

*Carlos Augusto Hernández**
*Juliana López Carrascal***

Reformas en educación superior. Aspectos y perspectivas***

Reforms in higher education. Aspects and views

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 31 de agosto de 2011

RESUMEN

Este artículo examina algunos de los cambios recientes de la educación superior en América Latina: internacionalización, diversificación de instituciones y de ofertas educativas y privatización-mercantilización. Presenta distintas actitudes frente a estos cambios. Considera las reformas curriculares de los 90, tomando el ejemplo de la Universidad Nacional de Colombia. Finalmente retoma como elementos básicos del carácter de la Universidad Pública su opción por lo público, lo estratégico, el largo plazo y el interés general.

Palabras clave: Reformas, educación superior, privatización, mercantilización, academia, universidad pública.

ABSTRACT

This paper considers some of the recent changes in higher education in Latin American such as internationalisation, diversification of institutions and educational offer, and privatisation-commercialization. It presents different attitudes towards these changes. It also considers the curricular reforms of the 1990's, following the example of the National University of Colombia. Finally it retakes, as basic elements of the nature of the Public University, the emphasis on public, strategic, long-term and general interest.

Keywords: Reforms, higher education, privatization, commercialization, academy, Public University.

* Los autores agradecen la importante revisión documental realizada por Gisselle Osorio y sus aportes al presente texto. Este documento es producto del proyecto: Autonomía y legitimidad en las Universidades Públicas de América Latina, financiado por la Universidad Nacional de Colombia.

** Físico, con estudios de magister en filosofía y candidato a Doctor en Educación. Correo electrónico caauh@yahoo.com.

*** Psicóloga de la Universidad de los Andes (Colombia). Estudios de maestría en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico julianalopezc@yahoo.com.

Preocupados sólo por el crecimiento económico, tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes a ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y a formarse como capaces de aprender de su experiencia y de comprender a las instituciones y a sus conciudadanos. Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación y de nuestras urgencias, ha socavado nuestra habilidad para criticar la autoridad, ha reducido nuestra simpatía con los marginados y diferentes, y ha pervertido el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos. Y la pérdida de estas “competencias” básicas pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente.

Guillermo Hoyos Vásquez

¿QUÉ SIGNIFICA REFORMA?

Lo que recibe el nombre de Reforma en Educación Superior es un conjunto de cambios de distinta índole que tienen diferentes grados de importancia y profundidad y que afectan de modo diverso la vida académica y las relaciones de la educación superior con la sociedad. La palabra se utiliza para denominar los cambios en las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior, en la filosofía de la formación, en los planes curriculares generales, en el énfasis en las funciones sustantivas o, incluso, reestructuraciones administrativas de las instituciones de educación superior que no siempre transforman de modo especialmente significativo el quehacer académico o las relaciones de estas instituciones con su contexto¹.

Hablamos de reformas, de reestructuraciones o de transformaciones para nombrar los cambios que queremos distinguir por su naturaleza o importancia; pero no parece fácil reconocer, por ejemplo, las diferencias entre reforma y reestructuración. Alcántara afirma que “A diferencia de los procesos de reestructuración, que son cambios en respuesta a una necesidad específica, las

¹ Con frecuencia se asume, por parte de las directivas de la universidad, que un buen gobierno universitario que aspire a dejar huellas en la institución debe implementar algún tipo de reforma. El cambio pasa así a ser un índice de calidad de la gestión y hacerlo visible se convierte en una estrategia de legitimación de la dirección de la universidad. Casi cada rector impulsa una reforma cuya profundidad dependerá del modo como en la práctica modifica la vida universitaria.

reformas son procesos planeados e intencionales que consisten en un conjunto de valores compartidos por una comunidad determinada” (Alcantará: 2009, 125). Por su parte, Krotsch propone una definición de reforma como “acción voluntaria, como estrategia tendiente a modificar situaciones existentes aunque no transformen el orden vigente” (Krotsch: 2001, 14). La expresión “acción voluntaria” invita a plantear un problema: ¿bajo qué condiciones los cambios que se reconocen como reformas pueden llamarse “acciones voluntarias”? Muchos de los cambios son impulsados por actores y organismos externos a las comunidades universitarias y otros, siendo iniciativa de ciertos sectores del ámbito universitario, no han sido aceptados, consensuados o promovidos participativamente para comprometer a los distintos sectores en lo que debería ser un proyecto colectivo. Las mismas dudas caben sobre la definición de Alcántara, que distingue las reformas como “planeadas e intencionales” por oposición a las respuestas a necesidades específicas. Sin duda es necesario organizar y promover los cambios institucionales para llevarlos a la práctica, pero cabe preguntar, por ejemplo, qué tanto de las actuales reformas obedece a las intenciones de los actores y qué tanto corresponde a la adaptación mecánica a las dinámicas de la competencia y a los sistemas de evaluación y control.

Como cambios culturales y políticos, las reformas implican, según Braslavsky y Cosse (2006), un liderazgo claro y mínimamente duradero y el compromiso de distintos sectores. Para ellos, las reformas deben resultar de un consenso de intereses entre los académicos, las instancias gubernamentales y otros sectores políticos y económicos con capacidad de incidir en las orientaciones de la educación superior. Quienes estarían en mejor condición para planear y liderar las reformas serían los “analistas simbólicos”; quienes tendrían la tarea de posibilitar los consensos, reconocer las condiciones de viabilidad de las propuestas y darles la coherencia necesaria (Braslavsky y Cosse: 2006). El poder de los “analistas simbólicos” está ligado a su conocimiento, a sus intereses más universalistas y a su sentido de responsabilidad asociado a la conciencia de su poder como intelectuales; virtudes que los hacen, en principio, capaces de construir representaciones válidas y consistentes de lo social y de elegir entre alternativas de acción, con conocimiento de las implicaciones de mediano y largo plazo. Sin embargo, tampoco parecen fáciles los consensos entre los mismos “analistas simbólicos”. Adelantando una distinción de posiciones que desarrollaremos más adelante, algunos de estos intelectuales conscientes de su relación con el poder son proclives a aceptar, racionalizar y promover la mayoría de las propuestas de cambio que emanan del poder establecido; otros se inclinan a rechazar la mayoría de los cambios por innecesarios, inconvenientes, ilegítimos o impuestos; algunos asumen puntos de vista críticos desde

posiciones basadas en el interés general; otros defienden los intereses de los académicos desde lo que se considera esencial al desarrollo de las disciplinas.

La educación superior está siempre en proceso de cambio, pero hay transformaciones especialmente significativas, que inciden en las orientaciones y en las prácticas de las comunidades de profesores, estudiantes y que nadie duda en considerar verdaderas reformas. Si llamamos reforma a un cambio global que afecta la naturaleza de las instituciones, sus procesos de formación y sus relaciones con el entorno, encontraremos pocas verdaderas reformas. Es lo que han decidido autores como Rama quien considera que ha habido tres grandes reformas desde la Reforma de Córdoba de 1918².

LA ÚLTIMA GRAN REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El nombre de “Tercera Reforma”, empleado por Rama, es resultado de una distinción analítica que no es necesariamente compartida por otros estudiosos, como por ejemplo A-N. Roth (2011), prefiere hablar de una “Segunda Reforma” para referirse a los cambios actuales³. Pero independientemente

² Según Rama, la Primera Reforma se inicia con el movimiento de Córdoba de 1918 y se caracteriza por la hegemonía de la universidad pública, la gratuidad del acceso, la financiación total por parte del Estado, el cogobierno en varios países, la defensa de la autonomía y la posición crítica frente a los gobiernos, la formación centrada en el pregrado y la ausencia de evaluaciones externas de la calidad. La Segunda Reforma, entre los años setentas y los noventas, se caracterizó por la ampliación de la matrícula en las instituciones privadas, por la aparición de una gran diversidad de programas, por la mercantilización de la educación superior, por la ampliación del número de docentes con muy diversa formación, por una gran heterogeneidad en lo relativo a la calidad y por el incremento de la investigación y de la oferta de postgrados. En la Tercera Reforma, desde los noventa hasta hoy, crece la heterogeneidad de instituciones y programas, se abre espacio a los procesos de internacionalización, se amplía notablemente la cobertura (principalmente en las instituciones privadas), crece la privatización y emergen las instituciones con ánimo de lucro, se incorporan las tecnologías de información y comunicación y se establecen sistemas de evaluación y acreditación externa de instituciones y programas (Rama: 2006,).

³ Para Roth, las políticas de privatización, la configuración de un Sistema de Educación Superior y adecuación a los lineamientos de las grandes agencias internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional tienen una cierta continuidad en Latinoamérica y, por tanto, después de la “Primera Reforma” habría sólo una “Segunda Reforma” que se ha venido implementando desde los años ochentas del siglo pasado hasta el presente. De acuerdo con Roth, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México “(...) reformaron sus políticas hacia un marco parecido: estímulo a la educación privada, constitución de un marco regulatorio común válido para los sectores educativos público y privado y, creación de instituciones específicas para la orientación, el control y la vigilancia (acreditación y evaluación) de las instituciones de educación superior. Este esquema debe permitir al Estado, por medio de un sistema de incitación financiera basada en indicadores de desempeño y de resultados, modificar los comportamientos de las instituciones educativas hacia la realización de ciertos objetivos generales de política pública. Se pretende pasar así de un Estado “educador” a un

del nombre que reciba la transformación de la educación a la que asistimos, lo importante es precisamente señalar los cambios.

