiva será que un certificado, que prácticamente cualquiera poseerá, no será por más tiempo codiciado por nadie. Podemos, en todo caso, esperar

que la diferencia de salarios entre los poseedores de certificados y los no poseedores disminuirá.⁸⁵

La educación permanente y sus repercusiones en la educación superior

La adopción de la perspectiva de la educación permanente representa quizás el suceso más importante en la historia de la educación en la segunda mitad del presente siglo. Con él se designa el conjunto del proceso educativo, tanto desde el punto de vista del individuo como de la sociedad, y deviene, como dice el "Aprender a Ser" de la UNESCO,

en la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo.

Sus fundamentos no son sólo de tipo social o pedagógico arrancan como agrega el documento de la UNESCO, de la

evidencia aportada por la investigación psicológica de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante.⁸⁶

La masificación por un lado, y la introducción del concepto de educación permanente, representan los dos acontecimientos llamados a modificar la imagen de la educación superior en lo que falta del siglo XX. Hoy, como lo ha hecho ver la Asociación Internacional de Universidades, es imposible toda discusión sobre las innovaciones en la educación superior sin tener en cuenta la educación permanente.⁸⁷

En los países avanzados comienzan a estudiarse con todo detenimiento y cuidado las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus repercusiones en términos del cambio que experimentará la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas. Las modificaciones estructurales académicas y administrativas que supondrá el diseño de nuevos currículos compatibles

con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el autoaprendizaje; sus efectos en el trabajo del personal docente, en los calendarios académicos y en las labores de investigación; sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades (uso de bibliotecas, laboratorios, salas de conferencias, etc.) y para la planta física en general, etcétera.⁸⁸

Se repite con frecuencia, que las universidades nada podrán hacer frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la moderna tecnología educativa, de modo especial de los métodos de la educación a distancia. Pero también se argumenta que no es conveniente que toda la educación permanente sea "a distancia". La presencia en la universidad de esta población adulta y madura, con toda su experiencia vital, puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria que no debe desaprovecharse.

Los programas de educación permanente en las universidades son cada vez más una realidad, sobre todo en los países industrializados. Todo hace suponer, por las razones a las cuales deben su existencia, que se generalizarán incluso en los países en desarrollo, por lo mismo que representan una respuesta a necesidades sociales evidentes. Las instituciones de educación superior no podrán eludir su participación en esta nueva dimensión de la educación contemporánea. Como bien dice Henri Janne:

La universidad debe ser capaz de llevar a cabo la permanencia de la educación a su nivel. La necesidad es tan urgente que si la universidad fallara en esta nueva misión, surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz. Esto afecta menos a cada universidad en particular que al sistema de enseñanza universitaria global, ya que el mejor modo de que las universidades se planteen el problema es colectivamente y recurriendo al principio de la distribución de especialidades... El esquema tradicional de la vida humana según el cual el individuo pasa por tres fases sucesivas: la función sin ninguna práctica de responsabilidades hasta los dieciséis años

por lo menos y los veinticinco y veintiséis como máximo; la actividad profesional hasta los sesenta y cinco años como término medio y, por último, la jubilación con un ocio total, irá progresivamente cediendo el puesto a un 'modelo' según el cual, desde la edad de la razón hasta la edad en que las fuerzas físicas e intelectuales declinan gravemente, el ser humano pasará su vida conjugando las tres dimensiones: el trabajo responsable, el estudio y el ocio ⁸⁹

Bertrand Schwartz, por su parte, dice:

Se habla ya del 'derecho a la educación permanente' Este puede comprenderse de maneras diferentes, que parten todas de las ideas de que cualquier persona que deje la escuela reciba un 'cheque educativo' que le da derecho a 'n' meses suplementarios de educación a plena dedicación, con remuneración. En Suecia, la 'educación recurrente' abre las escuelas a los adultos a plena dedicación, otorgándoles una remuneración para compensar su pérdida de salario. Además, la educación permanente obliga a ensayar nuevos métodos pedagógicos. Se introduce también el concepto de 'unidades capitalizables', derivado del sistema de 'créditos' norteamericano, pero que difiere del mismo: mientras el sistema de créditos se aplica a períodos (un crédito igual a una hora/semana, por ejemplo), el sistema de las 'unidades capitalizables' se basa en el resultado obtenido por el alumno. Se tiene de esta manera en cuenta a cada alumno, se valoriza lo que él sabe y lo que es. El ritmo de los grupos y el de los alumnos es el propio y no el del profesor. ⁹⁰

Las tensiones de la educación superior contemporánea

Los problemas a que nos hemos referido en las secciones anteriores crean para la educación superior contemporánea una serie de tensiones o dilemas, hasta cierto punto inevitables. Estas contradicciones pueden superarse mediante políticas que traten de conciliar sus antinomias, o bien mediante una resuelta opción entre los principios antagónicos que las suscitan.

Autonomía y supervisión estatal

Las instituciones de educación superior, por su misma naturaleza, suelen actuar como organismos autónomos. Pero, al propio tiempo, como parte del sistema educativo del país, están sujetas, en última instancia, a la supervisión del Estado en vista, precisamente, de la importante función pública que cumplen. El dilema se plantea, entonces, entre el ejercicio de la autonomía y la amplitud de la supervisión por parte del Estado; entre la conveniencia de integrar el subsistema de educación superior al sistema educativo general del país y, al mismo tiempo, promover el desenvolvimiento autónomo del nivel superior. Institucionalmente, señala Henri Janne, la tensión se establece entre el “control público” y la “autonomía” y en términos pedagógicos entre “educación socialmente integrada” y “libertad académica”⁹¹ A la sociedad le conviene que sus instituciones universitarias actúen con independencia; pero también requiere que su acción se encuadre dentro de los grandes propósitos nacionales. Además, el Estado tiene que garantizar a la sociedad que sus instituciones de alta cultura cumplan con los propósitos fundamentales para las cuales fueron creadas.

No se trata, sin embargo, de una antinomia irreductible, pues es posible conciliar la autonomía de las instituciones de educación superior y la potestad del Estado de dirigir y supervisar la educación en todos sus niveles. La forma de lograr esta conciliación varía de un país a otro, lo que da lugar a los diferentes grados de autonomía que se observan en el panorama mundial. En realidad, en última instancia, la autonomía es el resultado de la particular relación entre el Estado y la universidad.⁹²

El tema de las relaciones entre la universidad y el Estado sigue siendo objeto de controversias. Ante el hecho de la formación de un tercer nivel en el sistema educativo (todo el dominio de la educación postsecundaria) muchos se preguntan si cabe aún mantener el concepto de la autonomía de las uni-

versidades, o si más bien deben éstas integrarse totalmente en este nivel y quedar, como los niveles primario y secundario, sujetas a la completa tutela y guía del Estado. H. Bergman, en un estudio para el World University Service, sostiene que

la estructura de la sociedad contemporánea no permite la completa autonomía de ninguna institución, incluyendo la universidad.⁹⁴

Alberto Moncada a su vez, dice que

la universidad se está convirtiendo en el tercer escalón de un servicio público, la educación, cuya tutela, organización, etc., corresponde al Estado. Esto históricamente ha sido el proceso seguido en las enseñanzas primaria y secundaria

Sin embargo, el mismo Moncada señala que el mundo académico ha reaccionado contra la consideración de la universidad como simplemente el tercer peldaño de un sistema educativo homogéneo. Los universitarios alegan que si bien la universidad como institución

es un servicio público a garantizar por el Estado, la ciencia, la investigación, la búsqueda individual de la sabiduría, metas típicamente universitarias, pertenecen a otro ámbito cuya socialización es muy peligrosa para las libertades personales.⁹⁵

También se argumenta que la vinculación cada vez más estrecha entre la universidad y la sociedad, o mejor dicho la inmersión total de la universidad en la sociedad, gracias a sus programas de educación permanente, educación continuada y extensión, así como su creciente apertura por medio de los sistemas de educación a distancia, hacen cada vez más difícil la sustentación del concepto de autonomía. Sin embargo, como bien observa Henri Janne,

por implicada que pueda estar en la vida social, por “abierto” al mundo exterior que quiera mostrarse, la universidad, en cuanto institución, deberá gozar de una amplia autonomía y de una au-

total determinación marcada, ya que es la condición misma de su capacidad de innovación y de creación, la condición sobre todo de su función crítica de las estructuras de la sociedad, capacidad y función más necesarias que nunca en un mundo amenazado de superorganización y condicionamiento.⁹⁶

En toda sociedad es de alta conveniencia que existan centros donde el pensamiento pueda ejercerse libremente. Esos centros no son otros que las universidades, que por su misma naturaleza son las entidades mejor dotadas para entablar el necesario diálogo crítico con el Estado y la misma sociedad.

Autonomía y planificación

Aceptada la planificación de los sistemas educativos como instrumento indispensable para ordenar y racionalizar su desarrollo, y la conveniencia de que éste sea integral, o sea que comprenda todos los niveles, se pregunta si tal planificación es factible respetando, a la vez, la autonomía de las instituciones de educación superior. También se indaga sobre las posibilidades reales de esa autonomía, a la luz de la tendencia a vincular cada vez más estrechamente la planificación educativa con la planificación global del desenvolvimiento económico y social.

En los países de economía de planeación central no es posible la autonomía, por lo menos tal como se entiende en el llamado Mundo Occidental. En cambio, cuando la planificación es indicativa y no normativa, no sólo es posible sino conveniente. Sin embargo, el punto es controvertible y da lugar a otra de las tensiones o contradicciones a que se halla sujeta la universidad contemporánea.

Los que sostienen la imposibilidad de conciliar los conceptos de autonomía y planificación, generalmente siguen la línea de argumentación siguiente:

Un plan para el desarrollo de una universidad cualquiera no puede ser trazado *in vacuo* —los alumnos deben ser formados

para desempeñar una función y ocupar un puesto en la sociedad— La naturaleza de las funciones y el volumen del empleo son definidos por los planes sectoriales y generales de desarrollo económico y social de las naciones, o pueden ser derivados del estudio de sus políticas financieras, económicas, industriales. En otras palabras, los objetivos de la expansión universitaria son extrínsecos a la universidad misma. No pueden ser fijados por ella. Asimismo, cada universidad funciona dentro de un conjunto de establecimientos de enseñanza superior —ninguna universidad en particular puede ni debe responsabilizarse por la formación de todos los estudiantes potenciales— La repartición de tareas entre las universidades solamente puede realizarse a través de un Plan Universitario que tendrá en cuenta la demanda global probable para profesionales de nivel superior, los recursos financieros disponibles, el volumen de alumnos graduados de las escuelas del nivel medio; los recursos humanos de cada universidad, sus especialidades, etc. El Plan Universitario, es obvio, no puede ser sino un elemento subsectorial de un Plan de Educación y éste mismo debe hacer parte de, y ser orientado por un Plan General de desarrollo económico y social. De cualquier ángulo que se examine el problema, ya sea por sus objetivos, la matrícula, los recursos, un plan para una universidad no tiene sentido salvo que se encuentre totalmente integrado en un conjunto de planes de jerarquía igual o superior. Claro que debe existir en el proceso de planeamiento una interacción entre los proyectos de cada institución, los planes sectoriales de mayor jerarquía y el plan general. Debe existir también una participación global, que tienda a asegurar que los participantes de todas las partes de un plan de conjunto —a todos los niveles— han sido escuchados y considerados durante la elaboración de este plan. Pero, finalmente es la sociedad, a través del Plan Central, la que debe dar las directrices básicas a todos. No es un subgrupo de ciudadanos el que por intermedio de un proyecto subsectorial impondrá sus directrices, no puede existir ninguna autonomía universitaria en el campo de la planificación⁹⁷

En cambio, quienes aceptan la posibilidad de conciliar la planificación y la autonomía suelen argumentar, tal como lo hace Henri Janne cuando afirma que

la autonomía de la universidad no es un obstáculo para la planificación universitaria integrada en un plan nacional; no se trata más que de un caso de descentralización entre muchos otros, pero requiere un acuerdo sobre los objetivos. La autonomía pues, no es un obstáculo para una buena planificación cuando la universidad acepta el principio. Pero debe aceptar, al mismo tiempo, el deber de acoger los objetivos generales de la sociedad, sin dejar de conservar su libre albedrío —nunca insistiremos lo bastante sobre esto— para realizar los objetivos que le son propios y que, lejos de ser contradictorios respecto a las necesidades directas de la sociedad, le son complementarios. En cuanto al Estado, debe considerar la autonomía universitaria como punto de descentralización. En la mayoría de los casos la planificación del desarrollo tiene también que amoldarse a la autonomía de las empresas, lo mismo que a la de los poderes regionales o locales. Así pues, la planificación se aplica a las unidades descentralizadas, pero bajo su propia responsabilidad, después de ponerse de acuerdo sobre la política a seguir y sobre la técnica que se debe aplicar. No hay dificultad alguna que se oponga a la integración de la planificación universitaria respecto a planes más amplios. Por el contrario, todo está a favor de que se logre esta finalidad⁹⁸

no de los mejores mecanismos para lograr la superación de la aparente antinomia entre planificación y autonomía, es la activa participación de las universidades en el proceso general de planificación del desarrollo del país y el hecho de que ellas también practiquen el planeamiento para su propio desarrollo institucional. Así lo hace ver el ex Ministro de Educación de Venezuela, doctor Luis Manuel Peñalver, en los siguientes párrafos

Es posible la conciliación entre estos dos conceptos, porque la evolución histórica de ambos lo ha permitido y también porque

las transformaciones que se han producido en los contextos sociales en que se han movido la Autonomía y la Planificación, permiten hoy hacer compatibles estos conceptos, raizalmente antagónicos. En efecto, la planificación ya no es un instrumento propio de la ideología socialista, sino un instrumento para el desarrollo de las actividades sociales y de los más diversos sistemas políticos; y, especialmente, de los regímenes democráticos que necesitan acelerar y hacer más eficaz el proceso de desarrollo para alcanzar a los países más avanzados. Por otra parte, la autonomía es, en efecto, una condición que se puede identificar con la propia naturaleza originaria de la universidad. La universidad, para poder acoplarse dentro de la planificación nacional, debe hacer la planificación de su propio desarrollo y no de una manera aislada sino con la conciencia de que cada universidad constituye parte integrante de un subsistema, que es la educación superior en cada uno de nuestros países. En efecto, en América Latina no solamente la universidad trabaja en educación superior, muchas veces por las fallas propias de la universidad, y otras por la propia dinámica del crecimiento educativo, se han ido multiplicando los Institutos Tecnológicos, Politécnicos, Pedagógicos, que generalmente duplican las funciones de las universidades cuando deberían estar complementándolas de manera armónica. Creo que debemos diseñar dentro del sistema educativo, un subsistema de educación superior cuyo centro fundamental sea la universidad y cuyos elementos estén íntimamente relacionados entre sí y con el sistema general. Dentro de este criterio amplio, quedan armonizados en el seno universitario no sólo conceptos nacidos en áreas históricas y filosóficas tan alejadas como lo son la autonomía y la planificación, sino también los intereses propios de la universidad y los del país, así como los de la ciencia y la cultura con el desarrollo político, económico y social.⁹⁹

Servicio a la sociedad y función crítica

Otra de las ambivalencias a que se ve sometida la universidad es la provocada por su carácter de organismo al servicio de la sociedad y, simultáneamente, sede del pensamiento crítico de

esa sociedad. ¿Debe, entonces, la universidad impartir una educación que sirva para adaptarse a la sociedad o para modificarla? ¿Debe la universidad estructurar sus programas únicamente para servir a la demandas actuales de la sociedad o debe tener “la osadía”, como a firma Monseñor Helder Cámara, de preparar el mundo del mañana? ¿Es su misión traducir simplemente en oferta de recursos humanos las necesidades de las estructuras vigentes, desempeñando así una simple función instrumental, o debe plantearse el exámen crítico de esas estructuras, tratando de propiciar la instauración de una sociedad más justa y más humana? ¿Es la universidad suficientemente independiente como para asumir la función crítica o se halla tan condicionada por sus múltiples lazos de dependencia del Estado, de los distintos sectores sociales, de la ayuda extranjera, etc , que no está en capacidad de cumplir con ese trascendental cometido social?

Este es posiblemente el dilema más serio que enfrenta la universidad, principalmente en los países subdesarrollados, donde por la naturaleza de sus programas y la forma de ejercer su oficio, la universidad puede trabajar por la agudización de la dependencia o por la liberación de toda clase de dominación, al servicio exclusivo de un solo sector social o al servicio de toda la sociedad. Se trata pues, de una antinomia cuya superación compromete toda la tarea de la universidad y le confiere un determinado sentido a su quehacer.¹⁰⁰

Apertura y selección

La democratización de la educación superior implica su apertura a todos los jóvenes en edad de estudios superiores y, más aún, a toda la población adulta. Pero, por otro lado, la educación superior es también el nivel llamado a preparar la “élite” profesional, científica y técnica de la sociedad. La tensión se produce así entre los valores que encarna el propósito democratizador y los que encierra la formación de la “élite” dirigente del país; entre “libre acceso” y “selección,” u “orientación”;

entre “apertura” y “*numerus clausus*”, antinomias que suelen traducirse en el dilema, más aparente que real, entre “cantidad” y “calidad”. Dos preocupaciones claves parecen estar presentes en las políticas que llevan al establecimiento de cupos limitados: el peligro de formar profesionales deficientes si se aceptan alumnos más allá de los límites que impone la capacidad docente de las instituciones, y el temor de lanzar al mercado especialistas en campos ya saturados y que el aparato productivo no puede absorber (una discusión de estos temas se hizo en el Capítulo 1)

Educación general y especialización

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. Surgen así nuevos dilemas para la universidad de nuestros días, dilemas que tienen que ver con el propósito de acentuar la “profesionalización” o la “formación general”; la “especialización,” o la “polivalencia”.