La educación superior está siendo sometida a transformaciones estructurales entre las cuales cabe mencionar:

- Las reformas académicas (que incluyen el acortamiento de carreras, la flexibilización de los currículos, la implementación de la modalidad de los créditos, la aceleración de los procesos de revisión y actualización curricular⁴ y la redefinición de estrategias de enseñanza-aprendizaje a partir del empleo de las nuevas TIC y de modelos de construcción colectiva del conocimiento y autoaprendizaje).
- El énfasis en los postgrados; el incremento de la investigación significativa para las redes internacionales (donde la producción se evalúa por publicaciones en revistas indexadas y patentes); la expansión de la educación virtual y a distancia (con ofertas nacionales e internacionales), favorecida por el empleo creciente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La internacionalización de los currículos; la transnacionalización de la educación superior o educación transfronteriza⁵,
- La diversificación de instituciones y programas académicos (colegios o instituciones universitarias, nuevas instituciones, ciclos más cortos de educación superior y títulos intermedios).
- La diferenciación del cuerpo docente en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos).

Estado más bien “orientador” o “incitador” que entra en fase con el marco cognitivo neoliberal fundamentado en una autonomía o “libertad” regulada por mecanismos de incitación financiera y de estímulo de mercado en una perspectiva neoinstitucional” (A-N. Roth: 2011).

⁴ Para Tunnermann, “Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que 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. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve” (Tunnermann, El nuevo diario, 5 de agosto de 2008).

⁵ De acuerdo con Knight, “La educación transfronteriza es un concepto que se refiere al movimiento de la educación (estudiantes, investigadores, profesores, materiales de aprendizaje, programas, proveedores, conocimiento, etc.) a través de las fronteras nacionales, regionales, jurisdiccionales o geográficas” (Knight: 2009, 123).

- La consolidación de organismos regulatorios en torno a la vigilancia y control de la calidad de programas e instituciones tanto nacionales como regionales e internacionales (acreditación o certificación de programas o instituciones) y
- la privatización-mercantilización de la educación superior asociada a:
 - Crecimiento acelerado de las instituciones privadas⁶
 - Emergencia y expansión de las instituciones de educación superior empresariales y corporativas⁷ y de las universidades con ánimo de lucro que operan con un modelo de gestión empresarial (y que supeditan, en general, la calidad a la rentabilidad)⁸
 - Diversificación de las fuentes de financiamiento de la educación pública e
 - impulso a la implementación de políticas de privatización en las universidades públicas.

Algunos de los cambios mencionados afectan la vida académica sin producir grandes modificaciones en las identidades institucionales; otros, como la privatización-mercantilización, constituyen verdaderas mutaciones en la naturaleza de las instituciones que no siempre pueden considerarse un progreso, que incluso ponen en riesgo los valores que han hecho posibles y respetables a las universidades y que han legitimado su derecho a la autonomía. En el contexto de esta creciente mercantilización, la educación superior deja de ser reconocida como un derecho y pasa a ser ofrecida como una mercancía.

⁶ La expansión masiva que sufrió la educación superior durante la década de los 90 favoreció el crecimiento acelerado de la educación superior privada. Dado que la expansión masiva de la matrícula y la demanda no estuvieron acompañadas por una expansión de la financiación estatal, éstas fueron absorbidas por la educación superior privada y favorecieron el vertiginoso crecimiento de esta última que hemos presenciado en los últimos 20 años (Altbach, Reisberg y Rumbley: 2009, Sanyal y Martin: 2009, Knight: 2009, Tilak: 2009, Villanueva: 2008).

⁷ “Paralelamente a las IES empresariales, se han desarrollado las universidades corporativas, las cuales, como su nombre lo indica, pertenecen a importantes conglomerados empresariales que requieren personal permanentemente actualizado. (...) Entre las IES corporativas más importantes, se mencionan: Sun Microsystems University, Motorola University University of Toyota, General Electric, General Motors, Land Rover, Shell, Coca Cola, Marlboro, MacDonaldis, American Express, Aookem Nicrisifs, Xerox (Morrison/Meinster)” (García Guadilla: 2002, 103).

⁸ Aunque las instituciones de educación privada que estatutariamente se reconocen con ánimo de lucro son pocas, se registra un aumento progresivo especialmente en los países en desarrollo (Ver: Altbach, Reisberg y Rumbley: 2009).

Otro cambio problemático, relacionado con el anterior, se produce en la jerarquía de los fines: la capacitación de técnicos y expertos especializados eficientes y eficaces en el trabajo se convierte en el objetivo principal del sistema de educación superior, en reemplazo del ideal de la formación universitaria, centrado en la formación de profesionales y científicos capaces de asumir el liderazgo cultural de la sociedad, de constituirse en modelos de racionalidad y universalidad ética y de desempeñarse idóneamente en sus campos de acción como ciudadanos autónomos y socialmente responsables. Este ideal sigue vigente como finalidad de la formación ofrecida por las universidades más reconocidas, pero crece el sector de la educación superior que busca acomodarse a las necesidades de la producción y que deja de lado el interés por el desarrollo de una conciencia crítica capaz de comprender y asumir un proyecto de sociedad.

No se trata sólo de la emergencia de instituciones distintas a la universidad que se orientan a satisfacer nuevas demandas sociales; la universidad misma, como institución paradigmática de la educación superior, tiende a reducir su papel como formadora de profesionales críticos y comprometidos en la construcción de soluciones para los grandes problemas sociales y se piensa cada vez más como un espacio de preparación para la participación más eficaz en el sistema productivo. Merece una especial atención el desplazamiento conceptual desde una educación (integral) de la persona, pensada en términos de *formación*, hacia una educación pensada como preparación para el trabajo, pensada en términos de (suma de) *competencias*. Resulta importante examinar lo que está en juego tanto en los cambios evidentes de orden económico o administrativo como en cambios menos visibles pero igualmente importantes, como los que ocurren en el lenguaje, en la concepción sobre el papel social de la educación superior y en el *ethos* de la academia.

Los cambios actuales no resultan de una elección libre de las directivas o de los líderes del campo de la educación. Las dinámicas económicas y los procesos de internacionalización asociados a ellas han sido determinantes. Basta notar cómo en algunos países pasa a un segundo plano el principio de que los recursos del Estado para la educación son recursos sagrados y se promueve la privatización incluso desde los mismos gobiernos, afanados por adaptarse rápidamente a políticas que se promueven desde los organismos rectores de la economía internacional. Dado que la educación es la clave del desarrollo y del bienestar de los pueblos, se esperaría un aumento permanente de la inversión estatal en educación, o al menos un aumento acorde al desarrollo creciente de los postgrados y la investigación. Sin embargo, ello no ocurre pasando así la responsabilidad del Estado con la educación superior a un segundo plano, no sólo porque algunos países enfrenten situaciones

de crisis económica o de conflicto social, sino también, lo que es más grave, porque la educación comienza a someterse en todo el mundo a un juicio de rentabilidad, como una mercancía cualquiera.

Expresión particularmente clara y problemática de esta mercantilización son las nuevas universidades con ánimo de lucro, que ofrecen programas en sectores rentables económicamente y no lo hacen en áreas como las ciencias experimentales, porque requieren de laboratorios y técnicas de alto costo, ni en las ciencias humanas, porque no son lucrativas. Tampoco realizan investigación, por las mismas razones, ni contratan profesores de tiempo completo, porque eso aumentaría los costos de financiamiento, ni aseguran una formación de calidad, porque la calidad es costosa. Sin embargo captan importantes recursos del Estado. En Estados Unidos estas instituciones tienen el 10% de los estudiantes y reciben el 23% de ayuda del Gobierno Federal, eso es posible por la política de financiación estatal a la demanda. Además, gastan el 25% de su ingreso en propaganda y acciones para atraer estudiantes y sólo entre el 10% y el 20% para pagar a sus docentes. La inversión en propaganda es muy importante porque les permite captar más estudiantes y en ocasiones cobrar matrículas más altas que las de otras instituciones privadas. Se presentan y promueven como una estrategia para ampliar la cobertura de la educación superior, pero logran hacerlo a costa del sacrificio de la calidad. Asimismo, tienen índices de deserción más altos que los de las demás instituciones de educación superior y son muchos los egresados que no logran acceder a un trabajo que les permita responder por los compromisos económicos adquiridos para estudiar.

En estas instituciones no solo se cierran las carreras poco rentables, sino que se sacan del currículo las asignaturas que no están directamente orientadas a la formación profesional. Marc DeFusco, director de la universidad de Phoenix entre 1994 y 2002, una de las más grandes universidades con ánimo de lucro en el mundo, reconoce que esas asignaturas aparentemente poco útiles fueron muy importantes en su formación, pero pregunta si con recursos escasos “¿puede todo el mundo darse el lujo de aprender más de lo que necesita aprender?”⁹. Estas universidades con ánimo de lucro (for profit) se han abierto en países como Brasil, México y Chile, donde se ha detectado que presentan serios problemas de calidad (Ver Piedrahita: 2011).

La Tabla 1 permite mostrar las diferencias entre las universidades privadas tradicionales y las instituciones “for profit” (Rodríguez: 2003, 91), éstas últimas no son sólo

⁹ Ver el documental *College Inc.*, producido por Frontline para el PBS (Public Broadcasting Service).

opuestas a las universidades públicas reconocidas; son también muy distintas de las universidades privadas tradicionales. Por ello tampoco los líderes de la educación privada apoyaron en Colombia la iniciativa gubernamental del año 2011 de impulsar desde el mismo Estado estas formas de privatización de la educación superior.