El equilibrio entre la formación general y la especializada es uno de los objetivos de la educación superior que en diversos países se trata de alcanzar mediante el reconocimiento de la educación general como tarea universitaria. Esto ha conducido a la introducción de programas de estudios generales, impartidos mediante diversas modalidades (el tema se discute en la Segunda Parte de este estudio). Si la educación superior, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su formación no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en formar hombres cultos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará a la educación general un papel de mucha importancia en la or-

ganización de sus estudios La educación general se ubica dentro de los propósitos más altos de la institución. formar al hombre y difundir la cultura ¹⁰¹

Los argumentos en favor de la formación general pueden incluso extenderse al aspecto meramente económico en un mundo que se transforma rápidamente, los conocimientos técnicos tienen una clara propensión a hacerse obsoletos rápidamente, en estas circunstancias es más fácil y más barato “reciclar” a un profesional que gracias a su formación general posee un horizonte intelectual abierto, que a un profesional demasiado especializado ¹⁰²

La “polivalencia” es también una exigencia de la complejidad de los problemas contemporáneos y de las técnicas requeridas para resolverlos ¹⁰³ Adquiere especial importancia en el campo de las ingenierías y de las carreras tecnológicas en general A propósito de la formación de los ingenieros en la URSS, escribe G. A. Nikolaev lo siguiente

Es muy probable que en el futuro los ingenieros se especializarán en numerosos campos, y que la uniformación de estas especialidades casi no será posible ni razonable. Los ingenieros altamente calificados deberán saber cómo trabajar independientemente y cómo mantenerse al corriente de la actualidad, los establecimientos de enseñanza superior deberán enseñarles a ejercer una acción creadora y darles una formación para ello Los ingenieros del futuro deberán tener una vasta erudición Su formación no puede descuidar ni las ciencias exactas, ni las ciencias del ingeniero, ni las disciplinas especializadas, ni las ciencias socioeconómicas, todas son necesarias si se quiere que un ingeniero sea verdaderamente completo Este debe dominar las fuerzas de la naturaleza, al mismo tiempo que asumir responsabilidades particulares por el bienestar de la humanidad debe tener conciencia de ello y jamás olvidarlo ¹⁰⁴

Docencia e investigación

Finalmente, cabe mencionar la tensión que proviene de la atención que demandan, a la vez, las actividades docentes y las de investigación. ¿Cuál debe merecer prioridad? ¿Es prudente dejar que la preocupación docente predomine en el quehacer universitario, ante la enorme presión de servicios de enseñanza que genera la plétora estudiantil? ¿Puede la universidad atender las tareas de investigación cuando su cuerpo de profesores está agobiado de responsabilidades docentes? ¿Cómo lograr que la investigación siga siendo el centro del interés de la universidad y, a la vez, sirva de alimento a la docencia? El tema será discutido en el Capítulo 3 de la Segunda Parte de este libro.

Notas

1.- "El resultado de la transformación operada en la vida universitaria de nuestros días por exigencias estructurales de la sociedad o de la ciencia misma constituye lo que se ha denominado crisis de la idea clásica de la Universidad" José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo Siglo XXI* Editores S A, México, 1967, p 190 "Pareciera existir hoy día, dice Toynbee, un consenso mundial de que el sistema tradicional de educación superior ya no satisface las necesidades educativas de la cada vez más cambiante sociedad" Arnold J Toynbee: *Higher Education in a Time of Accelerating Change* Academy for Educational Development, Paper No 3, New York, 1968, p 1

2 - Según Coombs, cinco factores principales, que hunden sus raíces en poderosas fuerzas de cambio comunes a todas las actuales sociedades, se conjugan para dar origen a la crisis: a) *La oleada de alumnos y estudiantes*, "la oleada de los que aspiran a estudiar, originada en primer término por una explosión de las aspiraciones humanas, a las que se ha añadido una explosión demográfica, ha inundado a todos los sistemas de enseñanza"; b) *aguda escasez de recursos*; "pese al incremento vertiginoso de los recursos destinados a la educación, éstos han ido muy a la zaga del aumento de la demanda imponiendo serias restricciones a la capacidad de los sistemas docentes de responder satisfactoriamente a las demandas"; c) *aumento de los costos*, "aparte de la acostumbrada merma que la inflación inflige a los presupuestos de educación y a los sueldos del personal docente, esa tendencia al aumento de los costos unitarios se centra esencialmente en el hecho de que la educación continúa siendo una industria de intensidad de mano de obra todavía en una etapa artesanal"; d) *inadaptación del producto*: "en esas circunstancias ya deplorables, los sistemas de enseñanza están, además, preocupados por la evidencia de que lo que enseña y lo que resulta —tanto en los alumnos individuales como en su 'mixtura'— parecen en importantes aspectos no corresponder a las exigencias de la época y de las circunstancias. Los pro-

ductos de los sistemas educativos no armonizan evidentemente, de un lado, con las necesidades rápidamente cambiantes del desarrollo nacional y las necesidades igualmente cambiantes de los individuos de sociedades en proceso de cambio. Pero, por el otro lado, las actitudes, las preferencias ocupacionales y los patrones de jerarquía que el medio ambiente impone a los estudiantes, actúan contra el uso adecuado de los productos de un sistema educativo moderno y contra la promoción de un auténtico proceso de desarrollo dirigido al cambio social y a la modernización económica. Así resulta una especie de triple atolladero entre las viejas actitudes y estructuras ocupacionales en relación con las nuevas aspiraciones, las necesidades reales del desarrollo y la educación misma"; e) *inercia de los sistemas educativos*: "su pereza inherente les ha impedido adaptarse suficientemente rápido, aún donde los recursos no han sido el principal obstáculo". Coombs cierra el examen del conjunto de los factores que inciden en la crisis advirtiendo que es posible considerarlo de dos maneras distintas: "La primera podría consistir en ver en él una especie de *Gotterdammerung* —el cataclismo final de la confrontación entre las posibilidades de la ciencia por crear técnicas revolucionarias, e incapacidad humana por asimilarlas y dominarlas— La segunda consistiría en ver en él uno de esos grandes momentos de la historia en que las fuerzas germinales nacen a la vida, desafían al ingenio humano y evocan en él una respuesta dinámica que haga dar un nuevo paso a la civilización. Este último criterio debe imperar en la mente de quienes se propongan elaborar estrategias para el desarrollo de la educación". Coombs: *La crisis mundial de la educación —un análisis de sistemas*. Documento elaborado con la colaboración del personal del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967. Versión española editada por el IIPE, París, agosto de 1967, pp. 13-14-223-224-225. Existe una edición en inglés: *The World Educational Crisis: A System Analysis*. Oxford University Press, New York, 1968.

3 - "Si no logran superarla, cambiar en la medida necesaria, vaticina Henri Janné, caerían en uno de esos largos períodos de estancamiento que su larga historia ha vivido ya en dos ocasiones por lo menos. La universidad medieval, tras una fase extraordinariamente brillante, sobrevivió como una institución formalista y esclerotizada hasta el renacimiento. En el siglo XVIII, la universidad humanista que se había desarrollado desde el siglo XVI, perdió su esencia y fueron las academias, fundadas en gran número, las que to-

maron el relevo de la investigación científica, del pensamiento creador y de la difusión de ideas. Estas circunstancias debieran hacernos reflexionar.” Henri Janne: “La universidad europea en la sociedad” En: *Perspectivas* Revista trimestral de Educación, Santillana UNESCO, Vol III, No 4, Madrid, Invierno, 1973, pp 545 a 556

4 - Ricardo Díez Hochleitner: *Reflexiones en torno al futuro de la universidad y de la educación postsecundaria* Ponencia presentada a la Reunión Latinoamericana y del Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Postsecundaria (Caracas, septiembre de 1976)

5 - “Más ampliamente, dice Ladislav Cerych, estas tres preocupaciones puede decirse que han aparecido consecutivamente durante este período. Los años cincuenta y los primeros sesenta estuvieron marcados principalmente por la “explosión de los números”; los tempranos sesenta representan esencialmente un período de creación de nuevas instituciones y algunas veces de reformas radicales de carácter parcial (de contenidos y métodos de enseñanza, de organización y gobierno de instituciones diversas entre otras); en los últimos años de la década del sesenta, algunos pasos decisivos fueron dados hacia el enfoque del planeamiento global del sistema de educación superior” Ladislav Cerych: *A Global Approach to Higher Education* International Council for Educational Development ICED, New York, 1972, p 3. A su vez, Sir Eric Ashby, sostiene que “existen, por supuesto, fuerzas internas y externas que actúan sobre los sistemas de educación superior y cuando todo va bien se produce un estable equilibrio entre esas fuerzas. Actualmente existe una inestabilidad mundial y los sistemas de educación superior están cambiando, uno espera que hacia un franco equilibrio, el cual será diferente, por supuesto, para diferentes necesidades. Pero mientras el movimiento marcha hay tensiones y ansiedades; ninguno de nosotros sabe dónde el nuevo equilibrio descansará” Eric Ashby: *The Structure of Higher Education: A World View* ICED, Occasional paper No 6, New York, 1973, p 7.

6 - Para elaborar esta lista hemos tenido en cuenta el documento preparado para la Asociación Internacional de Universidades (AIU) por F Cyril James, Principal Emérito de la Universidad de McGill, de Montreal, Canadá, bajo el título: *Some Basic Problems that Confront Universities in all Parts of the World*, suplemento al Volumen XII, No 1, febrero de 1965, del Boletín de la AIU. También las conclusiones del estudio del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IIEP) intitulado: *Planning the Deve-*

lopment of Universities Editado por Víctor Onushkin, París, 1971 (tres volúmenes) (Ver volumen II, pp 11 a 20, concretamente)

7.- Es frecuente concretar en cinco grandes modelos los esquemas universitarios más importantes que hasta ahora ha conocido la humanidad, caracterizados por responder a una idea o concepción coherente de la función de la universidad en la sociedad. Estos modelos son: a) *El inglés de Oxbridge* (Universidad de Oxford y Cambridge), que acentúa el cultivo de las *cualidades personales, mediante el desarrollo de un ambiente educativo, en el cual los contactos entre tutores y alumnos son frecuentes y esenciales. La investigación tiene en este modelo un papel secundario. Se trata de un sistema superelitista, pero eficiente en cuanto al logro de su propósito fundamental de formar hombres cultos y caballeros (gentlemen); b) el alemán de Humboldt*, llamado también de la "Universidad del conocimiento", por la importancia que concede a la ciencia como factor decisivo para el desarrollo de la sociedad. El modelo se basa en la simbiosis entre docencia e investigación. La universidad es, en síntesis, una comunidad de investigadores que se propone, en palabras de Karl Jaspers, "la realización colectiva de la determinación básica del hombre por aprender". La enseñanza universitaria persigue que el estudiante logre, mediante la investigación, el dominio de un campo del saber; c) *el modelo francés o napoleónico*, que se caracteriza por el énfasis profesionalista y la desarticulación de la universidad, que se ve sustituida por un conglomerado de escuelas profesionales, sin nexos entre sí. Además, la investigación deja de ser tarea universitaria y pasa a las academias e institutos. La universidad queda sometida a la tutela y gafa del Estado, cuya estabilidad debe promover. El modelo, calificado por algunos como esencialmente anti-universitario, establece el monopolio del Estado sobre la educación superior, cuyos fines son eminentemente utilitarios: dar adiestramiento a los profesionales y técnicos que necesitan la administración pública y la sociedad. La universidad imperial de Napoleón, origen del modelo, tenía evidentemente un propósito político: propiciar la unidad del imperio y proporcionarla sus servidores de más alto nivel; d) *el modelo estadounidense*, originado en la idea del Land Grant College de la Ley Morrill de 1862, es una mezcla del modelo inglés y del alemán, con énfasis en la función de servicio a la comunidad y a la nación. Se encarna principalmente en las universidades estatales de los Estados Unidos. La universidad es considerada como factor clave para realizar las aspiraciones de progreso de la sociedad. A partir de la Segunda Guerra Mundial el modelo estadounidense, bajo el impacto de las grandes donaciones para investigación del gobierno

federal, más la enorme afluencia de estudiantes que se produjo en la postguerra por las leyes en beneficio de los veteranos, ha sufrido grandes cambios, hasta generar lo que Clark Kerr llama la "multiversity"; e) *el modelo soviético*, tiene como propósito fundamental contribuir a la edificación de la sociedad comunista actuando como instrumento de formación profesional e ideológica. Como factor de producción, prepara el personal de alto nivel necesario para llevar a cabo los planes nacionales de desarrollo, de acuerdo con cuidadosos estudios de oferta y demanda de recursos humanos calificados. Su función es así, atender las necesidades globales de la sociedad y no simplemente los requisitos educativos de cada persona. Para un estudio más amplio de los principales modelos universitarios puede consultarse la obra de Jacques Dréze y Jean Debelle intitulada *Conceptions de l'université* Editions Universitaires, París, 1968.

8 - Hervé Carrier: *Misión de la universidad en la sociedad del futuro*. En: *Universidades*, No. 60, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, abril-junio, 1975, pp. 141 a 153.

9 - Sobre este aspecto puede consultarse Bernard Barber *Science and the Social Order*. Collier Books, New York, N.Y., 1952, Chapter IV. The Social organization of science: Some General considerations.

10.- Hervé Carrier: *Op. cit.* Para un conocimiento más amplio del pensamiento del Padre Carrier puede consultarse su obra: *L'université entre l'engagement et la liberté*, Presses de l'Université Gregorienne, Rome, 1972. La importancia de la contribución que la universidad puede hacer al desarrollo de la ciencia y el rol de esta última en la sociedad post-industrial, donde ciencia y poder llegan a considerarse como sinónimos, ha hecho surgir concepciones que consideran la universidad como una "industria del conocimiento" que es preciso poner al servicio de los propósitos nacionales. Tal es la opinión que sostiene Clark Kerr, para quien la universidad del futuro, la "ciudadela del intelecto", como generadora de la fuerza intelectual, está llamada a ser la "fuerza central de la sociedad, su misma alma". Y agrega: "El intelecto ha devenido en un instrumento del propósito nacional, una parte componente del complejo militar-industrial". Ver Clark Kerr: *The Uses of the University*. Harper and Row, New York, 1963, pp. 123 y siguientes. Robert M. Hutchins dice, a propósito de la tesis de Kerr, que "aparece que no es posible conciliar la conservación del ideal universitario con una fábrica de conocimientos", "el ideal mundial de una universidad, acariciado durante más de mil años, parecía languidecer durante la década de los años so-

senta y ser reemplazado por la noción de una universidad concebida como industria nacionalizada. En lugar de ser considerada como una comunidad autónoma de alumnos eruditos en busca de la verdad, la universidad estaba llegando a convertirse en el centro nervioso de la industria del conocimiento dedicada al poder nacional, a la prosperidad y al prestigio” El rector de la más grande universidad norteamericana afirmó: “La realidad básica de la universidad es el reconocimiento generalizado de que el factor más importante del desarrollo económico y social está representado por los nuevos conocimientos” Robert M Hutchins: *Aprendizaje y Sociedad* Monte Avila Editores, Venezuela, 1969, pp 117 a 133

11 - “Bajo el estímulo de influencias tanto remotas como inmediatas, dice J F Leddy, surgieron nuevas e intensas presiones que casi sin aviso, han sacudido el modelo tradicional durante la última década con fuerza agresiva y dramática, enfrentándonos a una alteración radical de la universidad tal como la conocemos y cuya inamovilidad creíamos que se mantendría relativamente incólume durante nuestra vida” International Association of Universities: *Report of Fifth General Conference of the International Association of Universities* Montreal, 30 de agosto al 5 de septiembre de 1970, pp 223 a 231

12.- “Debemos admitir, escribe Henri Janne, que la universidad no ha podido asimilar sin riesgos la llegada masiva de nuevos estudiantes. No ha podido, en términos generales, convertirse de universidad ‘élite’ en universidad de ‘masas’. No ha podido responder adecuadamente al desafío del número ni al de la heterogeneidad sociocultural. El fracaso pedagógico es globalmente evidente” “En realidad, si la universidad, en términos generales, no ha dado muestras de bastante imaginación y de espíritu innovador, el Estado, expresión de la sociedad global, no puede vanagloriarse de haberle concedido el suplemento de medios indispensables” Artículo citado en la nota 3

13 - Paul Ricoeur: Prefacio al libro de J Dréze y Jean Debellet: *Conceptions de l'université, op cit*, pp 8 a 22

14 - Frederik Harbison y Charles A Myers *Education, Manpower and Economic Growth Strategies of Human Resource Development* McGraw-Hill, Series in International Development, New York, 1964

15 - En John W Hanson y Cole S Brembeck, Editores *Education and the Development of Nations* New York, Holt, Rinehart y Winston, 1966, p 140

16 - Clark Kerr :*El desarrollo nacional y la universidad* Ponencia presentada ante la reunión del Consejo de Educación Superior en las Repúblicas Americanas (CIEAR) Lima, Perú, febrero de 1964

17 - Roberto M Ilutchins: *Aprendizaje y Sociedad* Monte Avila Editores, Venezuela, 1969, p 50

18 - Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser* UNESCO, Alianza Universidad, Segunda Edición, Madrid, 1973, p 28

19.- Citado por Alfonso Ocampo Londoño En: *Universidad es Comunidad* Publicado en la revista *Javeriana* No 427, Tomo LXXXVI, agosto de 1976, pp 59 a 67

20 - Véase a este respecto el Informe No 561 del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, intitulado: *Política sobre el sector educación*, 25 de octubre de 1974, Washington, D C P

21 - Véanse los estudios de Philip H Coombs y Manzoor Ahmed: *Attacking rural poverty-How nonformal education can help* The John Hopkins University Press, 1974, U S A , y *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* International Council for Educational Development (ICED), New York, 1973

22 - Véase de Miguel Urrutia Montoya: "Distribución de la educación y distribución del ingreso en Colombia" En: *Revista del Centro de Estudios Educativos* Volumen II, No 1, Primer Trimestre de 1972, México, D F , pp 32 a 59 Comentarios al artículo de Urrutia Montoya de David Barkin y la réplica del autor en el Volumen II, No 2, Segundo Trimestre de 1972, de la misma revista, pp 85 a 91

23.- "En el transcurso de los años setenta los objetivos del desarrollo serán a la vez más amplios y más complejos Cada vez será más difícil disociar objetivos económicos y objetivos sociales, y las políticas educativas deberán tener en cuenta esta interacción cada vez más estrecha" Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser, op cit* p 82

24.- "La experiencia recogida en planificación de recursos humanos podrá clasificarse, con mucha reserva, en dos dimensiones: en un ámbito de macroplanificación y en uno de situaciones específicas En el primer caso, los intentos han tomado un carácter nacional o multinacional, tratando de relacionar la educación principalmente al crecimiento económico y en menor escala, al progreso social De este tipo fue la experiencia recogida por el Pro-

yecto Regional Mediterráneo que llegó a constituirse en el pionero de los modelos desarrollados en este sentido. Algunos de los estudios nacionales en Latinoamérica se han inspirado en este modelo y ciertos teóricos se han nutrido en esta fuente. Hay mayor número de experiencias en estudios específicos, algunos bastante sofisticados, que han pretendido racionalizar la formación del personal calificado, ya no en una dimensión global, sino más bien resolviendo déficits o necesidades en sectores o ramas de actividad económica, o previendo la organización de formación profesional, especialmente a nivel superior. Las técnicas aplicadas tienen todas un acentuado carácter de especificidad que impiden diseñar un modelo de aplicación general. La mayoría de los estudios nacionales o regionales de recursos humanos se inspiran principalmente en el modelo de macroplanificación desarrollado por Herbert Parnes para el ya mencionado Proyecto Regional Mediterráneo del OECD. La factibilidad de aplicación de este esquema implica una serie de supuestos, que al no existir, debilitan la racionalidad del modelo, llegando a hacer dudosa su efectividad. Entre las condiciones más importantes que deben prevalecer están: —Una concepción clara del esquema de desarrollo que adoptará un país o región, —El plan de desarrollo económico considerado como la expresión organizada de los recursos y de la estrategia para lograr las metas previstas del crecimiento; —La decisión de ejecutar el plan y la probabilidad de realizarlo, aspecto que tiene connotación tanto política como social; —La existencia o disponibilidad de una información amplia sobre cada uno de los sectores económicos, lo cual es difícil de conseguir en aspectos como productividad, desempleo, subempleo y empleo, especialmente si se quiere desagregar por sectores económicos y ramas de actividad” UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación*. Resultado de la experiencia del Proyecto UNESCO-CHII-29 Santiago, 1975, pp 101 y 102. John D. Millet sostiene que “la apreciación del mercado de trabajo es un arte que actualmente se encuentra en un estado primitivo de desarrollo, aunque represente un dato de importancia substancial para los planificadores académicos y los administradores. Pero como consecuencia de lo antes dicho, el ajuste entre el enrolamiento en la educación superior y las proyecciones del mercado de trabajo, está plagado de inseguridades, sin mencionar las disputas académicas” “Higher Education and the Changing Labor Market” En *The University Response to Societal Demands* ICED, New York, 1975, pp 211 y 277. Estudios de las Naciones Unidas demuestran, según Aldo E. Solari, que el mercado de empleo es un mercado político, en el sentido de que su estructura resulta incomprensible si no se la relaciona

con la de los mecanismos de poder. En otras palabras, en el mercado de empleo influye profundamente consideraciones relativas a la función de la familia, la posición social, las influencias, la seguridad, etc., que van más allá del juego de la oferta y de la demanda. Aldo E. Solari: *Estudios sobre Educación y Empleo*. Cuadernos del ILPES, No. 18, Santiago de Chile, 1973, pp. 33 a 38.

25.- Ricardo Díaz Hochleitner: *La Universidad en Perspectiva*. PLANA Servicio Informativo de la Oficina Iberoamericana de Educación, No. 189 de 1975. En la reunión de Montreal de la Asociación Internacional de Universidades, el presidente de este organismo, Constantine K. Zurayk, lanzó una seria advertencia contra una adaptación demasiado estrecha de la universidad, a las demandas inmediatas, pues "no serviría a los fines reales de la sociedad ni de la universidad —incluso podría contrariarlos— si no intenta preservar la razón fundamental de la universidad, que es cultivar la razón y dedicarse obstinadamente a encarnarla y representarla".

26.- Ladislav Cerych: *A Global Approach to Higher Education*, etc., *op. cit.*, pp. 15 y 16.

27.- "Mientras se crea en la existencia de una correlación simplista entre la tasa de crecimiento y la estructuración de la educación, se mantendrán sistemas de formación profesional calcados sobre los datos coyunturales del mercado de trabajo, sin reconocer que la inserción en la vida productiva no necesita solamente una formación con vistas a un empleo inmediato, sino también, y sobre todo, una preparación que trate de optimizar la movilidad profesional." Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser*, etc., *op. cit.*, p. 147.

28.- Philip H. Coombs: "Necesidad de una nueva estrategia de desarrollo educativo". En: UNESCO: *La Educación en Marcha*. Editorial Laide, Barcelona, París, 1976, pp. 50 a 56.

29.- José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, etc., *op. cit.*, p. 129. "La dificultad mayor reside en configurar apropiadamente un stock de potencial educado que se ajuste a los cambios de los sectores de la producción. En economías frágiles o inestables como la de los países en desarrollo, las variaciones son muy difíciles de prever en el tiempo. Los métodos tradicionales de análisis de recursos humanos apenas permiten observar la situación pasada o presente, pero son muy débiles para fundamentar sobre ellos previsiones aun de carácter general. Sobre todo, en razón de las oscilaciones de los factores no sólo internos sino externos de la economía

de un país, es muy difícil determinar con algún grado de precisión el comportamiento futuro de los componentes del PNB y menos aún de sus implicaciones y exigencias de recursos humanos capacitados. Al lado de los sectores tradicionales de la producción, capital, trabajo y materias primas, hay que agregar los de la organización sociopolítica y de avance tecnológico” UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación*, etc , op cit , p 49

30.- Jorge Sábato y Natalio Botana: “La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina” En *América Latina Ciencia y Tecnología en el Desarrollo de la Sociedad* (varios autores, Fernando H Cardozo, Aníbal Pinto y Oswaldo Sunkel, editores) Editorial Universitaria S A , Santiago, 1970, pp. 59 a 76

31.- José Ortega y Gasset: “Misión de la Universidad” En: *Revista de Occidente* Madrid, tercera edición, 1960, p 60

32.- José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, etc , op cit , p 163

33.- Pablo Latapí: *Universidad y Sociedad Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas* Ponencia presentada en la “Reunión Latinoamericana sobre nuevas formas de educación postsecundaria” Caracas, 20 al 27 de septiembre de 1976 (mimeografiado)

34.- José Medina Echavarría *Filosofía, Educación y Desarrollo*, etc , op cit , pp 168 y 169

35 - “La cátedra magistral ha sobrevivido casi quinientos años al descubrimiento de la imprenta: ¿No es bastante?” R Laufer, citado por V Kourganoff En: *La cara oculta de la universidad* Editorial Siglo Veinte, Buenos Aires, 1973, p 78

36.- Se ha dicho, con razón, que la educación es, en general, la última de las grandes industrias manuales

37.- “Un estudiante, escribe Alain Touraine, ha de poder combinar, de manera variable y revisable, estos tres elementos de formación, que deben estar diferenciados y no jerarquizados, acarreando cada uno ventajas y cargas específicas” Alain Touraine: “¿Muerte o transformación de las Universidades?” En: *Perspectivas* (UNESCO), Vol III, No 4, invierno de 1973, pp 531 a 544

38.- “En los próximos años, escribe D Najman, las instituciones de enseñanza superior estarán caracterizadas por el tipo de estudiantado que admitan” “La presión de aquellos que no han terminado la enseñanza secundaria —tanto jóvenes como adultos— será cada vez más fuerte, y las instituciones deberán encontrar los medios para admitirlos, así como los procedimientos que aseguren que esta admisión no seguirá efectuándose en base a criterios formales y académicos. Los sistemas de enseñanza superior reformada se hallarán ante un alumnado cuya composición social y experiencia humana y profesional serán con mucha frecuencia completamente diferentes a los que se habían acostumbrado hasta ahora”; “si acepta nuevos tipos de estudiantes entonces también es seguro que se impondrá una revisión profunda de los métodos de evaluación de los resultados del trabajo de esos estudiantes” “En efecto, las instituciones de enseñanza superior deberán aceptar la idea de una co-evaluación, en lugar de una apreciación exterior del trabajo de los estudiantes. ¿Qué quiere decir co-evaluación en términos prácticos? Significa que los profesores y los estudiantes deberán ponerse de acuerdo acerca de los criterios de calificación, así como de sus modalidades de aplicación. Una vez obtenido el acuerdo recíproco acerca de esos aspectos esenciales en la evaluación, es concebible que su aplicación puede operarse sin mayor dificultad. Finalmente, un método de evaluación continua deberá corresponder a un sistema de educación permanente que permita salir y reingresar a la enseñanza superior en edades que no serán fijadas con anterioridad y en períodos de vida diferentes. Este método suprimirá la noción de fracaso, pues “el individuo que fracase a una cierta edad, o a un cierto nivel, en su formación, hallará nuevas oportunidades, y no será relegado de por vida en el ghetto de su fracaso” Dragoljub Najman: “La mutación de la universidad” En: *La universidad en el mundo*, Vol 1, No 3, junio de 1975, UNAM, pp 42 a 44

39.- El tema de las repercusiones de la educación permanente en la enseñanza superior se trata más ampliamente en las páginas siguientes

40.- Al respecto dice una de las recomendaciones de la Comisión Carnegie, que presidió Clark Kerr: “La sociedad puede ganar si el estudio y el trabajo se mezclaran durante un tiempo, reduciendo el sentido de los roles severamente compartimentalizados de estudiantes aislados y trabajadores aislados en edad juvenil. El sentido del aislamiento se puede reducir si más estudiantes fueran también trabajadores y si más trabajadores pudieran ser también estudiantes; si las edades mezcladas en los trabajos y en el salón de

clases fueran un tipo de comunidad estructurada más normalmente; si todos los miembros de la comunidad valorasen tanto el estudio como el trabajo y tuvieran mayor oportunidad para comprender el flujo de la vida desde la juventud a la vejez. La sociedad podría integrarse más a través de las líneas que ahora separan a los estudiantes y trabajadores, a la juventud y a la vejez” (Véase Capítulo 4)

41.- En la docencia del futuro se romperá el monopolio del “clero universitario” como dice un estudio de la Comisión Nacional Francesa de la UNESCO (“La contribution des universités a l’education permanente”, París, 1972): “El monopolio de los profesores asimilados a un clero universitario que dispensa el sacramento de la educación” D Najman dice que, a su juicio, sólo habrá una verdadera reforma de la enseñanza superior cuando se proceda a una transformación radical, que afecte tanto a la selección del profesorado como a su composición” “Los profesores universitarios de tiempo completo tienen muy escasos vínculos con la realidad del país. Los futurólogos prevén programas de enseñanza superior que comprendan ‘instructores’ escogidos de entre los adultos. Todo hombre tendrá tal vez que desempeñar, en algún momento de su vida, una función de formación” “En la perspectiva de una educación permanente, adoptada por la mayoría de los sistemas de educación, señala Paul Lengrand, ¿no habrá que llegar a la conclusión inevitable de que la aptitud para ser educador debería formar parte en adelante de la formación de cada individuo?” D Najman en “Hacer que la vida entre en la Universidad” En: *El Correo UNESCO*, junio de 1975, XXVIII, pp 24 a 28

42.- El Cardenal Newman, por ejemplo, consideraba que la universidad es más que nada un lugar de enseñanza, cuyo objetivo es la diseminación y comunicación del conocimiento más que su progreso “Si su objeto fuera la investigación científica y filosófica, no veo por qué la universidad haya de tener estudiantes ; investigar y enseñar son funciones distintas, constituyen también dones diversos y no suelen encontrarse comúnmente unidos en una sola persona” John Henry, Cardenal Newman: *Naturaleza y fin de la educación universitaria* Madrid, EPESA p 33 En el mundo hispánico, don José Ortega y Gasset, al atribuir a la universidad la función de transformar al hombre medio en un hombre culto, situándolo “a la altura de los tiempos”, no veía tampoco razón alguna para tratar de convertirlo en un hombre de ciencia. De ahí que don José, a sabiendas del escándalo que implicaba su afirmación, se atrevió a decir que “la ciencia, en su sentido propio, esto es,

la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas” Pero esta afirmación de Ortega es necesario examinarla con extremo cuidado. Lejos estuvo del ánimo del gran pensador español menospreciar la investigación científica. Por el contrario, la exaltaba como “una de las cosas más altas que el hombre hace y produce”. De ahí que Ortega sostenía que la universidad no debía, por una exigencia de autenticidad, proponérsela entre sus finalidades *primarias* si no estaba capacitada ni disponía de los recursos para llevarla a cabo adecuadamente. Por lo mismo, Ortega delimitaba el concepto de universidad *stricto sensu*, a la institución que enseña al estudiante medio a ser hombre culto y buen profesional. El estudiante medio no debía, entonces, perder parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin proponía eliminar la investigación científica del torso o *mínimum* de la estructura universitaria. Pero claro está que la universidad no es sólo ese torso o *mínimum*. La universidad, decía Ortega, es *además* ciencia. Y no se trata de un *además* cualquiera, a modo de simple añadido, sino que la universidad tiene que ser, antes de universidad, *ciencia*, desde luego que para este filósofo “la ciencia es la dignidad de la universidad; más aún, es el alma de la universidad, el principio mismo que la nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”. José Ortega y Gasset: “Misión de la Universidad”. En: *Revista de Occidente*. Madrid, 3a edición, 1968, pp 36 y siguientes.

43.- “Tenemos que contar con que la investigación moderna en gran escala tiene que ser separada y liberada de una conexión inmediata con las universidades ; la organización del trabajo de investigación es tan compleja, tan densa y tan poco elástica que, para su funcionamiento, debe en la práctica separársela de la enseñanza”. Hans Paul Bahrdt: “La Universidad Moderna”. En *La Universidad Ensayos de autocrítica*. Editorial SUR, Buenos Aires, Argentina, 1966, p 20. El astrofísico y profesor de la Universidad de París-Sud, Vladimir Kourganoff, en su polémica obra *La cara oculta de la universidad*, sostiene que lo que más ha degradado la enseñanza universitaria es la fusión de las funciones universitarias y la primacía a la investigación con respecto a la enseñanza universitaria. Esto ha conducido, según él, a que tal enseñanza se encuentre en manos de “seudodocentes que son ante todo investigadores”, pero que no tienen realmente interés por enseñar. Si se desea realmente mejorar la *formación* de los estudiantes que es el fin principal de la universidad, agrega este autor, es preciso disminuir un poco el “cultivo de la investigación” y tomar medidas para que la enseñanza su-

perior se componga de una mayoría de docentes realmente dignos de este nombre. La reestructuración de la carrera docente, procurando que la *aptitud para la enseñanza* sea tan importante o más para la promoción profesoral que las cualidades investigativas, es uno de los medios que Kourganoff propone. Las motivaciones y las cualidades de la investigación, dice, son distintas de las de la enseñanza: "Mientras que el sabio auténtico busca la alegría de descubrir, el docente auténtico busca la alegría de comprender, para sí mismo y sobre todo para los demás". Pero aún con estas premisas, Kourganoff no llega a proponer la "disociación" entre la investigación y la enseñanza superior, sino una *modernización* de los modos de relación entre ambas actividades. Vladimir Kourganoff: *La cara oculta de la universidad*. Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, 1973, pp. 50 y siguientes.

44 - "Si la investigación científica se tomase la prerrogativa de nuevas torres de marfil, si ya no fuese explicada en los salones de conferencias universitarias, si fuese segregada tanto de las esperanzas como de lo que rechazan las generaciones por venir, entonces las sospechas de que ya se encuentra rodeada se multiplicarían todavía más". Documento de trabajo de la AIU para la Sexta Conferencia General celebrada en Moscú en agosto de 1975, ya citado.