El conocimiento tiene un carácter internacional, ya que es el resultado de contribuciones de investigadores provenientes de todo el mundo e idealmente sirve al bien de la humanidad. Pero una vez que deja de pensarse el conocimiento como el bien público que era para los ideólogos de la Ilustración y se concibe como una mercancía especialmente valiosa, esa “mercancía cognitiva” queda inscrita en la dinámica de la competencia y sometida a las leyes de la rentabilidad económica. Se inscribe en la circulación internacional de las mercancías como otra mercancía cualquiera. La educación, que es el modo de adquirir conocimiento, deja de pensarse como el derecho que ha sido por acuerdo social en el mundo moderno y las instituciones educativas dejan de ser concebidas como organizaciones sociales que garantizan ese derecho pasando a ser vistas y juzgadas como empresas productivas y a internacionalizarse como tales.

Tabla 1
**COMPARACIÓN ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)
PRIVADAS TRADICIONALES E IES EMPRESARIALES**

	MODELO PRIVADO TRADICIONAL	MODELO EMPRESARIAL FOR PROFIT
Base impositiva	Exención de impuestos o subsidio público	Pago de impuestos (hasta 40% de los ingresos brutos)
Provisión de fondos	Donantes	Inversionistas
Capitalización	Fondos patrimoniales	Inversión privada de capital
Metáfora de actuación	Stakeholders (asociados)	Stockholders (accionistas)
Formas de gobierno	Similares a las Universidades públicas	Similares a las empresas
Orientación de la demanda	Prestigio	Ganancia
Orientación académica	Cultivo de conocimientos	Aplicación de aprendizajes
Ethos	Orientado por las disciplinas	Orientado por el mercado
Calidad	Calidad de resultados	Calidad de insumos
Locus de poder	Academia	Consumidores

Fuente: Rodríguez, Roberto. “La Educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en M. Mollis (Comp), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Clacso, 2003, p. 91. Rodríguez (2003, 91).

Se dirá que la verdadera educación siempre ha sido privativa de las élites; se dirá que la determinación de la vida académica por la vida social y económica tiene una larga historia, pero ello no impide formularse la pregunta sobre qué se pierde y qué se gana con las reformas, no nos exime de la reflexión sobre qué es legítimo conservar, qué es legítimo cambiar y en qué dirección pueden darse los cambios, en un contexto que no puede ser ignorado pero debe ser críticamente examinado. Cabe preguntarse por ejemplo, como Martha Nussbaum, por el destino de las humanidades en el proceso de mercantilización de la educación superior: “En casi todas las universidades del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario, como a nivel terciario y universitario” (Nussbaum: 2010, 20). Las humanidades son consideradas “ornamentos inútiles” en un contexto donde sólo cuenta lo útil y lo rentable. Pero el problema mayor, es que se sacrifica el pensamiento crítico y la imaginación narrativa que nos permite situarnos en el “lugar del otro”. El cambio de mirada afecta lo esencial de la vida social. La introducción del ánimo de lucro en la educación superior corre paralela con el descuido de lo que resulta central en la construcción de la ética ciudadana y en la comprensión de las relaciones entre el individuo y la sociedad.

- Perspectivas frente a los cambios
- El espectro de las perspectivas en relación con los cambios por parte de quienes están directamente afectados por ellos, como académicos, estudiantes, administradores, gestores de planes y programas, analistas y organizaciones académicas y gremiales en el campo de la educación, es muy amplio, pero parece posible agruparlos en cuatro grandes categorías (que incluyen posiciones muy disímiles e incluso opuestas):
 - Adaptación funcional y pragmática a los cambios derivados de las dinámicas económicas, reconociéndolos como oportunidades de progreso o ganancia.
 - Adaptación selectiva a los cambios, asumiendo en particular lo relativo a la producción, circulación y apropiación de los conocimientos, bien sin atención especial a las relaciones de la educación superior con el contexto social y político, bien desde posiciones críticas en relación con estas relaciones pero favorables a las transformaciones que se consideran propicias para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

- Resistencia a los cambios por reconocimiento de la validez de las tradiciones académicas, por intereses asociados a la defensa de espacios de poder académico previamente conquistados, o como resultado del rechazo o la distancia crítica frente a la implementación de políticas que se reconocen como imposiciones arbitrarias y nocivas asociadas a intereses económicos o políticos de grupos de poder nacionales o internacionales.
- Crítica de los cambios desde el examen de sus posibles implicaciones académicas, sociales y políticas, desde el análisis de las determinaciones del contexto socioeconómico y político, desde concepciones elaboradas sobre la formación, la naturaleza de la educación superior y la relación entre educación superior y sociedad, desde la exploración de nuevas formas posibles de relación crítica con las dinámicas socioeconómicas y desde la discusión de las alternativas de acción resultantes de esos análisis críticos.

Las tres primeras posiciones configuran un espectro que va desde la aceptación acrítica de las reformas hasta el rechazo más o menos fundamentado de las mismas. La última pone el énfasis en el análisis crítico de los cambios, en la develación de las determinaciones, de los efectos posibles de los mismos y en la comprensión orientada a la acción.

En el primer grupo se encontrarían los directivos y funcionarios que conciben su tarea como ejecutores de políticas que deben ser implementadas sin discusión (sea porque están de acuerdo con los cambios, porque se supone que éstos derivan de una autoridad que se considera legítima, porque se piensa que son necesarios o inevitables, porque se excluye la posibilidad de someterlos a crítica, en fin, porque se espera sacar provecho de su implementación). Pertenecerían a este grupo los gestores y promotores de las políticas que asumen los cambios como válidos por conveniencia, por disciplina o por convicción. Incluso se inscriben en esta categoría los académicos e investigadores que protegen su trabajo acomodándose a los cambios o que deciden que no es su tarea comprometerse con un escrutinio crítico de las políticas. En el esquema de tensiones propuesto por Leopoldo Múnica (2011), este grupo sería el que más se acerca a la “adaptación e innovación funcionales al entorno”¹⁰.

¹⁰ En su trabajo “El gobierno de las universidades públicas en América Latina”, Múnica (2011) propone un esquema de tensiones con dos ejes cartesianos. Por una parte (en el eje horizontal de relaciones con el entorno), se tendrían en los extremos contrarios los tipos ideales de “Adaptación e innovación funcionales al entorno” y “Transformación e innovación críticas frente al entorno”; por otra parte (en el eje vertical de las orientaciones institucionales), los

En el segundo grupo estarían quienes subordinan los intereses económicos y políticos al conocimiento, consideran que la tarea central de la educación superior es producir y recontextualizar conocimientos y, asumen que buena parte de las dinámicas actuales de las instituciones encargadas de la producción y difusión del conocimiento son esenciales a la naturaleza del mismo conocimiento. Para ellos, la innovación es consustancial a la ciencia y todos los cambios que sean eventualmente capaces de aumentar la productividad científica deben ser recibidos con entusiasmo.

En el tercer grupo estarían quienes se resisten a los cambios por razones ideológicas o políticas y quienes desconfían de las transformaciones porque las suponen impulsadas por intereses contrarios a los de la academia o a la tarea social de la educación superior. En este grupo estarían también quienes se oponen a los cambios principalmente por intereses económicos o de poder.

En el cuarto grupo estarían quienes proponen una idea de educación superior y en particular de universidad, en la cual se reconoce lo valioso de la tradición y lo determinante de las condiciones del contexto, exploran y defienden posibles vías de transformación a partir de un concepto de formación coherente con un proyecto de sociedad que les permite pensar críticamente las relaciones entre educación superior y sociedad. Las ideas de formación y de sociedad pueden ser muy distintas unas de otras, pero el grupo se distingue por una comprensión crítica y compleja de la situación contemporánea y de la historia del problema que, por una parte, orienta la reflexión sobre las relaciones dialécticas entre tradición y cambio; entre proyecto de formación y proyecto social y, por otra parte, permite proponer y adelantar acciones con impacto significativo en los procesos de transformación de la educación superior, de los individuos y de la sociedad. En el esquema de tensiones de Múnica (2011), este grupo optaría por la “transformación e innovación críticas frente al entorno”.

No necesariamente los grupos que hemos definido son excluyentes. Por una parte, como se sabe, pocas acciones sociales se inscriben cabalmente en los tipos ideales construidos para comprenderlas; por otra parte, las posiciones de los actores están asociadas a intereses de distinta índole y pueden variar según los problemas y las circunstancias (lo que produce alianzas insospechadas entre instituciones o personas con muy distintas concepciones del mundo a propósito, por ejemplo, de la defensa de la calidad y del sentido

extremos opuestos serían “Instituciones formadoras de fuerza de trabajo y productoras de mercancías cognitivas” e “Instituciones productoras de sentidos sociales y societales”.

CARLOS A. HERNÁNDEZ, JULIANA LÓPEZ PENSAMIENTO JURÍDICO, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, 2011, pp. 105-153

de la educación superior). Es muy probable además que, en el discurso, la gran mayoría los actores se considere parte del cuarto grupo (también en el esquema de Múnera, la mayoría querría verse reconocida como optando por la transformación e innovación críticas frente al entorno). En todo caso, la clasificación permite comprender las posiciones y las actitudes (y también las alianzas y oposiciones) frente a los diferentes cambios.

En la literatura sobre las transformaciones recientes en la educación superior aparecen claramente las conexiones entre los cambios en la educación superior y dinámicas como la globalización económica y la ampliación vertiginosa del desarrollo tecnológico, procesos que llevan a consolidar la hegemonía de la racionalidad económica en la organización del Estado y que presionan el cambio de perspectiva en campos como la educación y la salud (que pasan de ser reconocidos como derechos sociales a ser considerados como servicios que idealmente deberían autofinanciarse); procesos, en fin, que tienen importantes efectos sobre la formación de los estudiantes, sobre las relaciones entre la educación superior y su entorno y sobre el futuro posible de la sociedad¹¹.

En lo que sigue nos ocuparemos de algunos de los cambios más globales propios de la reforma de la educación superior que se viene implementando desde los noventa en América Latina.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización de la educación superior no sorprende a los académicos; las comunidades académicas han sido internacionales a lo largo de su historia. Las teorías y conceptos, los métodos y técnicas que hacen parte de los “paradigmas” de las ciencias se han construido con los aportes de investigadores provenientes de muy distintos y distantes lugares del planeta, siendo la ciencia una tarea internacional. Las técnicas actuales son el resultado de contribuciones de distintos países y culturas. Las comunidades académicas se han concebido, al menos desde los comienzos de la Modernidad, como comunidades internacionales. La internacionalización del conocimiento es una expresión de la universalidad de la ciencia. El trabajo en redes de las comunidades académicas exige la mayor rapidez posible de comunicación

¹¹ Harris y Hernández se encuentran entre quienes denuncian el modo como el neoliberalismo y su racionalidad técnica e instrumental ponen en juego el devenir del ser humano y su horizonte sociocultural. Ambos advierten que este modelo ha individualizado lo social y ha debilitado la noción de comunidad, e ilustran el giro al que asistimos con el desplazamiento del ciudadano/persona al cliente/consumidor (Harris: 2009, 161-186; Hernández: 2009, 115-160).

de los resultados, lo que se logra hoy muy eficazmente gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Hoy estas tecnologías posibilitan el trabajo de un número creciente de grupos virtuales, cuyos participantes dialogan desde lugares muy apartados del país o del planeta, gracias a la difusión y empleo de técnicas útiles como la videoconferencia, que hacen posible y accesible la docencia, la evaluación y el trabajo cooperativo a distancia.

La internacionalización, concebida desde la cooperación internacional, es muy importante, lo cual se puede evidenciar en los Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011, el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) propone:

- Seguir promoviendo la participación de la UNAM en la internacionalización de la educación superior a través del apoyo al Espacio Común de Educación Superior para América Latina y a la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.
- Analizar la posibilidad de establecer convenios con instituciones de España, Estados Unidos y de América Latina, para otorgar doble titulación tanto en la licenciatura como en el posgrado.
- Proponer un programa que permita la estancia de estudiantes de excelencia de licenciaturas en universidades de América Latina, Estados Unidos y Canadá.
- Promover la dimensión internacional de la formación universitaria, entre otras posibilidades, mediante becas financiadas por el sector productivo para que los alumnos cursen semestres en universidades del extranjero.
- Establecer un programa de revalidación de estudios con universidades del país y del extranjero de manera recíproca con la nuestra, que permita a los alumnos de la UNAM cursar materias o tomar cursos en otras instituciones nacionales y extranjeras, con validez para el plan de estudios que llevan y a los alumnos de las otras instituciones hacer lo mismo en nuestra Casa de Estudios.
- Fomentar la movilidad de los académicos mediante el apoyo para que realicen estancias en instituciones nacionales y extranjeras, así como para concursar en las cátedras especiales que ofrecen universidades y organismos del país e internacionales.

- Realizar las adecuaciones normativas que faciliten la circulación de los académicos entre las distintas entidades de la UNAM, en organismos similares de prestigio nacional e internacional y en empresas.
- Promover la presencia cada vez mayor en las entidades académicas de la Universidad de académicos reconocidos, nacionales y extranjeros (Narro: 2008, 16).

La internacionalización es también una prioridad central de la Universidad Nacional de Colombia, que destina una de sus grandes líneas de acción para esa tarea (la Línea 6 internacionalización). Uno de los programas de esta universidad atiende directamente la “Movilidad e intercambio profesoral y estudiantil”.

“[...] los programas de movilidad se reconocen como escenarios necesarios para apoyar los procesos de cooperación a través de diferentes modalidades, que comprenden la movilidad de estudiantes o jóvenes científicos, los programas de actualización de investigadores, la organización y/o asistencia a eventos científicos internacionales, la asistencia a cursos cortos, las estancias postdoctorales, las misiones de investigación e innovación entre otras (Programa 6.3, 46).”

La Universidad Nacional de Colombia considera clave, en su Plan Global de Desarrollo:

“[...] el afianzamiento de las relaciones internacionales mediante el contacto con pares académicos a través de redes y otras formas de cooperación, permitiéndole a la institución el conocimiento del desarrollo científico-técnico del momento, el dar a conocer pero también poner al escrutinio de instituciones afines internacionales, nuestros programas curriculares, las agendas investigativas y principales experiencias, de forma que se pueda lograr el fortalecimiento y el reconocimiento académico institucional en las principales áreas del conocimiento experimentados por la universidad; adicionalmente permitirá acceder a recursos desde diversas modalidades de cooperación e intercambiar experiencias en gestión universitaria [...]” (Plan global de desarrollo, 2010-2012: 2009, 45).”

El carácter internacional de la ciencia y el intercambio académico de investigadores y científicos convierten en algo ineludible la internacionalización de la educación superior. Nadie duda de las ventajas de los estudios en el

extranjero o de la movilidad de profesores y estudiantes. Pero no todas las formas de internacionalización de la educación son igualmente convenientes y algunas pueden ser problemáticas. Las modalidades de cursos a distancia o virtuales, ofrecidos por un país a otro, las franquicias o instalación de seccionales universidades de un país en otro son formas de internacionalización de la educación superior que se han incrementado notablemente en los últimos decenios y que requieren un análisis crítico de su pertinencia y calidad. Chiroleu e Iazzetta muestran que, al modificarse el régimen económico-financiero de las universidades, con el beneplácito y el respaldo del sector privado, se removieron ciertas trabas que impedían la expansión de la educación superior privada y que esto favoreció, a su vez, “los primeros ensayos de transnacionalización [...] facilitando el desembarco de prestigiosas universidades extranjeras” (Chiroleu: 2005, 22-23). Pero no hay siempre razones para ser optimistas con la llegada de las universidades extranjeras, no todas las formas de internacionalización son necesariamente positivas. La expansión de la oferta internacional en educación superior no garantiza necesariamente un mejoramiento de la calidad global. Muchos programas ofrecidos a distancia tienen una calidad inferior a la de esos mismos programas ofrecidos en la sede principal de la universidad, aunque solo sea por la disponibilidad y preparación de los docentes, por la dificultad de aprovechar la riqueza de los encuentros entre estudiantes y profesores y por la diferencia de los recursos disponibles, como bibliotecas y laboratorios. Por otra parte, la transnacionalización puede ser problemática en relación con la pertinencia de la formación y en relación con las diferencias culturales que requerirían una pedagogía diferenciada.

Los nuevos tipos de proveedores internacionales son favorablemente juzgados en un primer momento por quienes asumen que éstos satisfacen la demanda de titulaciones internacionales y el aumento del acceso a la educación superior (Véase por ejemplo Knight: 2009; Rama: 2006; Narro: 2008)¹². Pero el entusiasmo del primer momento cede su lugar en muchos casos a la preocupación por la calidad y la pertinencia real de las ofertas. En esta dirección, el rector de la UNAM advierte del peligro y amenazas que encierra la “educación transfronteriza”, en la medida en que la provisión de servicios educativos de otros

¹² En relación con la conexión entre la demanda de la educación y la oferta asociada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Altbach y cols. consideran que “La TIC ha transformado el paisaje de la enseñanza a distancia, al permitir un verdadero aumento de las cantidades y los tipos de prestatarios, elaboradores de planes de estudio, modos de impartir enseñanza e innovaciones pedagógicas. Es extremadamente difícil calcular cuántas personas cursan estudios superiores a distancia en el mundo, pero la existencia de casi 24 megauniversidades, varias de las cuales se jactan de tener más de un millón de alumnos, nos dice que se trata de un fenómeno cuantitativamente importante...” (Altbach y cols: 2009, 18).

países y la liberalización del “comercio de la educación superior” vinculen la actividad educativa con los criterios propios del mercado (Narro: 2008).

La internacionalización de la educación superior se expresa igualmente en nuevos perfiles y nuevas competencias, destrezas asociadas tanto con los objetivos que plantean organismos internacionales como con las demandas de las empresas y de un mercado laboral cambiante y flexible. En términos de Altbach y cols.:

“La enseñanza postsecundaria tiene que preparar a titulados con nuevas destrezas, una amplia base de conocimientos y diversas competencias para moverse en un mundo más complejo e interdependiente y hay en todo el mundo organismos que se esfuerzan por definir esos objetivos con términos que se puedan comprender y compartir por encima de las fronteras y en las distintas culturas” (Altbach y cols: 2009, 10).

Sin embargo, el examen de las diferentes posiciones de los empleadores y los egresados en relación con las competencias consideradas en el Proyecto Tuning pone en evidencia que la mayor o menor relevancia de las competencias depende de intereses y de formas específicas de relación con la academia y la producción¹³. Sin duda existen elementos comunes entre las competencias que todos los sectores consideran relevantes, pero los académicos, por ejem-

¹³ Entre las 27 competencias generales -v01 a v27- que se consideran claves en la educación superior en el Proyecto Tuning América Latina, la lista de las seis competencias más importantes para los graduados (todavía muy influidos por la academia) es muy distinta de la correspondiente lista de las seis competencias claves para los empleadores (preocupados principalmente por la producción):

Graduados:

v04 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión

v27 Compromiso con la calidad

v09 Capacidad de investigación

v15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas

v01 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis

v10 Capacidad de aprender y actualizarse.

Empleadores:

v07 Capacidad de comunicación en un segundo idioma

v23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales

v20 Compromiso con la preservación del medio ambiente

v22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

v21 Compromiso con su medio socio-cultural

v19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.

plo, valoran especialmente el conocimiento general y la investigación, mientras que los empleadores ponen el énfasis en las relaciones interpersonales. El grado de desarrollo de la industria y las ideas acerca del papel social de la universidad cambian de un país a otro y los intereses nacionales no pueden ser ignorados en aras de una internacionalización de los criterios de análisis de la calidad. La elección de criterios comunes que permitan la comparabilidad (y que eventualmente faciliten la movilidad) debe ser examinada críticamente. Lo mismo vale para la internacionalización de la evaluación.