45 - "Pero sería absurdo postergar el desarrollo de la ciencia aplicada hasta alcanzar un alto nivel en la ciencia pura. Esto podría llevarnos a descubrir los problemas apremiantes de nuestras colectividades, que exigen pronta atención. Lo que cabe es fomentar tanto la investigación básica como la orientada. Y no se crea que la investigación pura es del dominio exclusivo de la *big science*. Debemos ser ambicioso, pero realistas. No se trata de comprometer o aspirar a que nuestras universidades comiencen por hacer física experimental de las altas energías, pero existe un amplio espectro de campos o temas dentro de la ciencia pura que están al alcance de nuestras posibilidades, principalmente si procuramos sumar esfuerzos a nivel latinoamericano. Como bien dice Mario Bunge, no podemos competir en instalaciones costosas, pero sí en cerebros, a condición de atraer al campo de la ciencia y la investigación a nuestros mejores talentos". Carlos Tünnermann B: *La investigación en la universidad latinoamericana*. Colección DESLINDE No. 75, México, UNAM, 1976, p. 21.

46.- William B. Spalding: "Policies for Higher Education in 1970's". En: *The Educational Forum*. Vol. XXXVII, No. 2, enero de 1973.

47.- La Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, reunida en México bajo los auspicios de la UDUAL, en marzo de 1972, elaboró el siguiente concepto de 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. Sus objetivos fundamentales son: a) Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales; b) Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y del mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina; c) Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social, y; d) Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos"

48 - Edgardo Boeninger: *La universidad y las necesidades de la sociedad contemporánea*. Ponencia presentada ante la VI Asamblea de la Unión de Universidades de América Latina, celebrada en Santo Domingo, República Dominicana, en agosto de 1970. Ver memorias publicadas por la UDUAL, pp 193 a 210

49.- Véase al respecto el valioso estudio realizado, a nivel mundial, sobre los aportes de la educación superior al cambio social por el "International Council for Educational Development" Editado por Kenneth W Thompson y Bárbara R Fogel: *Higher Education and Social Change*. Praeger Publisher, New York, 1976 (2 volúmenes)

50 - Félix Martínez Bonati hace ver, refiriéndose a las universidades latinoamericanas, que, éstas con frecuencia "actúan sin noción clara de sus límites y funciones. Ello tiene gravísimas consecuencias para su orden interno, para la comunidad y calidad de su obra educativa y científica y, además, para su función social de autoridad espiritual y objetiva. Algunos creen ver en ellas, instituciones sui géneris de fomento social directo un tipo de universidad omnisistencial y filantrópica. Esta proclividad de las universidades latinoamericanas a la gestión extraña a sus fines específicos tiene

sus orígenes en un conjunto de factores que ejercen presión externa e interna para sacarla de su línea natural. A muchos les parece que para justificar una empresa de la magnitud de la universidad, no basta que se cultiven las ciencias y se forme en ellas a la juventud. Se quiere algo inmediato y directo. Si se dice que la misión de la universidad es el estudio, esto parece a la generalidad algo que no basta." Félix Martínez Bonati: *La Situación Universitaria* Editorial Universitaria, Valdivia, Chile, 1965, pp 23-25

51.- Asociación Internacional de Universidades: *La educación superior al acercarse el siglo XXI*. Documento de trabajo para la VI Conferencia General, Moscú, agosto de 1975. Versión en español publicada por la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, México, 1975

52 - Felipe Herrera "En busca de nuevos modelos de desarrollo" En: *La educación en marcha*: Editorial Teide-UNESCO, Barcelona y París, 1976, pp 49 y 50. En su ensayo "Educación y Modelos de Desarrollo: sus implicaciones para América Latina", Germán W. Rama concluye diciendo que "existen múltiples imágenes sociales de acuerdo a las cuales se establecen los estilos de desarrollo. Esas imágenes se fundamentan en un cuadro de valores. Son omnicomprensivas, porque abarcan las diversas dimensiones de la acción social y las estrategias más o menos coherentes de realización". "El papel de la educación en el desarrollo depende del modelo de desarrollo, y hay tantos proyectos de desarrollo educativo como proyectos de sociedades". "Se pueden postular múltiples modelos de desarrollo educativo según el tipo de imagen social en el que se participe, pero el dominante en América Latina tiene la característica de ser contrario a los distintos proyectos de cambio social y favorable a la perpetuación del statu quo". Germán Rama: "Educación y Modelos de Desarrollo: sus implicaciones para América Latina" En: *Universidades* No 59, UDUAL, enero-marzo, 1975, pp 127 y 158

53.- El término "educación postsecundaria" fue utilizado por Olof Palme, hace más de un lustro, ante una Conferencia de Ministros de Educación de Europa para enfatizar sobre la necesidad de planear en forma global todas las modalidades de educación que se imparten después del ciclo secundario o medio.

54 - Joseph Herman "La universidad europea en mutación" En *Perspectivas* UNESCO, Vol III, No 4, 1973, pp 528 y 529

55.- UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación* Resultado de la experiencia del Proyecto UNESCO-CHI-29, Imprenta del CPEIP, Santiago, 1975, p 67

56.- "Puede preverse, dice un documento de la UNESCO preparado para la 36a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, que tuvo lugar en Ginebra en el mes de agosto pasado, que los cambios radicales del concepto de desarrollo experimentados en los últimos años, provocarán un reexamen crítico del papel de la educación en la sociedad" UNESCO: *Tendencias principales en materia de educación* Documento ED/BIE/CONFINTED 36/3, París, junio de 1977

57.- "La formación en los países desarrollados de buena parte de los planificadores y administradores de la educación —al igual que el acceso principalmente a literatura de estos países—, indujo al trasplante o transferencia no digerida de modelos o esquemas no acordes con la realidad de los países en desarrollo. No pocos de estos modelos, además de responder a necesidades de otros contextos, presuponían la existencia de una red de información amplia y actualizada que requería esfuerzos largos y costosos para su montaje. Por ejemplo, no se puede negar el alcance limitado para los países en desarrollo de los enfoques de recursos humanos del Proyecto Regional Mediterráneo, de la aplicación de los modelos econométricos pregonados por algunos autores y organismos, la poca o escasa significación del análisis costo/beneficio de las inversiones en educación, los enfoques "ingenieristas" o los "conductivistas" de la administración, etc. No pocos de estos modelos representan más corrientes "snobistas", que tentativas realistas de responder a las realidades del desarrollo educativo" UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación*, etc, *op cit*, p 59

58.- International Institute for Educational Planning: *Planning the development for universities* Edited by Víctor G Onushkin, Tomos I, II y III, París, 1971. Ver también de Víctor G Onushkin y Anthony Brock "La Universidad Actual: sus problemas y deficiencias" En *El Correo UNESCO*, año XXVII, No 2, 1974

59.- El estudio revela que en Europa y los Estados Unidos el índice de aumento de las matrículas de nivel universitario está disminuyendo y se espera que esta tendencia continuará en los próximos años

60.- La Oficina de Censos de los Estados Unidos reveló recientemente que en ese país, en 1971, el porcentaje de la población universitaria femenina

(52%), superó al de la masculina (48%) Según las últimas estadísticas, hay 200 000 más alumnas que alumnos entre el estudiantado universitario norteamericano

61 - Finlandia exige a ciertos establecimientos aceptar un porcentaje fijo de alumnos sin título de bachiller, en Suecia se aceptan alumnos con dos años de secundaria si aprueban un test de aptitud y en Yugoslavia se aceptan adultos que hayan trabajado durante cuatro años en actividades relacionadas con los estudios que se proponen seguir, en la URSS los estudios técnicos realizados en escuelas especializadas pueden servir para el ingreso en la universidad

62 - El porcentaje es de 35% en los Estados Unidos; 23% en la URSS; más del 20% en Suecia y Países Bajos, alrededor del 15% en Bulgaria, Francia, las dos Alemanias y Yugoslavia; y un poco más del 14% en el Reino Unido En cambio, en algunos países subdesarrollados no llega ni al 1% En Colombia era de 5 8% en 1974

63.- UNESCO *Enfoque y metodologías, etc , op cit , p 26*

64.- "El mayor reto a la educación es que ésta debe desarrollar un estilo de planeamiento que produzca una efectiva amalgama entre eficiencia por una parte, y efectividad por la otra El cambio constructivo solamente puede ser posible a través de un fuerte liderazgo unido a una amplia participación en el planeamiento de todos los estamentos de la sociedad que tengan un interés en la educación superior Este cambio sólo puede ocurrir en un medio que acepte un nuevo concepto más amplio, de educación superior" Kenneth E Anderson y Herman D Accro: *Consideraciones para el planeamiento de la educación superior* ICFES (1976) mimeografiado, p 5

65.- "a) La educación es un sistema complejo donde interactúan una serie de elementos y componentes, este sistema se puede analizar en términos de entrada-proceso-producto; b) La educación es uno de los sistemas sociales que a la vez recibe influencias de la sociedad en la cual está inmersa, también ejerce un impacto sobre otros sectores o subsistemas de esta misma sociedad; c) Conducir el desarrollo de un sistema educacional implica, pues, prever y orientar la interacción entre este sistema y las influencias y requerimientos de los demás para-sistemas sociales y de la sociedad misma Planificación y administración previsional constituyen elementos de apoyo para asegurar un desarrollo armónico, prospectivo y dinámico del sistema educativo" UNESCO *Enfoques y metodologías, etc , op cit , p 28*

66.- Véase de Jaime Ospina Ortiz: "Estructuras de sistemas para la universidad latinoamericana" En: *La Educación* Publicación de la Secretaría General de la OEA, No 66-67, Washington, D C

67 -"Si el derecho a la educación, que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, contiene la promesa de un mínimo de educación para todos, ese derecho implica también que las élites, que hasta hace poco surgían de grupos sociales ilimitados, deben formarse en adelante cada vez más a partir del conjunto de la nación y, de este modo, merecer verdaderamente el nombre de élite, que significa excelencia y no privilegio. Aunque, por su carácter y su función, la formación universitaria sigue reservada a una minoría, en todas partes se tiene una conciencia clara del vínculo que une la voluntad de mejoramiento social y la necesidad de dispensar una educación creciente, tanto en el nivel superior como en los otros" René Maheu *La Universidad y la Cooperación Internacional* Discurso pronunciado por el Director General de la UNESCO con motivo del Centenario de la Universidad Americana de Beirut (25 de enero de 1967)

68 - "La enseñanza secundaria generalizada arrastra consigo una demanda de enseñanza superior generalizada. Lo que era un privilegio en el pasado, está considerado hoy como una obligación que la sociedad debe cumplir" Lord Annan "The Distinctive Role of the University" En *Structure of Higher Education* Conferencia permanente de rectores y vicescancilleres de las universidades europeas (CRE), Viena, 1970 "No hace mucho, escribe Hervé Carrier, la educación era el privilegio de unos pocos. Al lado de los doctos, el clero y los profesionistas, estaba la gran masa de gente sin instrucción. La educación se comparaba a la herencia de un patrimonio" Cuando el Acta Falloux se sometió a votación en Francia, en 1950, Thiers dijo que "la educación es el comienzo de la opulencia y la opulencia no puede darse a todos" El profundo cambio desde entonces es notoriamente obvio "Lejos de considerar la educación como privilegio de una élite, los países modernos la estiman como una de las más comunes e importantes actividades de su administración" Hervé Carrier: "Misión de la universidad en la sociedad del futuro" En *Universidades* No 60, UDUAL, México, abril-junio de 1975, pp 141 a 155

69 - "La apertura de la universidad a las aspiraciones generalizadas que estimula una nueva estructura social ha dado lugar a lo que se designa con el término poco afortunado de 'masificación' " "Se trata en algunas partes de una vengencia social que eleva hasta el grado universitario el nivel de as-

piración del individuo; en otras se muestran en primer plano las presiones demográficas o la fuerza de cambios estructurales que espolean el ritmo de la movilidad social, en muchas aparece una combinación de todas ellas imprecisamente expresada cuando se habla de la apertura de nuevos horizontes de trabajo y de vida” José Medina Echavarría *Filosofía, Educación y Desarrollo, etc*, *op cit*, p 191

70.- Henri Janne: *Informe a la V Conferencia General de la Asociación Internacional de Universidades* (Montreal, 30 de agosto - 5 de diciembre de 1970), París, 1971, p. 156

71 - Ricardo Díez Hochleitner *Reflexiones en torno al futuro de la universidad y de la educación postsecundaria* Ponencia presentada a LACFEP, Caracas, septiembre de 1976, ya citada “En la historia y la prospectiva, la cantidad y la calidad de la educación superior son compatibles, asegura Pablo González Casanova, a menos que no se quieran asignar los recursos necesarios para la educación” Pablo González Casanova: “Algunos prejuicios antiguos sobre educación superior” En: *Universidades*, UDUAL No 44, México, D F , julio-septiembre de 1971, pp 23 a 28

72 -Martín Trow, uno de los más agudos analistas de la educación superior de Estados Unidos, cree que el ingreso libre significa que un gran número de estudiantes no calificados ni motivados serán expuestos a un estilo de educación que ellos no pueden entender ni apreciar Sugiere entonces, que debe encontrarse el camino o la manera de crear “enclaves de excelencia” para aquellos pocos estudiantes capaces de trabajar con el pensamiento abstracto y creativo Para Trow las tendencias de las últimas décadas no representan un progreso sino una destrucción La reforma, para él, significa combatir los efectos de la educación superior universal Citado por James A Perkins En: *Reform of Higher Education: Mission Impossible* ICED, New York, 1971, pp 1 y 2

73.- Tal es la posición que asume en la exposición de motivos de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior de Francia de 1968, Edgard Faure, quien dice que deben desecharse un “falso problema” y una “falsa solución” El falso problema es el del crecimiento numérico de la población universitaria y la solución falsa es “eludir el problema mediante un severo programa de limitaciones de admisión” La solución tiene que buscarse por el camino de la “orientación” o sea la modificación y redistribución de los cua-

dros de maestros y alumnos Sólo así se logrará la “democratización efectiva de la universidad”

74.- Erick Ashby: *The Structure of Higher Education A World View* ICED, New York, 1973, p 5

75.- Un estudio de la OECD sostiene que “no hay evidencia de que la educación superior en masas conduzca necesariamente a una declinación de los standards académicos o que la educación de postgrado debe sacrificarse a un sistema de masas” El principal problema, por lo tanto, no es tanto la incompatibilidad entre la educación en masas y el avance del conocimiento, cuanto realizar los cambios de organización y los otros requeridos por la amplitud del sistema y solucionar los nuevos problemas que tiene que afrontar OECD: *Hacia nuevas estructuras de la educación postsecundaria* Paris, 1971

76.- “Esta comienza bien abajo, en la educación preescolar e incluso en la preñez, en el cuidado y la nutrición del infante Es bien conocido que las deficiencias de proteínas causan daño permanente al cerebro Para alcanzar un concepto real de igualdad tenemos que empezar en una edad muy temprana de la vida Por eso el libre acceso a la educación superior por sí sola no significa igualitarismo” Alfonso Ocampo Londoño “Meritocracy and Egalitarianism in Latin America” En: *The University Response to Societal Demands* ICED, New York, pp 80 y siguientes

77.- “La democratización de la educación, dice un documento de la UNESCO, sigue siendo uno de los objetivos fundamentales de las diversas reformas educativas Entendida hasta ahora por la mayor parte de los Estados y, en particular, por los que han accedido recientemente a la independencia, como uno de los medios más seguros de promover la justicia social, se concibe cada vez más como una consecuencia y no como la causa de la supresión de las barreras sociales” UNESCO: *Tendencias principales en materia de educación* Documento ED/BIE/CANFIN-TED/36/3, París, 9 de junio de 1977 “El resultado de esa presión hacia arriba es la posibilidad de asistir al fenómeno paradójico e históricamente inédito, de que se produzcan fenómenos indicativos de masificación de la universidad en países que continúan año a año, incrementando el número absoluto de analfabetos” Ernesto Schiefelbein y Aldo Solari: “Tendencia en la universidad” En: *La Universidad Latinoamericana en la década del 80* Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1975, pp 179 a 218 Frank Bowles define la demo-

cratización de la educación como “el proceso mediante el cual se garantiza la igualdad de oportunidades de educación en una sociedad determinada”

“La expansión no es democratización” “La democratización es una idea superior. Se basa esencialmente en que los individuos de todos los niveles presentan potencialidades para desarrollo que no llegan a alcanzar en los sistemas convencionales de educación” “La democratización, por consiguiente, en lugar de ser simplemente una continuación de lo anterior, es un orden nuevo de pensamiento educativo aplicado, así como la democracia misma fue un orden nuevo de pensamiento político en el siglo XVIII” F Bowles: “Democratización of Educational Opportunity” En: *Essays on World Education: The crisis of supply and demand* Editado por George Z. F Bereday Oxford University Press, London-Toronto, 1969, pp 51 a 67

78.- “La posibilidad real de movilidad social por medio de la educación está subordinada a la demanda de mano de obra que haga el aparato productivo, Hoy día, no todos los egresados de las universidades tienen acceso a empleos de acuerdo a su formación. Esto frustra sus expectativas profesionales de consumo y, cosa que en determinadas circunstancias puede ser grave, frustra sus expectativas de prestigio, porque el título universitario no es más un título cuya sola posesión entregue prestigio, en la medida en que el prestigio social consiste en la diferenciación” Guillermo Labarca: “Crisis de la universidad, alianza de clases y pensamiento crítico” En: *Revista del Centro de Estudios Educativos* Vol VI, No 2, 1976, pp 115 a 126

79 - James Perkins: *Reform of Higher Education Mission Impossible* ICED, New York, 1971, pp 2 y 3