DIVERSIFICACIÓN DE INSTITUCIONES Y DE OFERTAS ACADÉMICAS PARA RESPONDER A LA DEMANDA. LA NECESIDAD DE ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Afirmar que vivimos en la *sociedad del conocimiento* significa reconocer que el conocimiento, que crece sin cesar, se ha convertido en la fuerza productiva fundamental. Continúa siendo indispensable contar con las materias primas y con las máquinas de la industria, pero el conocimiento transforma el proceso productivo cambiando las tecnologías, los procesos y las relaciones de producción y potenciando enormemente de ese modo la eficacia del trabajo. El desarrollo industrial involucra cada vez más conocimientos y tecnologías avanzadas y requiere una fuerza de trabajo cada vez más calificada.

El conocimiento de lo social crece y cambia como el conocimiento sobre el que se construye el poder de la tecnología; pero la apropiación social del conocimiento no tiene la misma dinámica que su empleo en el dominio del mundo material; no necesariamente nuestra “sociedad del conocimiento” es más consciente de sí misma que otras que le precedieron. Parece que no basta con que haya cambios significativos en el conocimiento y en la sociedad para que la gran mayoría de los miembros de esa sociedad asuman conscientemente su historia colectiva. Parece que esto sólo ocurre en los momentos de cambio en que lo social pasa al primer plano (en la Atenas de Pericles, en la Florencia del Renacimiento, en la Alemania y la Francia de la Ilustración y la Revolución); cambios enormes, como las grandes guerras del siglo XX, cuando lo que importaba era la pura supervivencia, no hacen más que confundir y aletargar la conciencia colectiva en lugar de hacer visible la capacidad humana de construcción de futuro. El impresionante desarrollo tecnológico al que asistimos y, que multiplica las opciones de formación en técnica y tecnología y en administración, corre paralelo con el debilitamiento de las ciencias sociales y humanas, con una banalización de la política y con la pérdida de la noción de trascendencia.

CARLOS A. HERNÁNDEZ, JULIANA LÓPEZ PENSAMIENTO JURÍDICO, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, 2011, pp. 105-153

Sin duda el conocimiento se hace más determinante en el mundo de la producción, pero parece más preciso, a propósito de la cultura, hablar de *sociedad de la información* (y no de sociedad del conocimiento). El conocimiento como conocimiento de sí y de los otros, como herramienta para la crítica, como alimento para la imaginación que construye mundos posibles, pierde relevancia frente al conocimiento de la técnica moderna. Usando una metáfora de los filósofos, en la época de mayor dominio técnico de la necesidad ocurre paradójicamente que el reino de la necesidad se impone sobre el reino de la libertad. La máxima abundancia material es contemporánea con un sentimiento colectivo de carencia y fragilidad. La economía predomina como criterio soberano de las relaciones entre los pueblos, a pesar del florecimiento de la pluralidad de las culturas. La eficacia del trabajo ha aumentado de manera extraordinaria y para adecuarse a las exigencias siempre nuevas del trabajo hay que aprender permanentemente, pero ese aprendizaje se orienta a satisfacer necesidades prácticas y técnicas y no a la formación de la persona y del ciudadano.

No cabe duda de que la obsolescencia de aquellos saberes y destrezas que acompaña al desarrollo tecnológico obliga hoy a pensar la educación en términos de actualización permanente en los distintos campos de trabajo. Pero ello no implica que la educación permanente que exige la vida, el crecimiento personal que hace posible la experiencia, tenga que supeditarse a la pragmática de la educación permanente para el trabajo. Sin embargo, son pocas las nuevas instituciones que consideran una prioridad la formación; la mayoría se orienta a satisfacer las nuevas exigencias del trabajo. La ampliación de la cobertura atiende una demanda que aspira a mejorar las condiciones de vida materiales y no a una educación de calidad que le abra nuevos horizontes de la experiencia.

De este modo, las reformas pueden responder, por una parte, a las exigencias internas de calidad asociadas a propósitos formativos y a las dinámicas del conocimiento, por otra parte, a la demanda de las empresas de nuevos profesionales -con nuevas habilidades y competencias- y a las demandas de un estudiantado, que crece y se diversifica con la ampliación de la cobertura en el nivel de la educación media. Las dos tendencias mencionadas no son excluyentes, pero el modo como se jerarquicen determina el sentido mismo de la reforma. La atención prioritaria a la primera implicaría cambiar para hacer posible y fructífera la investigación y concebir la universidad como espacio de construcción de conocimientos que aprende sin cesar; la atención exclusiva a la segunda implicaría asumir que el conocimiento se ofrece y se compra

como una mercancía y que la universidad, como principal proveedora de la mercancía cognitiva, debe ser sensible a los cambios del entorno.

De ninguna manera se trata de afirmar que las universidades deben ignorar la demanda, lo cual ni deben, ni pueden hacer. Las universidades saben que la pluralidad y flexibilidad de las demandas implica la pluralidad y flexibilidad de las ofertas y, lo asumen. Las universidades más reconocidas también multiplican y varían sus ofertas pensando en la demanda, incluso cuando han optado por las difíciles exigencias asociadas a su consolidación como universidades de investigación. Al señalar como uno de sus propósitos centrales el de ampliar y diversificar la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mediante la educación continua y las modalidades en línea y a distancia, el Rector Narro sostiene que:

“La Universidad debe incrementar su oferta educativa, tanto de programas curriculares como de cursos abiertos al público en general. En la perspectiva de considerar a la educación como una necesidad a lo largo de la vida, es importante que la Universidad tenga la apertura para ofrecer oportunidades de formación no solamente a quienes han egresado de sus aulas, sino también a la población no universitaria. Es también importante que, con el recurso de las tecnologías de la información y la comunicación que ahora están disponibles, la Universidad abra nuevas alternativas de formación mediante las modalidades de educación en línea y a distancia” (Narro: 2008, 12).

La fuerte y creciente diversificación de tipos institucionales está directamente asociada con la necesidad de atender y satisfacer distintos tipos de demandas que proceden o bien de la heterogeneidad del alumnado o bien de las condiciones y características contemporáneas del conocimiento y del sector laboral. Asumir los retos que plantea la mencionada diversidad de la demanda no significa que las instituciones deban resignarse y acomodarse a las exigencias externas. Las universidades más consolidadas pueden asumir los retos sin renunciar a sus fines estratégicos y, los cambios de expectativas de los estudiantes pueden ser asumidos y convertidos en oportunidades de innovación pedagógica. Altbach y cols., (2009), de Donini (2009) y Rama (2006) coinciden en reconocer que un alumnado cada vez más diverso ejerció presión para la renovación de las pedagogías¹⁴. De Donini señala que:

¹⁴ Este fenómeno de la diversificación como acomodamiento a las necesidades de los estudiantes también se viene observando en la formación de postgrado. Al respecto, Alonso declara que: “La dispersión es más fuerte en ámbitos de reciente construcción como en el nivel de posgrado, las propuestas de articulación con instituciones terciarias, la educación a distancia,

“Tal vez no se ha insistido suficientemente en las dificultades de recrear estrategias pedagógicas para jóvenes posmodernos, que muchas veces vienen de hogares donde sus padres nunca terminaron estudios formales ni tuvieron un trabajo estable (Sennet, 1999) conviviendo en las aulas con profesionales que vienen a perfeccionarse o reciclarse (a veces con mayor experiencia que el mismo docente en una especialidad o área de trabajo diferente) y con adultos mayores que vienen a cumplir una deuda pendiente con los estudios formales o a adquirir nuevas competencias para buscar otra oportunidad laboral, o algún cauce a una creatividad que el mercado ha descartado por poco competitiva.” (De Donini: 2009, 11).

Explorar nuevas estrategias pedagógicas y aprender de las diferencias es distinto a reducir al mínimo la complejidad del discurso académico y producir una oferta para todos los gustos y niveles empleando las tecnologías de la información y la comunicación para reducir a un mínimo la interacción pedagógica. La heterogeneidad de la demanda de educación superior, asociada con la necesidad del “reciclamiento de competencias laborales”, constituye uno de los fenómenos sociales que no pueden ser ignorados por las universidades. Tomarlo en serio puede ser útil para actualizar y enriquecer la academia. La flexibilidad frente a los desarrollos de la ciencia y frente a las necesidades sociales es una virtud. Pero cuando la satisfacción de la demanda como estrategia comercial de ganancia se convierte en el criterio principal o casi único de las transformaciones institucionales, la flexibilidad frente al entorno conduce a la mercantilización y a la pérdida del sentido cultural estratégico de la educación superior.

Rama pone en evidencia la conexión cada vez más estrecha entre educación, trabajo y mercado y señala lo que él comprende como necesidad de la educación superior de adaptarse a las demandas de sus “clientes”:

“La velocidad de gestación de nuevos conocimientos vuelve obsoletos a los saberes anteriores, haciendo que los altos niveles de competencia en los mercados laborales tornen a la educación permanente un elemento imprescindible, no sólo para mantener los empleos en los mercados laborales, sino para “aprender” y gestionar los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas [...] La capacitación en instituciones especializadas, o incluso en casa a través del Internet, se está convirtiendo

las propuestas universitarias de formación técnico-profesional, etc. Pero, en tanto tendencia, es común (con diferente intensidad) en universidades recientes y universidades tradicionales” (2008, 82). Véase también Harris (2009).

en una parte integral de la vida laboral de las personas. Esto significa que en el mediano plazo, la clientela primaria de las universidades ya no es únicamente de jóvenes recién graduados de secundaria. Las universidades tienen por ende que organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa: estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, etcétera. Uno puede esperar un cambio en la composición demográfica de las instituciones de educación superior; en donde la estructura tradicional de una pirámide con una base de estudiantes de pregrado, un grupo pequeño de estudiantes de postgrado y finalmente un grupo más pequeño aún de estudiantes en programas de doctorado, será reemplazado por una pirámide invertida con una minoría de estudiantes de pregrado y más estudiantes de maestrías y doctorados, con una parte creciente de estudiantes matriculados en cursos cortos de educación continua” (Rama, s.f., 21-22).

Los grandes cambios propuestos e implementados en la educación superior son coherentes con el cambio económico y cultural global que resulta de las dinámicas económicas. La emergencia de nuevas necesidades de la formación para el trabajo es consecuencia de que el trabajo cambia sin cesar ya sea que se alimenta de técnicas, procedimientos y formas de organización que mutan permanentemente y porque se inscribe en una competencia generalizada cuyas condiciones también cambian. Esta dinámica obliga a los trabajadores a estar atentos a las innovaciones y a aprender sin cesar.

Los profesionales de áreas como la ingeniería y la medicina saben bien que su capacidad de resolver los problemas que enfrentan depende de su trabajo y disposición para mantenerse actualizados. En el campo de lo audiovisual se producen innovaciones tecnológicas que potencian muy notablemente el trabajo y mejoran sensiblemente la calidad. No es extraño que en la hoja de vida de un trabajador de alguna de estas áreas –o de cualquier otra profesión u oficio donde las innovaciones tecnológicas tengan mucha importancia– importe más su acceso anterior a las innovaciones tecnológicas y la apropiación que haya hecho de las mismas, que los títulos académicos; no es extraño que importe más su experiencia laboral previa que su formación universitaria. Esta situación muestra que en ocasiones un curso corto, como un diplomado, que asegure la apropiación de una nueva técnica, resulta más importante para el trabajo que los estudios formales. También explica el hecho de que las humanidades y las ciencias sociales dejen de reconocerse

como interesantes por el hecho de que no resulta evidente su conexión con el trabajo. Para quienes demandan conocimientos prácticos, estas áreas pertenecen a la memoria y a la tradición y no al futuro de la acción profesional. ¿Cómo interesarse por la cultura cuando no hay trabajo? Es natural que esta situación afecte la oferta universitaria, al igual que los profesionales tengan cada vez más claro que su éxito puede depender de su disposición a aprender permanentemente. Pero no hay tiempo de aprender sobre sí mismo y sobre el mundo social. En un mundo en donde se ha perdido la estabilidad laboral y no existe ya la posibilidad de pensar el trabajo digno como un derecho, la reflexión puede ser una práctica dolorosa mientras que la innovación es una ventaja en la competencia generalizada por el empleo.

Es por ello que restringirse a responder a la demanda puede acabar con el sentido mismo de la universidad. El desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento crítico son esenciales para enriquecer la vida y para ampliar el universo de la decisión, pero los potenciales alumnos no tienen por qué saberlo de antemano. La universidad, en cambio, no puede ignorarlo. Por esa razón no puede restringirse a la demanda sacrificando valiosas posibilidades de vida. El problema es que en el juego de la competencia es difícil, por ejemplo, convencer a alguien, que no sabe lo que pierde (y que sí sabe que quiere graduarse lo más pronto posible), de que el acortamiento de las carreras puede significar un debilitamiento de la formación.

Los cambios de lenguaje reflejan desplazamientos importantes de perspectiva. Se habla de “clientes” para referirse a los estudiantes, de “competencias” para aludir a los ideales de la formación, de “adaptación al mercado” para indicar la actualización que se impone en profesiones y disciplinas.

Hernández, que aborda en sus análisis la cuestión del lenguaje, describe críticamente el modo en que nociones, como las de “aprender a aprender”, “aprendizaje permanente”, “innovación y emprendimiento”, están asociadas con las dinámicas propias de la sociedad transformada por el desarrollo tecnológico y la informática:

“Las categorías y terminología que conforman el discurso de la sociedad del aprendizaje se encuentran en todos los niveles sociales (gobierno, instituciones, organizaciones e individuos) y diversas esferas (negocios, industrias, Estado, trabajo social, educación, ciencia, etc.), y su contexto está usualmente ligado con las transformaciones de la sociedad de la información, la globalización, y a las innovaciones

tecnológicas y sus derivados procesos de informatización, a su vez se percibe una articulación de ideas sobre progreso social y democracia.

Bajo la sociedad de la información y sus procesos constantes de transformación, están presentes continuos desafíos tanto para la sociedad como para el individuo. Bajo este contexto, el individuo deberá constantemente responder a nuevos retos y problemas; ello sólo será posible bajo la implementación en el sí mismo (el yo) de una “capacidad constante de renovación e innovación”. Lo anterior significaría la adopción de una creciente flexibilidad y de una disposición para un cambio constante, lo que requeriría una capacidad de aprendizaje y de un espíritu emprendedor e innovador” (Hernández: 2009, 126).

Ya no se habla de crítica y autorreflexión como toma comprensiva de distancia frente a las dinámicas sociales y a sí mismo para imaginar futuros posibles y para vincular proyecto personal al proyecto social; se habla del sí mismo en términos de “capacidad constante de renovación e innovación”, de “flexibilidad y disposición”. No se trata ya de comprender y transformar la sociedad; se trata de innovar adaptándose.

Los cuatro grupos ideales que antes construimos tendrían diferentes reacciones ante esta multiplicación de ofertas. Los defensores de los cambios pueden alegar que, gracias a la pluralidad de esas ofertas, la educación superior de hoy está más inmediatamente conectada con las exigencias sociales y con el mundo que la universidad tradicional; que cambios tan radicales como los que se están viviendo en la producción y en la vida colectiva no podían dejar de afectar la formación de los jóvenes; que la universidad de la ciencia y la filosofía soñada por Humboldt no responde ya a las exigencias de la supervivencia social y que la cobertura del nivel superior ha crecido en los últimos tiempos a un ritmo acelerado.

Los académicos difícilmente podrían tener una posición unificada ante el crecimiento repentino de la diversidad de instituciones y programas, pero comprenden que los cambios en el entorno presentan nuevos problemas y ofrecen nuevas alternativas de trabajo. Las ciencias y las técnicas están sometidas también a procesos acelerados de especialización (y también de hibridación). Gibbons (2001) llama “Modo 1” de producción de conocimientos a la investigación disciplinaria, se realiza por el trabajo mancomunado de los pares y es examinada por éstos mismos, que rinden cuentas a la comunidad académica y no a la sociedad o a un gobierno, emplean un lenguaje específico, unos conceptos y unos métodos previamente acordados (los del “paradigma”, diría

Kuhn, de la respectiva comunidad). Y caracteriza como “Modo 2” un nuevo tipo de conocimiento que se construye en el entorno de problemas relevantes para la empresa, el Estado o la sociedad, implica grupos de trabajo heterogéneos, responden ante la sociedad (y no sólo ante sus pares) por los efectos de sus decisiones, no exige solo el acuerdo que resulta del conocimiento y la argumentación entre pares con un interés común, sino que implica armonizar intereses de muy distintos actores. La participación en estos grupos muestra a los investigadores la importancia del diálogo y de la diversidad de opiniones y conocimientos. Los partidarios de los cambios favorables a las ciencias, en su mayoría, ven con buenos ojos las innovaciones en las formas de trabajo y se entusiasman con las posibilidades de la internacionalización. El Modo 2, por otra parte, no es una novedad tan grande. Desde hace ya al menos tres décadas las universidades han venido incorporando y desarrollando campos de trabajo como los estudios ambientales, culturales, políticos, la biotecnología y otras áreas complejas que exigen trabajo interdisciplinario.

Quienes se declaran abiertamente contrarios a la adaptación de la demanda, comprenden algunas de las ventajas de la internacionalización, pero sospechan de la tendencia a aceptar precipitadamente como válido lo que viene de afuera. Se preguntan, por otra parte, si la educación superior actual reconoce que su responsabilidad social va mucho más allá de atender a las exigencias del mercado. Tienen buenas razones, por ejemplo, para dudar de que los cambios en la formación contribuyan a resolver los problemas de justicia social. Piensan que la ampliación de la cobertura que acompaña a la diversificación de las ofertas se lleva a cabo con grandes diferencias de calidad y no corrige, en fin de cuentas, la desigualdad real de oportunidades (aunque existe cierto acuerdo en torno a las bondades de la ampliación de cobertura porque muchos piensan que es mejor tener acceso a una educación superior de segunda clase que no tener acceso a ella en absoluto). Se preocupan por el modo como las nuevas propuestas pueden sacrificar tradiciones valiosas y formas de trabajo que han sido eficaces en el pasado.

Los pensadores críticos coinciden con los anteriores en que los grandes problemas sociales de los que en principio deberían ocuparse (junto a otras instituciones) la educación superior pública, están lejos de resolverse y que la posibilidad de cumplir la función de pensar la sociedad se hace más remota cuando la educación superior se vuelca sobre lo más inmediato. Creen que el afán de acomodar la formación a las necesidades del mercado laboral puede llevar a descuidar el propósito de formar individuos autónomos y críticos. Piensan que la diversificación puede ser útil, al ser una medida parcial y momentánea del desempleo y que la educación superior da muy poco cuando

se preocupa sólo por desarrollar habilidades en el tiempo más corto posible. Para ellos, la falta de una reflexión profunda sobre lo social impide hacer verdaderos progresos en temas como la equidad, la construcción de vínculos sociales y la defensa del ambiente. Creen que es esencial que existan espacios adecuados para plantear esos problemas y piensan que el énfasis en lo técnico, con descuido de lo social, no es un buen camino para que la educación superior asuma sus responsabilidades con un verdadero progreso social y con la construcción y la defensa de la democracia. Consideran que la educación superior debe establecer vínculos más estrechos con la sociedad, pero rechazan el inmediatismo, la ausencia de crítica y la mercantilización del conocimiento.