80.- “Tanto las macroestructuras como las microestructuras universitarias tienen el mismo problema: el nivel académico o, en otras palabras, el mantenimiento del nivel académico suficientemente alto que las justifique como instituciones de educación superior. No negamos que las universidades macrocefálicas pueden tener instintos de investigación bien dotados, a diferencia de las universidades en las que —por regla general— la investigación es mítica, lo discutible es que el alto nivel académico sea común para la totalidad, como es el caso de las universidades que tienen decenas de miles de alumnos” Hochschul-Dients: *Informaciones de la vida científica alemana* Vol XI, No 9, septiembre de 1966

81.- Anderson, Kenneth: "Una nota escéptica acerca de la educación y la movilidad" En: Hasley y otros *Education, Economy and Society* The Free Press, New York, 1961, pp 164-179

82 - Para el caso de Colombia puede consultarse la obra de Rodrigo Parra Sandoval: *Análisis de un mito la educación como factor de la movilidad social en Colombia* Universidad de los Andes, Bogotá (sin fecha) También del mismo autor: "Clases sociales y educación en el desarrollo de Colombia" En: *Educación y Sociedad en Colombia* Lecturas de Sociología de la Educación, Gonzalo Cataño, Editor, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1973, pp 148-167 Ver también Jean Labbens: "Las universidades latinoamericanas y la movilidad social" En: Aldo Solari y otros: *Estudiantes y Política en América Latina* Monte Avila Editores, C A , Caracas, 1968, pp 111 a 132 En este trabajo Labbens examina si el crecimiento de las matrículas de los diferentes niveles de enseñanza representa un signo de una mayor movilidad social En primer lugar, señala que la universidad no es el factor principal de la movilidad social, pues un sistema de enseñanza sólo contribuye realmente a la movilidad si la estructura social y económica se presenta a ello En este sentido, la enseñanza secundaria ocupa una posición estratégica mucho más importante que la universidad, desde luego que sólo llegan al nivel superior quienes han terminado el intermedio Tras examinar los obstáculos que se oponen en América Latina a la democratización de la enseñanza secundaria, Labbens dice: "No puede esperarse, por lo tanto, que la enseñanza superior contribuya en gran manera a la movilidad social, puesto que recibe los efectivos de la enseñanza secundaria Una buena parte de los estudiantes que esta última puede suministrarle han llegado ya, en razón de su nacimiento, a la cumbre o poco menos, de la pirámide social" Tomás A Vasconi sostiene que la creencia en el papel clave de la educación para lograr una movilidad social ascendente es un "síndrome ideológico pequeño-burgués" Y agrega: "La pequeña burguesía, y más aún las capas medias (los asalariados no productivos) otorgan una importancia capital a los Aparatos Educativos considerándolos como mecanismos fundamentales para la democratización de la sociedad" Tomás A Vasconi *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*, Editorial Latina, Bogotá, 1975, pp 24 y 42 Según Jorge Graciarena, la ampliación de las oportunidades dominantes, que permite el acceso de las capas medias a los más altos niveles educativos a la vez que restringe su participación en el poder político o el ingreso económico Jorge Graciarena Comunicación al Seminario sobre Modernización y Democra-

tización de la Universidad Latinoamericana, auspiciada por la Corporación de Promoción Universitaria en agosto de 1971 Ver nota siguiente

83.- Jorge Graciarena: "Modernización Universitaria y Clases Medias El caso del Brasil" En: *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana* Seminario Latinoamericano 1971, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1971, pp 93 a 141

84 - "Meritocracia", según Torsten Husén, es "un sistema de selección estricta sobre la base de un criterio alto y socialmente valorado del mérito En el sistema educativo este criterio tiende a ser éxito académico"

85.- Erick Ashby: *The Structure of Higher Education A World View*, etc , *op cit*, p 12

86.- Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser* Alianza Universitaria UNESCO, Segunda Edición, Madrid, 1973, pp 16-38-218 "La educación es un continuum en el cual la escuela pierde su falso monopolio para ser un agente importante y tal vez el único de tiempo completo en el proceso continuo que llamamos educación Esto es de gran importancia desde el punto de vista de las estructuras educacionales, de dos maneras: Verticalmente, porque significa que los sistemas educativos deben concebirse como procesos continuos que atenderán al individuo a lo largo de toda su vida; horizontalmente, porque la educación escolar es sólo una de las exigencias dispensadoras de conocimientos; no sólo la educación de adultos, las actividades extraescolares de las universidades, los cursos por correspondencia, sino también los medios de comunicación de masas, los grupos y sociedades culturales y artísticas, los sindicatos, los movimientos religiosos y políticos, los clubes y asociaciones deportivas comparten con la escuela la responsabilidad de ofrecer conocimiento En verdad, la vida misma es la escuela abierta en la cual el hombre nunca deja de aprender una noción que Comenio accentuaba repetidamente" Malcolm S Adishesjah "Educación Permanente" En: *Diez Temas Prioritarios* Talleres Gráficos del CREFAL, México 1970, pp 103 a 116

87 - El documento de trabajo elaborado por la AIU para su VI Conferencia celebrada en Moscú en agosto de 1975, resume los argumentos en favor de la incorporación de la educación permanente en el quehacer de las universidades y, a la vez, señala posibles abusos: "a) En términos profesionales la evolución continua de las más variadas técnicas hace esencial que los especialistas sean periódicamente reentrenados; b) En términos generales de

educación y cultura, la sociedad tiene una responsabilidad para con sus miembros, a través de las instituciones más competentes para proveerles la oportunidad de obtener conocimientos en los campos que les interesen, y adquirir maneras de pensar que los habiliten para participar en los procesos sociales; c) En términos de justicia social e igualdad de oportunidades, es esencial que la sociedad trate de proveer una segunda oportunidad para aquellos a quienes no ha sido posible obtener educación conveniente en sus años más jóvenes. Estas y varias otras justificaciones del principio de la educación permanente son difíciles de objetar. Pero a pesar de que el principio puede ser muy difícilmente disputado, es probablemente útil ver si su introducción pudiera o no dar origen a abusos que deben ser tenidos en cuenta desde el principio. Hay algún peligro que cierto concepto de la educación permanente pudiera llevar a una general y desorbitada carrera en pos de diplomas, no restringida a un grupo de edad, sino involucrando a la sociedad como un todo. Si esto ocurriese cada individuo experimentaría continuamente la necesidad de adquirir nuevos certificados de recentrenamiento o educación más avanzada, con el fin de conservar su posición profesional, o más generalmente aún, para conservar el respeto de sus vecinos y su medio social. Espoleado por un nuevo snobismo, pudiera encontrarse corriendo de un curso en hidrología a otro en la escuela de Caravaggio. De ser así, las universidades podrían encontrarse gravemente congestionadas, y los individuos en casos extremos, cautivos de un agotador proceso de autosuperación. Con frecuencia se ha hecho notar que parte de la incomodidad experimentada por el individuo en la sociedad moderna se debe al hecho de que con el fin de satisfacer muchas de sus necesidades, se torna dependiente de organizaciones que no es capaz de controlar, o siquiera entender. Sólo puede ser indefenso "cliente" de grandes maquinarias burocráticas y de producción. Reducido a la pasividad se siente cada vez más inclinado a confiarlo todo a ellas. Sería obviamente muy lamentable que tales actitudes se extendieran hacia la vida cultural, y que en vez de seguir sus propios intereses y entusiasmos, las gentes se entregaran por completo a un aparato de educación permanente que las proveyera de cursos cuidadosamente empaquetados y armados en centros técnico-pedagógicos probablemente competentes, pero más o menos inaccesibles al usuario. Estos riesgos son ciertamente mucho más reducidos en las universidades, que, por ejemplo, en cursos organizados por empresas comerciales o industriales. Pero aun en la universidad puede ser conveniente considerar métodos encaminados a desalentar dicha pasividad y a dar aliento a la organización de cursos que, por lo con-

trario, requieran de activa participación e iniciativa por parte de los estudiantes adultos, y los habiliten para influir en los procesos educativos; es decir, para ser al mismo tiempo productores y consumidores" *Op cit*

88.- El Programa Conjunto de Investigaciones AIU/UNESCO está llevando a cabo en la actualidad un estudio sobre la educación permanente y sus consecuencias para el uso de los recursos universitarios

89 - Henri Janne: "La universidad europea en la sociedad". En: *Perspectivas* Vol III, No 4, Invierno 1973, pp 545 a 556 Ver también de Owen Watts: "University involvement in life long education" En: *Boletín de la Asociación Internacional de Universidades* Vol XXII, No 4, 1974, pp 253-256

90 - Bertrand Schwartz: "Prospectiva de desarrollo de la educación" En: UNESCO: *La educación en marcha, op cit*, pp. 146-150

91.- Henri Janne: "Los principios generales de la planificación universitaria" En: *Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario* UDUAL, México 1970, pp 206 y siguientes "La historia de la universidad occidental nos muestra la tensión que ha existido, desde su creación, entre la independencia de la comunidad universitaria como institución con fines propios y la presión de las fuerzas sociales, especialmente los poderes públicos, por controlarla. La universidad europea en sus propios tiempos, supo defenderse de unos buscando el amparo de otros. Así, contra la presión episcopal encontró el favor del Papa o del Rey, y supo también ejercitar su independencia respecto a las ciudades en que se iba asentando, incluso por el procedimiento de abandonarlas". Alberto Moncada: *Administración Universitaria Introducción Sistemática a la Enseñanza Superior* ICE de la Universidad Complutense, Imprenta Narbón, Madrid, 1971, p 31

92.- Según Medina Echavarría, la autonomía consiste en "una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como en otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso" "La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido" José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo, etc*, *op cit*, pp: 154-155

93.- "Mientras la autonomía es una condición objetiva, la libertad de cátedra es subjetiva y sus objetivaciones no se agotan en aquella. La función de la autonomía es preservar la libertad de cátedra del poder político; mientras que distintas normas deben preservarla de las presiones internas" Germán W Rama: *El sistema universitario en Colombia*, etc, *op. cit*, p 196. Risieri Frondizi señala que los principios de autonomía y libertad de cátedra están relacionados, pero sin confundirse "La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo —y en particular con el gobierno— La libertad de cátedra, en cambio, es un problema interno. Pueden haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra —como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX— y libertad de cátedra sin autonomía como sucedió en las universidades prusianas en el siglo pasado". Risieri Frondizi: *La universidad en un mundo de tensiones* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970, p 276

94.- H Bergman: *The university today, its role and place in society* World University Service, Rotterdam, 1960, p 202. Francois Bourricaud, señala que los nexos cada vez más profusos entre la universidad y la sociedad terminan por transformar "la autonomía de derecho en una heteronomía de hecho" F Bourricaud: *La universidad a la deriva*. Ediciones Mendoza, Caracas, 1971, p 106

95.- Alberto Moncada: *Op. cit*, pp.31 a 35.

96.- Henri Janne: "La universidad europea en la sociedad" En: *Perspectivas* Revista de Educación, UNESCO, Vol. III, No. 4, Invierno de 1973, pp 545 a 556

97.- Tal fue la argumentación esgrimada por Jacques Torfs, experto de la UNESCO, en la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario celebrada bajo los auspicios de la UDUAL en Concepción, Chile, en septiembre de 1969 La ponencia de Torfs se intitula: *La universidad promotora del cambio social* Véase Memoria de la Conferencia publicada por la UDUAL, México, 1970, p. 175.

98.- Henri Janne: "Los principios generales de la planificación universitaria" En: *Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDUAL, México, 1970, p 209.

99.- Luis Manuel Peñalver: "Autonomía Universitaria y Planificación". Ponencia presentada al Duodécimo Seminario de Educación Superior en las

Américas, marzo de 1972, publicada en el volumen *Autonomía, Planificación, Coordinación, Innovaciones: perspectivas latinoamericanas* Editado por Ana Herzfeld, Bárbara Ashton Waggoner y George Waggoner, Universidad de Kansas, diciembre de 1972, pp 1 a 24

100.- La Mesa Redonda sobre la naturaleza y funciones de la enseñanza superior en la sociedad contemporánea, convocada por la UNESCO en septiembre de 1968, reconoció a la universidad una función crítica y constructiva en el seno de la sociedad, encaminada a mejorarla. Esa función, según la Mesa Redonda, puede y debe conducir a reformas que impliquen una actividad continua de superación hacia unos objetivos que transformen el orden social vigente en la universidad y en la sociedad en general (Documento UNESCO ED/HIGHERED/2, París, 26 de septiembre de 1968) “La crítica severa de la universidad es tanto más necesaria cuanto que las sociedades industriales —meta y realización del desarrollo económico— tienden, sin proponérselo, a sofocar la oposición, grave peligro para la libertad del hombre que puede y debe señalar de inmediato el ‘delicado sismógrafo’ que es toda auténtica universidad” José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación, Desarrollo, etc*, op cit, p 236

101 - Rodrigo Facio, bajo cuya rectoría se introdujeron los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica escribió: “Las especializaciones son el patrón profesional obligado de la compleja organización económica y social contemporánea: el futuro del desarrollo tecnológico; el resultado de una útil visión del trabajo intelectual; y necesitaremos cada vez más especialistas, más profesionales duchos en su campo, para hacerles frente a los intensos requerimientos sociales de nuestra época. Pero al mismo tiempo, en cuanto más especialistas necesitamos, mayor necesidad tendremos de que esos especialistas sean, antes que especialistas, o —mejor dicho— a la par que especialistas, hombres cultos, libres de prejuicios, virtuosos y modestos. Porque si el desarrollo social y técnico estimula las especializaciones, el desarrollo de la democracia —usado el término en su más ancho sentido— exige la cultura general, el equilibrio de los conocimientos, el respeto, la comprensión y la coordinación entre unos y otros quehaceres científicos; la convicción de que las técnicas, con ser tan importantes, son únicamente medios, medios para hacer más digna, libre, segura y creadora la vida del hombre sobre esta tierra. Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común” Discurso pronunciado con motivo de la inauguración de la Facultad Central de Cien-

cias y Letras de la Universidad de Costa Rica, 4 de marzo de 1957 Roger Díaz de Cossío sostiene que "en una sociedad que cada vez se hace más compleja, cuyo leit motiv es cambio, los sistemas educativos deben procurar cada vez más dar a sus egresados un entrenamiento básico general que produzca habilidad y capacidad de adaptación y de evolución Todos los problemas reales son multidisciplinarios ¿Cuál será entonces el profesional mejor entrenado, tomando en cuenta la incertidumbre de su futura ocupación real? Una persona capaz de razonar y de aprender, y además culta Los conocimientos marginales, la cultura, son de gran importancia Podríamos atrevernos a dar un regla para juzgar la calidad de una persona: será mejor cuantos más conocimientos marginales tenga Llamamos hombre de calidad al que comprende que el universo, el mundo que le rodea, está formado por muchas clases de seres y no sólo de especialistas como él Una persona culta respeta y admira otras disciplinas intelectuales, otros logros" Roger Díaz de Cossío: "Otro sistema educativo" En: *Universidades UDUAL*, No 40, México

102.- Conviene aquí tener presente la aguda observación de Hanns-Albert Steger: "Considerando el espectro cambiante de la estructura profesional de nuestras sociedades industrializadas, se calcula que un egresado universitario puede ser útil para el mercado profesional para ocho años más o menos Después resulta para el sector mercantil más barato comprar un nuevo cerebro, formado por ajustes más modernos de la cinta curricular, que reciclar con muchos costos un cerebro usado Así las universidades están transformadas en fábricas de cerebros desechables" Hanns-Albert Steger: *Universidad e independencia tecnológica Planeación universitaria, alternativa libre y autoimpulsada* (mimeografiado)

103.- "Es muy probable que la sociedad del mañana tendrá una necesidad creciente de individuos relativamente 'polivalentes' y que la expansión de estudios interdisciplinarios sea una mejor preparación para esta polivalencia" Guy Michaud "Conclusiones Generales" de la obra citada en colaboración con Leo Apostel, Guy Berger y Asa Briggs: *Inerdisciplinarietà Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades ANUIS*, Editorial Unión Gráfica, S A , México, 1975, p 381

104.- G A Nikolaev: "La explosión de los conocimientos y sus incidencias sobre la enseñanza superior" En: UNESCO: *La educación en marcha*, etc , *op cit* , p 138

Capítulo 3

Principales tendencias innovativas

En cuanto a su planeamiento

Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria

La planificación de la educación superior en nuestros días tiende a comprender toda la educación postsecundaria, es decir toda la que se imparte después del nivel medio, cualquiera sea su modalidad. Esta tendencia se funda en el criterio, según quedó dicho, de que la única manera de hacer frente, en forma racional, a la masificación de la educación superior y a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea, es adoptando una visión global e integral de la educación postsecundaria, considerándola como un subsistema dentro del sistema educativo nacional. El moderno, y cada vez más difundido concepto de educación postsecundaria, va más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como educación superior, pues comprende tanto la que en algunos países se denomina como educación media superior o intermedia profesional, como la superior no universitaria y la universitaria, sean del ciclo corto o largo, así se ofrezcan a través del sistema educativo o de las modalidades no escolarizadas, o abiertas.¹

Es importante subrayar la extensión del concepto, pues su adecuado planeamiento y articulación sólo podrán lograrse dentro de una visión global que asegure, a la vez, la unidad y

diversidad de todo el subsistema postsecundario. Generalmente, éste aparece integrado por dos grandes ramas: la rama propiamente universitaria, de una parte, y la que integran todas las otras formas de educación superior (institutos politécnicos, institutos tecnológicos, colegios universitarios con programas de dos o tres años, etc.). En algunos países ambas ramas coexisten sin interrelacionarse, dando lugar así a lo que en Inglaterra, por ejemplo, se llama "sistema binario". Sin embargo, aún en este país se buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*)²

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

Es evidente, escribe Kenneth E. Anderson y Hernán D. Accro, que en los años 70 la relación entre estas dos líneas será de gran interés para el planificador educativo y que existe una gran presión para lograr un mayor acercamiento entre ellas. Los límites entre estas dos facetas no están muy definidos y, sin duda, con el tiempo lo serán cada vez menos.³

Unidad y diversidad del subsistema

La planificación de la educación postsecundaria trata de integrar el subsistema de manera que se logren las articulaciones verticales y horizontales entre sus distintas formas y modalidades, todo dentro de un conjunto armónico que asegure, a la vez, su unidad y diversidad.⁴ Este planteamiento integral, único que cabe ante las demandas que generan la masificación de la educación superior y la multiplicidad de adiestramiento que solicitan los estudiantes y que requiere una sociedad cada vez más compleja, a la larga contribuirá también a superar la actual dicotomía que se observa en la educación superior entre "carreras nobles" (las ofrecidas por las universidades) y las "menos nobles" (las impartidas por los institutos tecnológicos, las de corta duración, etc.).

Si bien la planificación del subsistema de educación postsecundaria puede asumir una perspectiva global, se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario. La tradición y las concepciones que cada país tiene sobre la educación superior, dan lugar a diversas formas de organización: la que mantienen separadas las instituciones universitarias y las no-universitarias (sistema binario inglés, por ejemplo); la que los coordina mediante cuerpos consultivos mixtos; la que trata de asociar en el marco de una sola institución las distintas modalidades de educación superior, como es el caso de las *Gesamthochschule* de la República Federal de Alemania (ver Capítulo 4 de este estudio), la que distingue tres líneas distintas (sistema trinario): la universidad propiamente tal, la superior no-universitaria y la superior no-formal, es decir la impartida por medios a distancia o abiertos.⁵

Coordinación e Integración del subsistema

Cualquiera que sea la forma de organización que se adopte, lo importante es que su planeamiento asegure las adecuadas articulaciones entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. No es por cierto tarea fácil esto de eliminar o reducir el sistema de castas que a veces parecen separar los diferentes tipos de enseñanza superior, hasta el grado de hacer muy difícil, si no imposible, el paso de una a otra y que suele “marcar a sus graduados con un estigma vitalicio de gloria o mediocridad”⁶

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

y largos; entre las formas tradicionales y las abiertas; entre la educación y el mundo de trabajo, etc.

Carreras cortas de nivel superior

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

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

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

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase.
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo ver que a través de ellas es posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es “un ciclo largo decapitado” o “recortado”.⁷
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años.
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior.

Los sistemas abiertos y la educación a distancia

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal.⁸ Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del “Aprender a Ser” de la UNESCO,

el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los lími-

tes de un 'sistema' en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de enseñanza cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto.⁹

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

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera.¹⁰ Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo al nivel de educación superior, como se verá más adelante.

Innovaciones en las estructuras académicas

Nuevas formas de organización académica

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

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

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P. Alfonso Borrero S. J.:

constante histórica ha sido —desde la Edad Media— la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones ¹¹

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

gros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades

En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio anti-tético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la interdisciplinariedad, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser¹²

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía Medicina, Leyes, Teología y Artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras.¹³ Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían,¹⁴ tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales (ver Capítulo 4)

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval

(Teología, Medicina, Derecho y Artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano,¹⁵ que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales, facilitó la ampliación de las áreas del crecimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades avanzadas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación de conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosufi-

ciencia. Se hizo ver también que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinario. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.¹⁶

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.); en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por “Escuelas de Estudios” (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra. Ver Capítulo 4).

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

En el Capítulo 4 de esta Primera Parte se presentan ejemplos de innovaciones que en materia de estructuras académicas se están llevando a cabo en diversas partes del mundo.

La interdisciplinariedad

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo ¹⁷ Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C P Snow, publicó su célebre ensayo "Las dos Culturas", inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica ¹⁸ A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran "cruzar la línea Snow" La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del "todo universitario", el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad, la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos, rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber ¹⁹

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento²⁰ sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitaria De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta aho-

ra, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad, en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adoptadas al actual desarrollo del conocimiento, y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad.²¹

En su contribución al Seminario de Niza,²² el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes

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

de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.

Piaget reserva el término interdisciplinario para designar el segundo nivel.

donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo

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

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

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

Mientras que la pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, la interdisciplinariedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación.²³

En cuanto a los tipos de interdisciplinariedad (indeterminado, pseudointerdisciplinariedad, interdisciplinariedad auxiliar, compuesta, suplementaria y unificadora) no es del caso entrar a discutir aquí sus diferencias. Nos remitimos a los excelentes trabajos que sobre el particular existen.²⁴

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

el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. El creciente costo social que representa la extrema especialización del conocimiento justificaría, por sí misma, esta concepción. La interdisciplinariedad no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades; es un punto de vista que permite una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria ²⁵

Luego la interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX.

En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra (ver Capítulo 4 de esta Primera Parte), la Universidad de Wisconsin-Green Bay, en los Estados Unidos (ver Capítulo 4); la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas; de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas), el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general ²⁶ También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad

Libre de Bruselas (Bélgica), el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá), el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia); el Departamento de Música de la Universidad de París en Vincennes, Francia; el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum, los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra); etcétera.²⁷ En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá.

También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.²⁸

Currículo

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

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

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno, preponderancia de docentes de dedicación parcial, ausencia de investigación, énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tie-

ne, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.²⁹

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

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

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

En el Capítulo 4 se ofrecen varios ejemplos de instituciones de educación superior que están ensayando innovaciones de mu-

cho interés en cuanto al diseño curricular, teniendo presentes, a la vez, la interdisciplinariedad y la individualización que deben reflejar los planes de estudio.

La tecnología educativa

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

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

En los últimos años, escribe Clifton Chadwick, se ha logrado un acuerdo básico con respecto al significado de este término y las características de su definición han tomado forma de acuerdo con la sugerencia de Gagné, quien dice: 'Puede ser entendida como significando el desarrollo de un grupo de técnicas sistemáticas y acompañando un conocimiento práctico para diseñar, medir y operar la escuela como un sistema educacional'. La característica básica de esta definición es que la palabra tecnología usada en la frase 'tecnología educacional' o 'tecnología instruccional' pone énfasis en el significado más amplio de esta palabra 'Técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas'

En la definición no se mencionan, ni hay necesidad de incluir los instrumentos tales como maquinarias, ni tampoco existe ningún compromiso para usar productos tales como computadoras, máquinas de enseñar o aparatos audiovisuales tales como la televisión. El compromiso es más bien un enfoque que es similar y compatible con el enfoque sistemático (análisis de sistemas, diseño de sistemas, síntesis de sistemas), el cual es la definición de un sistema y sus operaciones e interacciones en cuanto ellas contribuyen al funcionamiento de éste, prestándole particular atención a la relativa eficiencia e ineficacia con la cual se produce el rendimiento en función de metas concretas y objetivas.³⁰

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

la forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones sobre las comunicaciones y los medios de aprendizaje del ser humano, y empleando una combinación de medios humanos y no humanos para lograr una instrucción más efectiva.³¹

Por su parte, Seth Spaulding advierte que

una verdadera tecnología educativa incluye el proceso completo del establecimiento de los objetivos, la continua renovación del currículo, la experimentación de estrategias y el restablecimiento de objetivos de acuerdo con nueva información adquiridas sobre el efecto del sistema.³²

Una amplia apreciación de la tecnología educativa debe incluir todos los medios y arreglos logísticos que utiliza la educación para mejorar su trabajo. Sucede sin embargo, que las instituciones educativas, y la pedagogía misma, incorporan generalmente con gran retraso los avances científicos que podrían transformar la enseñanza. Además, por la natural resistencia al cambio de los sistemas educativos, la generalización de las innovaciones que ocurren en el campo de la educación

se demora varias décadas ³³ Importante también es que han permitido una mayor comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su uso será posible lograr una mayor individualización de ese proceso.

La nueva técnica — escribe Ismael Escobar —, facilitará el retorno a la enseñanza individual, al sistema del tutor que vigila de cerca el progreso del alumno y dosifica la cantidad de información que debe suministrarle. El computador y las máquinas de enseñar no sustituirán al maestro. Colocarán al alumno más cerca de él, serán su asociado y compañero, pero no podrán reemplazarlo. ³⁴

Frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: *la visión utópica*, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y *la visión catastrófica*, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la tecnología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas. ³⁵

Notas

1 - En algunos países, para subrayar la amplitud de su contenido, se comienza a ligar el concepto de educación postsecundaria con la edad del destinatario, entendiéndose por educación postsecundaria la recibida después de los 18 o 19 años, que es la edad normal de ingreso de la educación secundaria. En los países de la OECD se habla ya de la emergencia de un nuevo y más comprensivo concepto de educación post obligatoria, que cubriría la educación secundaria superior, la educación no universitaria y universitaria tipo educación superior y una edad límite (en casi toda Europa) de 16 a 24 años. Cabe esperar que cuando el tiempo obligatorio de enseñanza formal sea virtualmente extendido a 11-12 años, este término se volverá prácticamente idéntico al de postsecundaria. Ver: *Hacia nuevas estructuras de la educación superior secundaria*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), París, 1971

2.- En el Reino Unido la educación postsecundaria está dividida en dos sectores que se han desarrollado independientemente uno del otro: la universidad o sector autónomo por un lado, y el sector de vanguardia por otro. Los dos sectores operan bajo diferentes cuerpos administrativos. Las del sector de vanguardia son altamente diversificadas por el tipo, nivel y modelos de estudio que ofrecen. A él pertenecen los politécnicos, que ofrecen independientemente de las universidades cursos de grado y postgrado. Se les considera como enseñanza especializada, opuesta a la orientación académica y teórica de las universidades. Aunque sus grados son del mismo nivel que los otorgados por las universidades, están lejos de tener el mismo prestigio social. La educación técnica postsecundaria del Reino Unido parece haber influenciado el desarrollo de los Colegios de Tecnología y Artes Aplicadas (CAAT's) de la provincia de Ontario, Canadá. Estos colegios tienen como misión ofrecer programas terminales, altamente diversificados, de educación técnica y reducir así a un mínimo la transferencia de estudiantes a la universidad. Frente al modelo binario existe también el llamado *modelo nul-*

tipropósito, cuyo prototipo es el "Junior College" o el "Community Junior College" de los Estados Unidos. Su desarrollo fue consecuencia de la educación secundaria masiva. Los principales factores detrás del desarrollo de este modelo han sido la presión de los números y los cambios resultantes de la composición social del cuerpo estudiantil. El modelo multipropósito tiene estrecha relación con la educación universitaria, desde luego que algunos de sus cursos pueden asimilarse a los dos primeros años de estudio universitario. La transferencia de estudiantes y la movilidad interinstitucional es más dinámica. Se trata de instituciones multifuncionales, con planes de estudio altamente diversificados que preparan para continuar los estudios en la universidad o para proporcionar varios tipos de entrenamiento general y vocacional de naturaleza terminal. Estas instituciones tratan de atender las necesidades locales o regionales y forman parte de un sistema altamente descentralizado con gran autonomía institucional. El otro modelo es el llamado *modelo especializado*, que fue creado en algunos países para ofrecer educación postsecundaria a los estudiantes no admitidos por las universidades por proceder de modalidades no académicas de la enseñanza media. Son, pues, la continuación de un proceso de especialización iniciado al nivel secundario o medio. En este modelo los vínculos con las universidades son muy vagos o no existen. Las instituciones son independientes del sector universitario y sus cursos son terminales. Pertenecen a este modelo los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) de Francia y los Institutos de Enseñanza Técnica Superior de Bélgica. Véase de la OECD: *Hacia nuevas estructuras de la educación postsecundaria*. París, 1971.

3.- Kenneth E. Anderson y Hernán D. Acero: *Consideraciones para el Planeamiento de la educación superior*. ICFES, agosto de 1976, p. 5 (mimeografiado)

4 - "El principal deseo del sistema de educación superior en masa puede resumirse bajo la doble noción de *unidad y diversidad*. La *unidad*, sobrecubriendo esencialmente las corrientes fáciles (de nivel de estudiantes, profesores y recursos financieros) de un campo y nivel de estudio a otro, así como también entre una institución individual y, en general, una coordinación efectiva entre las diversas instituciones existentes, como asimismo, un mínimo de planeamientos integrados, la *diversidad*, significa una variedad creciente de instituciones y oportunidades de estudio." "El principio de unidad y diversidad de la educación superior postula un sistema integrado en el cual las jerarquías institucionales desaparezcan o, al menos, estén bastan-

tes atenuadas. La idea del German Gesamthochschule, o el concepto del Danish University Center, tienden claramente hacia un sistema. Ambas se dirigen a establecer unidades de organización comprensivas que deben incluir todas las formas separadas previas de educación postsecundaria —cortos y largos ciclos, orientados académica y vocacionalmente, a tiempo parcial y completo, etc., por lo tanto, la diversificación se espera para que tenga lugar en un tipo institucional simple, una universidad nueva integrada o comprensiva, que pueda volverse polivalente no sólo con relación a la línea de disciplinas ofrecidas, sino también con respecto a las formas y niveles de enseñanza y estudio” “Obviamente, ninguna de las dos alternativas, universidad comprensiva versus la coexistencia de dos tipos de instituciones, puede decirse que sea mejor que la otra. Las soluciones óptimas dependerán de la respectiva contextura nacional y las tradiciones así como también de las capacidades y deseos de las universidades en asumir la diversificación interna” OECD: *Hacia nuevas estructuras de la educación postsecundaria* París, 1971

5.- El informe preparado para el gobierno de Venezuela por la Misión de Planeación de la Enseñanza Superior de la UNESCO adopta el esquema trinario, procurando promover las articulaciones horizontales y verticales entre las distintas vías

6.- V Merikoski: Discurso de apertura del “Seminario sobre Problemas de la Educación Superior Integrada”, auspiciado por la Asociación Internacional de Universidades en octubre de 1971 en la Universidad de Constanza. Dice Sir Erick Ashby: “Una controversia muy común es si estos diferentes tipos de currículum deberían estar en un solo tipo de institución (‘the multiversity’) o en instituciones separadas de diferente clase. Yo pienso que esta controversia es infructuosa y fútil. Si la educación superior debe ser organizada en un sistema binario o en un sistema unitario es meramente un asunto de logística; las fronteras de nuestro sistema binario (se refiere al inglés) se están disolviendo ante nuestros ojos; y esto es una buena cosa. Las universidades han mezclado siempre estudios vocacionales y no vocacionales y los politécnicos están listos a hacer lo mismo.” Eric Ashby: *The Structure of Higher Education. A World View* ICED, etc., New York, p 10

7.- Véase a este respecto la obra publicada por la OECD: *Short-Cycle Higher Education a search for identity* París, 1973. Este estudio señala que aún en los países de la OECD, la integración de las carreras de ciclo corto en la educación superior no ha contribuido, necesariamente, al aumento de su

prestigio dentro del contexto del sistema en general. Tales carreras están aún en proceso de encontrar su lugar y rol en una estructura que a menudo parece altamente resistente a la incorporación de nuevos miembros.