PRESIONES QUE PROMUEVEN LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

La multiplicación de opciones de educación ha corrido paralela con la emergencia de instituciones de muy diversos tipos. Entre los años 70 y los 90, en algunos países de América Latina como Chile, Brasil y Colombia, creció tanto la matrícula privada que llegó a superar ampliamente el número de estudiantes de la pública. La educación superior creció y se diversificó siguiendo la lógica del mercado, en un ambiente de ausencia de controles eficientes sobre la calidad de las ofertas que facilitó la aparición de programas e instituciones de una calidad muy heterogénea.

También aparecieron universidades públicas regionales que respondían a demandas locales, pero que no cumplían, al menos inicialmente, las condiciones para ofrecer una educación de alta calidad. Aunque las universidades estatales de élite mantuvieron altos niveles en sus programas, no todas las instituciones de educación superior estatales contaban con los recursos suficientes o con el profesorado idóneo para ofrecer una formación de buena calidad. Los jóvenes de los setentas y ochentas que accedieron a educación superior, gracias a las ofertas resultantes de la ampliación de las instituciones privadas y a la emergencia de nuevas instituciones públicas, tuvieron que aprender sus profesiones, disciplinas y oficios bajo la guía de profesores con una formación académica relativamente pobre y con poca o ninguna experiencia pedagógica. De hecho se amplió la cobertura, pero en unas condiciones de gran desigualdad respecto a la calidad. En la práctica, con el crecimiento de la educación superior privada de menor calidad, comenzaba un proceso de mercantilización de la educación superior que se ha mantenido hasta ahora, limitado últimamente por la exigencia estatal de asegurar una calidad mínima y por el principio antiguo, pero ahora en riesgo de ser abandonado, de que las instituciones de educación deben ser instituciones sin ánimo de lucro.

CARLOS A. HERNÁNDEZ, JULIANA LÓPEZ PENSAMIENTO JURÍDICO, No. 31, mayo-agosto, Bogotá, 2011, pp. 105-153

Muchos de los cambios actuales comenzaron alrededor de treinta años, en los cuales aparecieron o se consolidaron en muchas universidades los estudios científicos, la investigación y los posgrados. La investigación es costosa, particularmente en las áreas que exigen alta tecnología; los posgrados de investigación pueden ser también muy costosos porque exigen profesores mejor preparados y equipos costosos y porque el número de alumnos por profesor es muy bajo. Las obligaciones de las universidades públicas crecieron, pero no crecieron al mismo ritmo los aportes del Estado. La universidad pública se encontró ante la disyuntiva de actualizarse y crecer con recursos propios o mantenerse centrada en la docencia con los recursos estatales rezagándose inevitablemente en un contexto de auge de la investigación y los posgrados. Por lo tanto, las universidades del Estado comenzaron insensiblemente a penetrar en el mundo de la mercantilización del conocimiento ampliando la venta de servicios académicos y cobrando matrículas en los niveles de posgrado. La oferta de pregrados gratuitos tampoco duraría mucho tiempo, aunque las tarifas diferenciales intentaban mitigar el sacrificio que los más pobres debían hacer para ingresar a la educación superior pública.

Como la educación privada creció notablemente absorbiendo la demanda que no podía satisfacer la pública, rápidamente alcanzó a superar la matrícula de las instituciones de educación superior del Estado. Era el fin de la hegemonía de las universidades públicas. Así, el comienzo de una preocupación en las universidades públicas por encontrar fuentes de financiación distintas del Estado para enfrentar los nuevos retos del posgrado y la investigación coincidió con el fin de la hegemonía de lo público.

En la configuración histórica de este panorama de reformas de la educación superior, a nivel mundial, han sido determinantes las políticas y lineamientos formulados e impulsados por organismos y agencias internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios (AGCS) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Alcántara: 2009; Alonso: 2008; Chiroleu e Iazzetta: 2005; Narro, Arredondo, Moctezuma, Aróstegui y González: 2009). Aunque es importante reconocer diferencias entre las posiciones de estos distintos organismos, puede decirse que las políticas y lineamientos hegemónicos se expresan en la voluntad de fomentar la diferenciación de instituciones –favoreciendo el crecimiento de la educación superior privada–, en la promoción de formas de financiamiento distintas de los recursos del Estado –como el cobro de matrículas y otros derechos o la venta de servicios académicos–, en la redefinición del rol del Estado en la educación superior (del Estado educador al Estado centrado en las funciones

de inspección y vigilancia), en la implementación de políticas que, con el presupuesto de promover la equidad (a través de la ampliación de la cobertura), se proponen de reemplazar definitivamente el modelo universitario europeo por uno más “diversificado institucionalmente”, vía la expansión de alternativas no universitarias y privadas (Chiroleu e Iazzetta: 2005; Krotsch: 2001; Villanueva: 2008; Sanyal y Martin: 2009).

Krotsch (2001) y otros autores juzgan que la modificación del funcionamiento del sector público y la ampliación de la oferta privada de la educación superior han obedecido a políticas inspiradas en las “recomendaciones” de los organismos multilaterales, recomendaciones que son coherentes con los procesos contemporáneos de privatización de los servicios, lo que trae como consecuencia, junto con la expansión del sector privado en la educación superior, un debilitamiento relativo de las “universidades nacionales”, la emergencia de un mercado que involucra instituciones, alumnos y docentes y una creciente diferenciación inter e intra-institucional dentro del sector público y privado.

En esta misma dirección, Mollis considera que “[...] las universidades públicas y privadas de América Latina comenzaron a transitar la mercadotecnia como una alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad” (Mollis: 2003, 9). Para ella, las deficiencias de la educación superior durante los años 80, reconocidas por los mismos protagonistas y actores internos en las universidades, fueron capitalizadas en los 90 por agencias externas internacionales que realizaron diagnósticos homogéneos y propusieron soluciones simplistas en términos de la “calidad junto a la eficiencia universitaria” (véase también Villanueva: 2008)¹⁵.

Dado el desequilibrio entre los aportes del Estado y los costos crecientes asociados a factores como el crecimiento de la cobertura, el desarrollo y crecimiento de la investigación y los posgrados y la política de estímulos a la producción académica de los docentes, la educación superior pública empezó a enfrentarse a la exigencia de incorporar fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de matrículas y otros derechos en sistemas tradicionalmente gratuitos, aumento en los costos de matrícula, eliminación de subvenciones y becas que se reemplazan por préstamos, desarrollo de

¹⁵ Lévy registra la resistencia y oposición de las universidades públicas a este tipo de políticas y señala que “si bien no hubo –en términos formales– una pérdida del carácter “público-estatal” de las actividades universitarias, se introdujeron ciertas limitaciones al mismo y se registró un fuerte estímulo para la expansión del segmento superior privado” (citado por Chiroleu e Iazzetta: 2005, 24).

patentes, venta de servicios, asociaciones con el sector privado, etc.) (Chiroleu e Iazzetta: 2005; Mollis: 2003; Sanyal y Martin: 2009).

El debilitamiento progresivo del apoyo estatal a las instituciones de educación superior pública ocurre aún en los casos en los que el Estado continúa ofreciendo un aporte en valor efectivo constante porque, como se dijo antes, las responsabilidades de las instituciones aumentan con la expansión de la investigación, los posgrados y con las nuevas exigencias sobre cobertura y calidad. En documentos institucionales como en el actual Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2012 queda claramente expuesta la problemática asociada al recorte presupuestal real y a la consecuente diversificación financiera a la que se ven abocadas las instituciones:

“[...] desde hace varios años se ha evidenciado un desfinanciamiento progresivo de las universidades públicas, pues si bien es cierto que la ley 30 de 1992 pretendió garantizar los aportes de la Nación, los efectos de las decisiones del gobierno nacional y del Congreso de la República a través de diferentes normas, le han exigido a las instituciones públicas de educación superior un incremento en los resultados de sus actividades misionales como ampliación de oferta académica y cobertura, creación y consolidación de grupos de investigación, cualificación docente, fortalecimiento de las relaciones con el sector empresarial, internacionalización, regionalización y extensión solidaria entre otras, que requieren de la apropiación de cuantiosos recursos; no obstante, el gobierno nacional no ha asignado las contrapartidas en la dimensión requerida, generando una disminución real en sus presupuestos [...]” (Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2012: 2009, 34).

“[...] la Universidad deberá asumir la consecución de nuevos recursos en diferentes fuentes nacionales e internacionales, además de la implementación de estrategias y la adopción de mejores prácticas que conduzcan a una gestión más eficiente y a un uso más efectivo de los recursos institucionales [...]” (Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia 2010-2012: 2009, 37).

A la des-financiación efectiva de la educación pública debe sumarse el impacto de los altos costos de la calidad de la formación y la producción académica; de allí que, dada la limitación creciente de los recursos provenientes del Estado en relación con las nuevas tareas y exigencias sociales, las instituciones públicas se vieron en la necesidad de financiar un porcentaje cada vez

mayor de sus gastos de funcionamiento, generando sus propios ingresos. Estas condiciones constituyen sin duda una limitación al carácter público de la educación superior.

“Además de los derechos de matrícula, las universidades públicas consiguen ingresos de fondos para investigación, de la venta de productos relacionados con la universidad, de la prestación de servicios de consultoría e investigación y de sus vinculaciones con empresas. En algunos casos, esas fuentes financieras contribuyen a la comercialización de la institución y chocan con los papeles tradicionales de la universidad” (Altbach, Reisberg y Rumbley: 2009, 14).