8.- Para una conceptualización de estas modalidades de aprendizaje véase de Benjamín Álvarez H. y otros: *La educación no formal Aspectos teóricos y bibliografía*. Centro para el Desarrollo de la Educación no formal (CEDEN) y UNICEF, Segunda Edición, Bogotá, 1976, pp 1 a 29

9.- Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser*, etc., *op cit*, p 241

10.- "Puede decirse que *Educación Abierta* es un cambio social debido al cual tienen acceso a la educación aquellos grupos que estaban fuera del alcance del sistema formal de enseñanza de tiempo completo. Es también un cambio en los métodos de enseñanza facilitado por el uso de los medios modernos de comunicación que permiten salvar los problemas de distancia y de tiempo. Es también un cambio en los supuestos educativos, basado en nuevos estilos de planeamiento curricular, de aprendizaje y de evaluación. El concepto de educación abierta tiene que llevar a revisar ciertos supuestos sobre la enseñanza circunscrita a un espacio físico privilegiado, la duración de los cursos, las técnicas de enseñanza, la naturaleza del aprendizaje, los exámenes formales, los certificados de clasificación. La educación abierta debe ser más flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de la población trabajadora, a los requerimientos y capacidades de los estudiantes y de fomentar la responsabilidad y el aprendizaje independiente." Luis Bernardo Peña Borrero "Los Sistemas Abiertos de Educación a Distancia: una nueva dimensión del trabajo universitario" En: *Revista Javeriana* No 427, Tomo LXXXVI, agosto de 1976, pp 69 a 75

11.- Alfonso Borrero Cabal, S J : *Gulones universitarios II Estructuras Académicas Universitarias Currículos y Programas. Títulos La Interdisciplinarietà*. Ediciones Universidad Javeriana, Bogotá, 1973, pp 37 y siguientes (mimeografiado)

12.- *Ibídcm*, pp 38 y 39

13.- "Sus estudios correspondían bastante a lo que nosotros llamamos clases superiores de letras: todo lo que la Edad Media enseñaba en el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). Mientras que los programas de las otras tres facultades cambiaron poco en el curso del siglo XIII, la enseñanza de la facultad de artes

se desarrolló en el sentido de una verdadera facultad de filosofía " Pontificia Universidad Javeriana: *Las universidades y su historia*, 1973, p 16 (mimeografiado)

14.- "La universidad reposaba sobre la convicción de que existía una unidad esencial y universal del saber y que, dentro de la cristiandad, la se representaba la forma más elevada del conocimiento Esta concepción unitaria del conocimiento influyó tanto en el modelo de organización de la universidad como en su enseñanza " Asa Briggs: "Problemas y Soluciones" en el libro colectivo: *Interdiscipliniedad Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (Leo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs y Guy Michaud) Edición en español de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, Unión Gráfica, S A , p 243

15.- "En la Universidad de Virginia, además del aumento en la matrícula, influyeron otros factores en el nacimiento de la nueva organización Uno fue la expansión del conocimiento, que obligó a dividir en dos departamentos la escuela de leyes y la de lenguas antiguas, y, otro, la tendencia a la descentralización representada por Thomas Jefferson, quien intervino en la organización de la Universidad de Virginia El prefería que en los estados como en las universidades, los distintos organismos se moviesen en órbitas separadas (Brubacher y Rudy, 1958: 97) Harvard dio un paso más firme en 1824 Un comité de siete personas recomendó que los profesores y tutores se dividiesen en departamentos separados, cada uno compuesto de estudios análogos y con un profesor responsable de la dirección de los estudios Al año siguiente, la Universidad de Vermont dividió su colegio en cuatro departamentos y permitió a los estudiantes seguir sus estudios en un solo departamento, si no optaban por algún grado La Universidad de Wisconsin siguió en 1848 la orientación de Harvard y Vermont, y se dividió en cuatro departamentos: ciencias, literatura, artes y aplicaciones prácticas de las ciencias Este tipo de organización se fundaba en una filosofía: proporcionar simultáneamente una gran flexibilidad a los estudiantes en sus estudios, y organizar el claustro profesoral en unidades docentes especializadas Cornell y John Hopkins establecieron en 1880, departamentos autónomos, si bien la solidificación definitiva del sistema departamental y del sistema de categorías magisteriales no tuvo lugar hasta 1890 Harvard verificó la creación de departamentos con fisonomía moderna hacia 1890 y Columbia a fines de esa década, mientras que Yale y Princeton fueron más lentos en adoptar la es-

estructura departamental La Universidad de Chicago sobrepasó a todas las demás universidades ya que para esta misma época contaba con 26 departamentos organizados en tres facultades: religión, ciencias y extensión universitaria " Ernesto Meneses: "La organización departamental en las universidades " En: *Revista del Centro de Estudios Educativos* Vol I, Tercer Trimestre, No 3, 1971, pp 75 a 86

16.- "La departamentalización tipo estadounidense es, en la práctica, afirma Hanns-Albert Steger, un grupo de catedráticos, de profesores que administran colectivamente un presupuesto, bajo los aspectos de un manejo comercial de producción de conocimientos Los conocimientos se transforman en mercancías, en *Know how* que se vende y se compra según lo que indica el mercado; así, la transformación interna de la universidad en una empresa comercial a través del departamento Esto es un problema no sólo para nosotros, sino también para los Estados Unidos; allá ya han visto muchos de los que trabajan en ese sistema que tiene fallas muy profundas y están trabajando en un reajuste del sistema, pero nosotros en Europa, por ejemplo, y muchos de ustedes en América Latina hemos idealizado la estructura estadounidense e importamos el sistema departamental con todas sus fallas " Hanns-Albert Steger: "Campus, Curriculum y Department " En *Universidad y Cambio Social en América Latina* Universidad Autónoma Metropolitana, México, D F , 1976, pp 59 a 66

17.- "Aun cuando el tema de la interdisciplinariedad como asunto estrictamente académico es relativamente reciente, existe lo que Luyten ha llamado la *prehistoria de la interdisciplinariedad*, que nosotros ubicamos en la clasificación de las ciencias, tema que se remonta a los griegos, especialmente a Aristóteles, y cuyos hitos sucesivos más significativos los podemos ubicar en Bacon, Comte, Spencer, Dilthey, Wildelwand y Rickert, hasta llegar al cuadro actual de la clasificación cuya complejidad es impresionante Sin embargo, este tipo de clasificación se ha referido en general a una división de las ciencias en cuanto a la naturaleza propia de la episteme en ellas comprometida, de modo que más que una auténtica interdisciplinariedad era una división lógica, las más de las veces dicotómica, que indicaba un orden de clases entre las diversas especies de conocimientos y no una manra de buscar la interrelación de éstas a través de un género común " Luis F Gómez Duque: *La Universidad posible* Ediciones del Externado de Colombia, Bogotá, D E , junio de 1976, pp 18 y 19

18.- "Una tarde a principios de los años treinta, G H Hardy dijo: Qué extraño que hoy en día cuando se habla de 'intelectuales' no se incluya a personas como yo y como J J Thomson y como Rutherford Hardy fue el matemático más sobresaliente de su generación; J J Thomson fue el físico más sobresaliente de la suya; Rutherford, a su vez, fue uno de los hombres de ciencia más excelentes que hayan existido jamás. Que algún listo o novel literato (no recuerdo en qué contexto) los hubiera excluido del recinto reservado para los intelectuales pareció a Hardy increíblemente divertido durante cierto tiempo. Ahora el asunto ya no parece divertir a nadie. Ante nuestros propios ojos, ha ido aumentando la separación entre las dos culturas; no hay entre ellas sino la más mínima comunicación, hecha de diferentes clases de incompreensión y antipatía" "Ninguna de las dos culturas conoce las virtudes de la otra; con frecuencia parece que deliberadamente no quieren conocerlas. El resentimiento que la cultura tradicional, principalmente literaria, siente hacia la cultura científica está matizado de temor: del otro lado, el resentimiento no está matizado sino rebosante de irritación, cuando los científicos se encuentran con alguna expresión de la cultura tradicional, se encuentran como diría William Cooper, en verdaderos aprietos" C P Snow: *Las dos culturas*, capítulo originalmente publicado en *The New Statesman and Nation*, el 6 de octubre de 1956. Véase también Sir C P Snow: *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge University Press, 1959

19.- "Según uno de los ex directores de la London School of Economics, 'la organización en departamentos lleva con frecuencia hacia una hipertrofia monstruosa que falsea los estatutos universitarios y encierra a los profesores en un corral como si fueran ganado'. Dado el rápido desarrollo de algunas universidades británicas y norteamericanas, en años recientes varios departamentos de universidades grandes han alcanzado dimensiones superiores a las de facultades enteras en las universidades más pequeñas. Tras esto, se han esforzado por rivalizar con departamentos homólogos de otras universidades cuando menos en la misma medida en que se han interesado en su posición dentro de su propia universidad" Asa Briggs y Guy Michaud: "Problemas y Soluciones" En el libro colectivo: *Interdisciplinarietà*, *op cit*, etc, p 277

20.- En su ensayo "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", incluido en el libro citado en la nota anterior, Jean Piaget muestra cómo la evolución del conocimiento paulatinamente va pasando de una etapa durante la cual tendía a fragmentarse en disciplinas y subdisciplinas creciente-

mente especializadas, a otra en que se produce una verdadera inversión del procedimiento científico "No tenemos por qué seguir dividiendo la realidad en estrechos compartimientos hidráulicos; ni en pandos estratos que correspondan a los aparentes límites de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, sentimos un impulso hacia la búsqueda de interacciones y mecanismos unitivos. La interdisciplinariedad —dice— ha llegado a ser el prerrequisito del progreso investigativo, y de ninguna manera un lujo innecesario ni un artículo mercable en baratillo. La relativamente reciente popularidad de los intentos interdisciplinarios no se debe a una ola de la moda, ni sólo a los imperativos provenientes de la complejidad de los problemas sociales. Parece resultar de una interna evolución de la ciencia" Citado por Alfonso Borrero: S J "La educación universitaria en la integración latinoamericana" En: *Revista Universidades UDUAL*, No 65, México, julio-septiembre de 1976, pp 577 a 598.

21.- El volumen fue preparado por un Comité de redacción integrado por Leo Apostel, de la Universidad de Gante, Bélgica; Guy Berger, de la Universidad de París VIII, Francia; Asa Briggs, de la Universidad de Sussex y Guy Michaud, de la Universidad de París X, Francia. La OECD lo publicó en francés e inglés en 1972, bajo el título: *Interdisciplinarité Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (edición francesa) e *Interdisciplinarity: problems of teachings and research in universities* (edición inglesa). Con autorización de la OECD, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) de México publicó en 1975 la versión en español bajo el título: *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* Unión Gráfica, S A, México, 1975

22.- Jean Piaget: "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en la obra citada en la nota anterior (versión en español), pp 153 y 171.

23.- Guy Michaud: "Conclusiones Generales" En: *Interdisciplinariedad*, etc, p 376

24.- Véanse, entre otros, los de Heinz Heckhausen, de la Universidad de Bochum (Alemania); Marcel Boisot, de la Escuela Nacional de Puentes y Suelos de París (Francia) y Erich Jantsch (Austria) incluidos en la obra mencionada en la nota 18. En Colombia, los ensayos del P Alfonso Borrero, S J, mencionados en notas anteriores

25.- J R Gass: Prólogo al libro: *Interdisciplinariedad*, etc, p XIV

26.- Mayor información sobre estas universidades y su trabajo interdisciplinario puede consultarse en la obra *Interdisciplinariedad, etc.*, pp 319 a 340.

27.- Ver volumen: *Interdisciplinariedad, etc.*, pp 55 a 70.

28.- "El modelo de Jantsck sobre tres tipos de universidades cada una de las cuales incorpora su propia versión de la función universificada de educación, investigación y servicio. Estas unidades son: a) *Los laboratorios de diseño de sistemas* (en particular, laboratorios de diseño de sistemas socio-tecnológicos), intentarán fusionar elementos de las ciencias físicas y sociales, la ingeniería y la administración, las ciencias biológicas y las humanidades, el derecho y la ciencia política. Sus tareas no estarán claramente definidas, más bien les serán asignadas varias áreas amplias como 'Sistemas Ecológicos en Ambientes Naturales', 'Sistemas Ecológicos en Ambientes Organizados por el Hombre', 'Sistemas de Información y Comunicaciones', 'Sistemas de Salud Pública', 'Sistemas de Vida Urbana', 'Sistemas de Educación', y otros del mismo orden. Estas vastas áreas pueden —y deben— sobreponerse entre sí. Además del diseño y la modificación de sistemas específicos, estos laboratorios estarán encargados de establecer previsiones a largo plazo y de identificar aspectos y linderos de los sistemas que emergen de la simulación de situaciones dinámicas complejas. Igualmente estarán a cargo de la elaboración de sistemas exploratorios y experimentales a escala reducida y ofrecerán a los especialistas una movilidad de empleo que los ayuda a autorrenovarse; b) *Departamentos orientados hacia las funciones*: su tarea será considerar, desde el punto de vista de los resultados obtenidos, las funciones que asume la tecnología en los sistemas sociales y tratar con flexibilidad una variedad de tecnologías particulares que podrían contribuir a desempeñar una misma función. Algunos ejemplos de estas funciones son: 'alojamiento', 'distribución urbana', 'generación, transmisión y difusión de energía', 'automatización y control de procesos', 'tecnología educativa', 'telecomunicaciones', 'información tecnológica', 'distribución y producción de artículos alimenticios', etc. Estas funciones están mucho más claramente definidas y forman 'módulos' más estables que los sistemas sociotecnológicos a los que pertenecen, a la vez que constituyen categorías de necesidades que evocan la respuesta de diferentes opciones tecnológicas. Pensar en función de estas categorías implica una ruptura con el carácter lineal de la evolución de algunas tecnologías específicas, y una visión constantemente orientada hacia un futuro a más largo plazo. Situada

en el marco de estas funciones ejercidas en la sociedad por los sistemas, la educación estará cada vez mejor adaptada a su función social y la industria se verá progresivamente llevada a adoptar un cuadro análogo de organización. Además de la elaboración de opciones tecnológicas, actividades que son inherentes a estas funciones, estos departamentos procederán esencialmente a un análisis de sistemas de los efectos directos e indirectos que han resultado de la elección de tecnologías particulares destinadas a responder a las necesidades de los dominios mencionados. Se trata de un género de predicciones que podríamos llamar predicciones tecnológicas, entendido esto en su sentido más amplio, y de una evolución de la 'efectividad de los sistemas' propios de ciertas tecnologías dentro del contexto de sistemas sociales; c) *Departamentos orientados hacia el estudio de una disciplina* estos serán de un tipo más familiar, pero tendrán un alcance un poco diferente y comparativamente más pequeño y más directamente enfocado sobre el potencial interdisciplinario ("valencia") de las disciplinas. Estos departamentos serán creados principalmente para las disciplinas científicas básicas que pertenecen al nivel empírico del sistema de educación e innovación, y para las ciencias estructurales, e incluirán campos nuevos como el de la ciencia de la computación o informática." Erich Jantsck: Ensayo incluido en la obra *Interdisciplinariedad, op cit*, pp 135 a 137

29.- "La reforma de estructuras institucionales no garantiza por sí misma un nuevo acercamiento para redefinir los programas universitarios en función del contenido y de los métodos. La reorganización de los currículos siempre ha sido certeramente considerada como el aspecto más interesante de la reforma universitaria" Asa Briggs y Guy Michaud en "Problemas y Soluciones", tercera parte de la obra colectiva *Interdisciplinariedad, etc*, *op cit*, p 289

30.- Clifton Chadwick: "Análisis teórico de la tecnología educativa" En: *Boletín de Tecnología Educativa* No 1, Vol I, Departamento de Asuntos Educativos, Organización de los Estados Americanos, Washington, D C, enero-marzo, 1973, pp 3 a 13

31.- Definición propuesta por el doctor Tickton en el Seminario sobre "La Tecnología de las Comunicaciones y la Crisis de la Educación", convocado por el Consejo de Educación Superior en las Repúblicas Americanas (CHEAR), celebrada en Bahía, Brasil, en mayo de 1971

32.- Citado en la introducción del folleto publicado por CHEAR con las conclusiones del Seminario de Bahfa, mencionado en la nota anterior

33.- "En 1966, una investigación acerca de automatismo y educación, llevada a cabo y publicada por el Congreso de Estados Unidos señaló que en este país, como promedio, las innovaciones en educación tardan alrededor de 30 años en ser adoptadas por la mayoría de las escuelas" Ismael Escobar: *La ciencia transforma la metodología de la enseñanza* Centro de Estudios Educativos (CEE), Folleto de divulgación No 6, México, junio de 1968, p. 8

34.- Ismael Escobar: *Ibidem*

35.- En su conocido *best seller*, *El 'shock' del futuro*, Alvin Toffler nos dice que, en los sistemas tecnológicos de mañana —rápidos, fluidos y automáticamente regulados—, las máquinas cuidarán de la corriente de materiales físicos, y el hombre, de la corriente de información y de opinión. Las máquinas realizarán, cada vez más, las tareas rutinarias; los hombres, las labores intelectuales y de creación. Máquinas y hombre, en vez de hallarse concentrados en gigantescas fábricas y en ciudades fabriles, estarán desparramados y se relacionarán mediante comunicaciones extraordinariamente sensibles y casi instantáneas. El trabajo humano saldrá de la fábrica y de la atestada oficina para trasladarse a la comunidad y al hogar. Las máquinas estarán, como lo están ya algunas de ellas, sincronizadas a la milmillonésima de segundo, en cambio, los hombres estarán "desincronizados". Enmudecerán las sirenas de las fábricas. Incluso el reloj, "máquina clave de la moderna era industrial", según dijo Lewis Mumford hace una generación, perderá una parte de su poder sobre los asuntos humanos, como distintos de los puramente tecnológicos. Al propio tiempo, las organizaciones necesarias para controlar la tecnología pasarán de la burocracia a la "adhocracia", de la permanencia a la transitoriedad y de su preocupación por el presente a un enfoque del futuro. En un mundo semejante, los atributos más valiosos de la era industrial se convierten en obstáculos. La tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear, conscientes de que el precio del pan depende mecánicamente de la autoridad; sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Requiere hombres que, según frase tajante del C P Snow, *lleven el futuro en la médula de los sucesos futuros*. No basta

que Johnny comprenda el pasado. Ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto. Johnny debe aprender a prever la dirección y el ritmo del cambio. Debe, por decirlo técnicamente, aprender a hacer previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas, acerca del futuro. Y lo propio han de hacer los maestros de Johnny. Por consiguiente, para crear una educación superindustrial, debemos producir, ante todo, imágenes sucesivas y alternativas del futuro, profesiones y vocaciones que necesitaremos dentro de 20 o 50 años; presunciones, sobre las formas familiares y sobre las clases de problemas éticos y morales que se plantearán, sobre la tecnología ambiente y sobre las estructuras de organización en que nos veremos envueltos. Sólo creando estas presunciones, definiéndolas, discutiéndolas, sistematizándolas y poniéndolas continuamente al día, podremos deducir la naturaleza de las condiciones cognitivas y efectivas que necesitará la gente de mañana para sobrevivir al impulso acelerador." Alvin Toffler: *El 'shock' del futuro*. Plaza y Janés, S A Editores, Barcelona, 1974, pp 499 a 501

Capítulo 4

La educación superior al aproximarse el siglo XXI

A medida que se aproxima el siglo XXI, en diversos lugares se han constituido grupos de estudios que comienzan a reflexionar sobre el papel de la educación en la perspectiva del siglo que se avecina

El tema fue escogido recientemente por la Asociación Internacional de Universidades (AIU) como preocupación central de su VI Conferencia General que tuvo lugar en Moscú en agosto de 1975. En este estudio se han hecho frecuentes referencias al documento principal de trabajo que para esa Conferencia preparó la Secretaría de la AIU ¹

Desde 1960, en colaboración con el Consejo de Europa, una institución privada, la Fundación Europea de la Cultura, creada desde 1954 y que reúne personalidades del mundo cultural, social y económico de dieciocho países, viene trabajando en un programa de investigaciones prospectivas e interdisciplinarias, el llamado "Plan Europa 2000", que trata de definir mejor el lugar del hombre en la sociedad del siglo XXI. Uno de los temas claves, dentro de este Plan, es el de las líneas directrices y principios que podrían inspirar la transformación de los sistemas educativos, a partir de las actuales estructuras, a fin de que estén en capacidad de seguir la evolución acelerada de la sociedad, en el horizonte de la proximidad de un nuevo milenio

Es interesante reproducir aquí, en forma muy sucinta, algunas de las preocupaciones que revelan los primeros estu-

dios de esta Fundación en torno a la educación, y que tiene gran repercusión sobre el futuro de la educación superior, según este grupo lo contempla ²

- a) *El carácter permanente de la educación* Para el año 2000, la educación habrá desechado el esquema clásico de tres etapas en la vida escolar, vida profesional, jubilación. Su finalidad será la superación del individuo “en todas partes y todo el tiempo”, en relación con la cantidad, la calidad y el ritmo de necesidades siempre nuevas. La educación permanente se presenta pues, como una opción política, relacionada con la realidad social en su conjunto. Una vez elegida esta opción, la tarea prospectiva consistirá en señalar las tendencias fundamentales de desarrollo de la educación permanente, para proceder a su estudio profundo. En seguida habrá que consultar la realidad del año 2000, al menos en lo que se pueda prever gracias a los estudios de prospectiva general, para verificar si la educación permanente, con sus condiciones indispensables y sus consecuencias previsibles, se inserta efectivamente dentro del “abanico de las posibilidades” del año 2000.
- b) *El sistema por unidades* A partir de los catorce años de edad, los alumnos podrán por etapas sucesivas durante dos o tres años obtener diplomas y grados valorizables, los primeros en la sociedad, y los segundos en el medio de los estudios superiores. Los diplomas abrirán la puerta de las profesiones, los grados serán el reconocimiento de un nivel. El diploma será, pues, la suma de un título y de una formación profesional. Cualquier alumno o adulto titular de un diploma o de un grado del mismo nivel podrá, en cualquier momento, reiniciar sus estudios, ya sea para preparar otro diploma de nivel análogo, ya sea para elevar su nivel y obtener un grado superior. Deberá existir, en cada nivel, un gran número de diplomas muy diversos. Para obtener un grado superior, habrá que demostrar las capaci-

dades en un cierto número de “unidades”. Y esas unidades serán acumulables. Su orden de sucesión, sin dejarse al azar de ninguna manera, deberá ser muy flexible para permitir que los jóvenes tomen, gracias a ella, la vía que más convenga a sus proyectos, a sus dones y su experiencia. El tronco común de todos los diplomas, y luego, de las familias de diplomas, habrá de constituir la parte esencial de la educación. Deberá haber una auténtica continuidad a lo largo de todo el camino, desde la base hasta la cúspide, y de ese tronco arrancarán las diversas ramas profesionales. Cada etapa comportará una parte obligatoria del tronco común, una serie de materias optativas y al menos una materia o una actividad de esparcimiento personal. En otros términos, todo el sistema de educación será objeto de una división en “unidades”, y cada diploma corresponderá a un grupo particular de unidades. Este sistema permitirá a los alumnos desde los catorce años de edad, dejar en cualquier momento el tronco común para adquirir un diploma, considerado como la confirmación de los resultados obtenidos, y dejar la escuela, pudiendo más tarde retornar a ella en el momento en que lo deseen, como si volvieran a encontrar “el tren en la estación” en donde lo hayan dejado. Pero se podrá ir aún más lejos en la reforma de las estructuras, para reemplazarlas por un sistema de unidades de contenido, seguidas por grupos cuyo ritmo propio de progresión sea autónomo.

- c) *Instituciones y organizaciones* Plantear la hipótesis de una educación permanente para el año 2000 implica el análisis de muchas cuestiones, entre otras ¿Quién, qué instituciones, qué clase de personas se encargarán de esta educación permanente? Se pueden imaginar varias soluciones para las diversas instituciones por ejemplo, pensar que la función motriz deberá estar en manos del Estado, que las asociaciones privadas tendrán que desempeñar un importante papel; estimar que la fijación a los lugares de

trabajo o es lo más favorable e implica la responsabilidad de las empresas, que corresponde al movimiento sindical ocuparse de esa formación, o a las colectividades locales, etc. En cuanto a los organizadores y realizadores, cabe preguntarse si las diferencias que hoy conocemos entre educadores de jóvenes y educadores de adultos existirán aún, si esos educadores serán profesionales, como actualmente ocurre para los educadores de jóvenes, u “ocasionales”, si se irá hacia una diversificación, hacia una mayor polivalencia o una super-especialización, etc. Ya hoy se admite generalmente que la educación permanente no es un medio de enseñar más tarde lo que no fue enseñado a tiempo. No es posible concebir en la actualidad la educación del adulto como un medio para completar su cultura a posteriori. Al contrario, la educación permanente supone no solamente un profundo conocimiento de las diversas necesidades en las diferentes edades y niveles de experiencia, sino también un cambio total en la concepción misma de lo que la verdadera cultura significa en su período de progreso acelerado. La auténtica cultura debe ser la capacidad para orientarse ante los problemas humanos y la aptitud para descubrir y utilizar los medios apropiados para llevar adelante el estudio y la experiencia, cada vez que esto es experimentado como necesario o deseable, asociada con la tendencia activa a actuar de esta manera, al menos cada vez que sea posible.

Modalidades de organización

“Multiuniversidad”

El problema de la organización institucional de la educación superior del futuro da lugar a varios planteamientos o propuestas, que tienen que ver con lo antes dicho. Clark Kerr, en su ensayo “The Uses of the University”, refiriéndose a la organización de la universidad norteamericana contemporánea la calificó de verdadera multiuniversidad o “multiversity”, por

cuanto según él, hoy las grandes universidades norteamericanas son más bien un conjunto o conglomerado de una serie de comunidades y actividades que conviven bajo un nombre común, un mismo gobierno y propósitos más o menos compartidos, pero sin suficiente o escasa interrelación

En las universidades medievales, dice Kerr, las comunidades de profesores y estudiantes tenían un mismo interés; en la 'multiversity' se da una gran variedad de intereses, muchas veces conflictivos. Algunos filósofos piensan que la universidad es un organismo. La 'multiversity' no lo es, pues muchas partes pueden ser agregadas o sustraídas con poco efecto sobre el conjunto. Es más un 'mecanismo' —una serie de procesos que producen una serie de resultados— un mecanismo mantenido unido por reglas administrativas reforzadas por el dinero. La 'multiversity' 'produce' conocimiento. Es una institución que responde a las necesidades sociales y es el resultado de una vasta transformación que tuvo lugar como consecuencia del impacto masivo de los programas federales iniciados con la Segunda Guerra Mundial.

Sir Eric Ashby, por su parte, llama "multiversity" a la institución que imparte a la vez, un currículo vocacional y otro no vocacional.

"Pluriuniversidad"

Una típica "pluriuniversidad" sería la "Gesamthochschule" de la República Federal de Alemania. En el Brasil, un ensayo similar se llama "Federaciones de Centros Universitarios". Se caracterizan por su multiplicidad de funciones o multitud de instituciones integradas en una sola institución. Puede comprender enseñanza formal y no formal y tanto la enseñanza universitaria propiamente dicha como otras formas de enseñanza superior no universitaria. En fin, se trata de integrar en una misma institución varias modalidades de educación post-secundaria, que algunos prefieren designar con el término de "pluriuniversidad".

La “universidad breve”

Ante la frondosidad y la tendencia enciclopédica de muchos de los planes de estudio actuales, se habla de la imperiosa necesidad de recortarlos, de utilizar, como recomendaba hace varias décadas Ortega, la podadera, para constituir el “torso o mínimo de la universidad”, esto es, según el pensamiento orteguiano, sólo los conocimientos que se consideren estrictamente necesarios y que se puedan en verdad aprender. Algunos piensan que si se aplica la podadera sería posible reducir a tres años muchas de las actuales licenciaturas de cuatro y cinco años de duración, liberando así recursos que podrían destinarse a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, o a ampliar la matrícula. Se lograría, entonces, realizar lo que algunos designan como la “universidad breve”, despojada de muchos cursos inútiles y de repeticiones innecesarias.³

La “universidad invisible”

La posibilidad de tomar en cuenta todas las diferentes formas de instrucción como parte del proceso formativo a nivel superior, da lugar a la incorporación en los planes de estudio, como aprendizaje susceptible de merecer reconocimiento académico de todas las experiencias que el individuo pueda acumular durante su vida, cualquiera que sea el sistema (formal, no formal o informal) a través del cual las obtuvo. Surge así, al lado de las instituciones educativas, todo un rico proceso que algunos llaman “la universidad invisible”, que es todo aquello que proporciona experiencias de aprendizaje útiles fuera del sistema educativo formal. Lo que corresponde es aprovechar ese otro mundo educativo; organizarlo, promoverlo y darle el adecuado reconocimiento.

La “universidad difusa”

Las exigencias combinadas de la educación permanente y de la continuada o recurrente, así como las derivadas de la poli-

valencia que cada vez demanda una sociedad en constante transformación, tornan indispensable que la educación superior aprenda a utilizar, en forma sistemática, los recursos exteriores de aprendizaje que se dan en el seno de instituciones extrauniversitarias y, en general, en todo el contexto social donde se encuentra inmersa. Tendrá también que recurrir a “enseñantes-especialistas”, con gran experiencia técnica y práctica, pero de dedicación parcial, prestados a las empresas. De esta manera, la universidad estrechará cada vez más sus lazos con la sociedad, hasta el punto que las líneas de separación se harán más y más borrosas, hasta producirse una identificación total entre ambas. Entonces, como apunta Henri Janne, será efectivamente “sin muros”. Se hará “difusa”. Se habrá transformado en un centro de educación y cultura para toda la sociedad, sin condicionamiento de edad, de espacio ni de tiempo.⁴ Estaremos en presencia de un fenómeno que desde ahora es preciso prever: la sociedad que aprende.

Esta sería tal, que además de ofrecer educación para adultos durante parte del día a todos los hombres y mujeres en cada etapa de su vida adulta, lograra transformar sus valores de manera que aprender, realizarse, hacerse humano, constituyera su meta, y todas sus instituciones estuviesen dirigidas a este fin.

La sociedad que aprende sería correlativa de la “sociedad docente”, de la “ciudad educativa” que propone el “Aprender a Ser” de la UNESCO, y que representa el mayor reto educativo del mañana: lograr que todos los recursos de la sociedad puedan aprovecharse para satisfacer demandas educacionales de toda la población.

Notas

1.- La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) publicó una versión en español de este documento bajo el título: *La educación superior al acercarse el siglo XXI* Ediciones UDUAL, México, 1975

2.- Para elaborar este resumen se sigue de cerca la reseña que bajo el título: "La educación en el siglo XXI", publicó la revista *L'Education*, No 112, París, 7 de octubre de 1971

3.- Róger Díaz de Cossío, en su ponencia "Una concepción dinámica de la universidad", presentada en la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario, celebrada en la Universidad de Concepción, Chile en septiembre-octubre de 1969, propone algunos criterios para cribar los planes de estudio. Estos serían: "a) *De relevancia*. Debe procurarse que todo curso tenga antecedentes y consecuentes lógicamente vinculados. Esto no presupone un orden rígido de aprendizaje. Las líneas lógicas deben seguirse por especialidades. Es más, la manera razonable de aplicar este criterio es construir un árbol continuo de enseñanza, y así tener una base para eliminar material. Una vez que se tiene dicho árbol, es fácil fragmentarlo en trozos que son cursos y materias, dejando sólo las ramas importantes y podando las pequeñas, secas e inútiles. El símil del árbol lleva también a la conclusión de que existen ciertos tipos de enseñanza y habilidades que no pueden impartirse en clase, que se adquieren únicamente con la experiencia. Caricaturizando, no se puede dar un curso teórico sobre natación, ni uno sobre redacción; éstas son habilidades que se aprenden al practicarlas. Debe considerarse que los estudiantes tienen distintos antecedentes y capacidades, y pueden trepar a distintos puntos del árbol; unos estudiantes llegarán a unas ramas y otros a otras, a diferentes niveles; b) *Duplicación y superabundancia*. Este criterio es obvio. Preconizamos que no deben repetirse las enseñanzas, pero nos encontramos la duplicación dentro de un mismo curso, repitiendo los ejemplos *ad initium*, entre dos o más cursos de una misma disciplina, entre los cursos que se ofrecen sobre varias materias, di-

ciendo que se requiere el punto de vista o las aplicaciones de cada una de ellas. Aún más, es afán de algunos de nuestros profesores el impartir la mayor cantidad posible de material, generalmente superabundante e inútil. Es notable el poco eco que tuvo la lúcida prédica de Ortega y Gasset hace cuarenta años. Violamos cotidianamente el principio de la economía de la enseñanza, añadiendo a nuestros cursos la más reciente información, y nunca quitamos nada, no sintetizamos, c) *De inutilidad*. Debe podarse toda información que haya sido superada. Por ejemplo, en carreras científicas y tecnológicas, todas las enseñanzas relacionadas con descripciones de aparatos, instrumentos, equipo, y con sus características, se hacen obsoletas antes que el estudiante salga de la escuela. En esta categoría entran las técnicas “de moda” y las matemáticas verbalizadas, d) *De trivialidad*. Toda aquella información que sea meramente descriptiva, que aplique una técnica de modo trivial, que pueda fácilmente encontrarse en libros de consulta y manuales, que no produzca alguna habilidad y creatividad de independencia de criterio y de habilidad en el estudiante, que pueda aprender en unos cuantos días en la práctica, todo esto debe eliminarse. Los criterios anteriores, aunque fáciles de enunciar, son difíciles de aplicar. Se necesita rigor y honestidad para reconocer la inutilidad de lo que se ha venido haciendo a lo largo de muchos años. Naturalmente, si se aplican los criterios de podar enunciados, aparte de reducir drásticamente la duración del período de aprendizaje, se mejora notablemente su contenido, haciéndolo significativo para la formación del estudiante, induciendo durante todo el proceso factores de habilidad y creatividad de independencia de criterio y de habilidad de adaptación a los problemas reales, siempre distintos y más complejos que los vistos en la escuela. En resumen, debemos reducir drásticamente la duración del primer contacto de los estudiantes con la educación universitaria, mejorando así, y de paso, el contenido de las enseñanzas. De esta manera lograríamos: aumentar nuestros recursos, mejorar la calidad de los estudiantes, y ser congruentes con el proceso acelerado de maduración que se observa en los jóvenes”. Véase: *Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana de Planeamiento Universitario*. Publicado por la UDUAL, México, 1970, pp 199 a 202.

4 - “En primer lugar, el tiempo de la universidad no será ya ni la institución propia de una clase de edad (dieciocho a veinticinco años), ni el marco de una actividad a plena dedicación, porque en principio el estudiante asumirá un trabajo profesional normal; será el tiempo de la educación recurrente. En segundo lugar, el espacio de la universidad no será materialmente ni un cam-

pus, ni en la ciudad, un conjunto de edificios que constituyan lugares exclusivos de formación, ni un centro de difusión de conocimientos por contactos directos *in situ*, ni una organización que implique la residencia local o la asiduidad permanente de los estudiantes; el lugar de formación será aquel donde se hallen los "recursos" instrumentales y humanos de formación: empresas, establecimientos públicos, organizaciones públicas y privadas, espacios naturales o culturales, difusión a través de los medios de comunicación de masas, contactos exteriores mediante terminales de ordenadores. Por último, "el cuerpo académico", de carácter profesional se convertirá, en su mayoría, en un cuerpo de especialistas de las distintas disciplinas ligadas no a la enseñanza, sino a su organización (movilización de los "recursos humanos" y materiales del exterior; modos de contacto con los estudiantes dispersos, al inspirarse los estudios en la autoformación asistida, la orientación así como la "guía" y la interdisciplinariedad), y la mayoría de los enseñantes serían especialistas de dedicación parcial, que atenderían a los estudiantes fuera de la universidad. En resumen, la intraversión tradicional de la universidad, ligada a un sentimiento político de extraterritorial cultura de separación (la "torre de marfil") individualista, de libertad académica, cedería el puesto a la extraversión: La universidad hará su entrada en el seno de la sociedad. Será "sin muros" y "difusa". La sociedad estará en ella y ella en la sociedad." Henri Janne: "La universidad europea en la sociedad." En: *Perspectivas* Revista de Educación de la UNESCO, Vol III, No 4, Invierno de 1973, pp 545 a 556. La evolución apunta así hacia una paulatina "desescolarización", en la terminología de Iván Illich, en virtud de la cual la educación se saldrá de los moldes estrechos de los sistemas educativos formales para comprender todos los procesos de aprendizaje que se dan en la sociedad. Véase de Iván Illich: *Deschooling Society* New York, Harper and Row, 1970. Existe versión en español: *La sociedad desescolarizada*, Editorial Joaquín Mortiz, México.