Estos mismos autores advierten sobre

“[...] el posible conflicto entre quienes producen investigaciones y saberes y los patrocinadores que acaso quieran controlar el conocimiento y los beneficios que entraña. Se realizan complejíssimas investigaciones en universidades, en un entorno en el que hay presión para comercializar el conocimiento y necesidad de hacerlo, pero al mismo tiempo se da una presión en sentido opuesto para que se trate la producción y la difusión del saber como un bien público [...]” (Altbach, Reisberg y Rumbley: 2009, 17).

La privatización de las instituciones de educación superior se acompaña de la privatización del conocimiento y de la privatización del trabajo académico. En el mundo de las patentes y los secretos industriales y militares, el conocimiento no es un bien público; se produce en un contexto en el cual las instituciones de educación superior y los institutos de investigación entran en relación con la empresa privada como productores de “mercancías cognitivas”. Las instituciones productoras de conocimiento, públicas y privadas, entran cada vez más en la competencia por la producción y la venta de esas mercancías cognitivas. El peso relativo de esa fuente de financiación en los recursos de la institución en su conjunto podría determinar el grado en que una institución se separa de su condición de institución estatal para convertirse en una empresa. En la medida en la cual los académicos intensifican su papel como productores y vendedores de sus mercancías académicas, nos acercamos a la unión entre académicos y empresarios; se configura un nuevo “*habitus*”: el del “académico empresarial” o el del “empresario académico”¹⁶.

¹⁶ Para una aproximación conceptual y empírica a esta “nueva identidad”, se recomienda el estudio de M. F. Juarros y A. B. Martinetto (2008). También H. M. C. Vessuri (1994).

Discernir las posiciones de los grupos ideales previamente definidos en relación con la problemática de la mercantilización de la educación superior que se viene describiendo puede ser un ejercicio interesante:

Los defensores de las políticas de privatización argumentan que ampliar la oferta privada no es privatizar, sino aumentar la cobertura y los recursos para la educación superior. Se parte del supuesto de dada la limitación de los recursos del Estado no es posible que todos los ciudadanos accedan a un nivel de formación superior en instituciones públicas sin menoscabo de la satisfacción de otras necesidades sociales. Consideran que lo importante, es ampliar la cobertura para atender las demandas actualmente existentes y es posible hacerlo desplazando parte del financiamiento a las familias y proponiendo a los capitales privados invertir en el campo de la educación superior, ofreciendo becas-préstamos a cambio de beneficios tributarios.

Muchos de los académicos interesados fundamentalmente en el desarrollo científico consideran que tanto el Estado como las instituciones de educación superior deben hacer un esfuerzo para garantizar la formación necesaria y los recursos de infraestructura y medios para la producción del conocimiento pertinente. No son partidarios del debilitamiento de la educación pública, pero consideran que la producción de conocimiento requiere del concurso de fuentes distintas y que las instituciones públicas deben responder a la creciente exigencia de apoyo a la investigación superando su situación de dependencia de los recursos del Estado. Otros creen que el Estado es el principal responsable del desarrollo científico y tecnológico y por ende, debe ampliar su apoyo a la investigación para asegurar que el nuevo conocimiento sea pertinente y útil en la solución de los problemas nacionales, pero no se oponen a la ampliación de las fuentes de recursos vía matrículas y prestación de servicios académicos.

Los contradictores de las políticas de privatización denuncian que procesos como la creciente financiación privada de la universidad pública, a través de la venta de servicios o del cobro de aranceles (matrículas, derechos de grado, exámenes) donde antes había gratuidad y la aparición y el fortalecimiento de las universidades “con ánimo de lucro” son, en la práctica, avances en la privatización de la educación superior. Consideran que, en la medida en la cual las finanzas de la universidad pública aumentan su dependencia de los aportes privados, que comienzan a determinar elecciones en la investigación y en la formación, se da un debilitamiento de la autonomía y las relaciones entre universidad y sociedad tienden a concebirse como relaciones entre universidad y mercado. Defienden la necesidad de fortalecer los vínculos

entre universidad y sociedad, pero asumen que la dependencia del mercado es contraria al interés general de la sociedad lo cual puede tener un impacto negativo sobre la calidad de la formación.

Quienes, por su parte, consideran prioritarias las relaciones entre universidad y sociedad pero, creen que esas relaciones deben replantearse a la luz de las actuales transformaciones sin que se pierda la esencia de la universidad como institución formadora de ciudadanos críticos y profesionales idóneos, responsables de su liderazgo social, coinciden con los críticos de la privatización en el reconocimiento del peligro que representa la transformación de la educación como adquisición (compra) de una mercancía cognitiva. Analizan el problema en términos de la tarea histórico-social de la educación superior y piensan esas relaciones en términos de una responsabilidad con el futuro posible que corresponde a la naturaleza misma de la educación superior. Su posición crítica y autorreflexiva puede llevarlos a ser tan contrarios a la mercantilización como los del grupo anterior, y más críticos aún, en la medida en que reconocen el valor de los propósitos a los que renunciaría la universidad pública en términos de la supervivencia y de un progreso aparente.

En términos de J. Habermas (1999), las ciencias responden a intereses humanos básicos. Las ciencias empírico-analíticas (ciencias exactas y naturales) responden a un interés técnico de predecir y calcular y son esenciales en la relación con la naturaleza y en el mundo del trabajo; las ciencias histórico-hermenéuticas (ciencias sociales y humanas) responden a un interés práctico de comprensión del mundo de las interacciones sociales y son esenciales para la vida colectiva; las ciencias de la acción (sociología, economía, política) responden a un interés emancipatorio y son esenciales en el contexto de las relaciones de poder que pueden ser cambiadas. La comprensión sistemática de las propias determinaciones a través de la autorreflexión (y también a través del psicoanálisis), la crítica sistemática de las ideologías y el desvelamiento consecuente de los mecanismos de negación u ocultamiento de posibilidades de vida más equitativa y más digna son problemas de las ciencias de la acción que nos liberan de limitaciones y formas de opresión y nos abren el mundo de lo posible. Quienes se inclinan al pensamiento crítico sienten un gran respeto por quienes dominan las ciencias empírico-analíticas y por quienes ejercen en el campo de las disciplinas histórico-hermenéuticas, pero se mueven por un interés emancipatorio que orienta su voluntad de verdad hacia la develación de mundos posibles y de caminos hacia esos mundos. El predominio absoluto del interés técnico los preocupa porque la sociedad necesita de la comprensión de lo social y porque los ciudadanos necesitan una visión de

futuro colectivo deseable que dé sentido a su propio proyecto de vida. En todo esto Habermas se considera heredero de la Modernidad.

Mientras se mantuvo la idea de que la educación superior cumplía la tarea de formar líderes sociales, se mantuvieron también los ideales de formación integral que respondían a los fines de la universidad de la modernidad. Aún aparecen estos fines en las normas generales. Así, la Ley 30 de 1992 declara como primer principio que la Educación Superior en Colombia es “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Art. 1) y, como segundo principio, define la Educación Superior como “un servicio público cultural inherente a la finalidad social del Estado” (Art. 2). Por su parte, la Ley de Educación del Distrito Federal de México se propone “producir y divulgar conocimientos del más alto nivel y formar académica, científica y humanísticamente a los profesionales requeridos para el desarrollo del Distrito Federal y el país en los diversos aspectos de la cultura” (Art. 60).

Pese a estas afirmaciones, el interés por las humanidades no se compara en los últimos años con el crecimiento de las áreas técnicas. Estas últimas se han ampliado y diversificado aceleradamente mientras que las humanidades, por el contrario, se han debilitado en muchas instituciones de Educación Superior. Este debilitamiento se debe, en gran parte, al descenso de la demanda en esas áreas, explicable en una cultura del dominio técnico de procesos, de descuido de lo humano en los niveles previos a la educación superior y de temor o rechazo al compromiso con el otro.

Si la universidad se concibe a sí misma como productora de una mercancía cognitiva que se somete a las leyes del mercado, tendrá que aceptar los requerimientos de la demanda y terminará dejando de ofrecer los programas con muy poca “clientela”, esto es, los programas que exploran modos de fortalecer los vínculos sociales y que son cruciales para la construcción de los proyectos sociales y para comprender el modo como se articulan los proyectos personales con esos proyectos sociales¹⁷.

El peligro de que estos parámetros empiecen a extenderse en la educación privada y pública queda claramente advertido por Caballero:

¹⁷ Aunque pretenden que la heterogeneidad de los intereses de un estudiantado cada vez más diverso se encuentre asociada con una gama amplia de áreas del conocimiento y de programas, los mismos Altbach y cols. reconocen que el interés ha aumentado “...sobre todo en los campos de la economía empresarial y las TIC” (2009, 12).

“La expansión futura de la educación superior [...] no puede hacerse con base en universidades con ánimo de lucro. Si así ocurriera, no habría oferta de educación en artes liberales, humanidades, ciencias básicas y ciencias sociales, que tienen una demanda limitada. Este resultado tendría consecuencias devastadoras [...] Sólo una formación en artes y humanidades –señala Nussbaum– permite a una sociedad y a los ciudadanos formar una identidad moral, formar el carácter y fomentar la creatividad, todos ellos pilares fundamentales de una democracia sana.” (El Tiempo, 9 de Abril, 2009, p. 31).

M. Nussbaum ha aclarado lo que la educación superior contemporánea (y no sólo la de América Latina) parece haber olvidado en el afán de la competencia y la rentabilidad de las ofertas. La universidad, la pública, diríamos, en primer lugar, no puede renunciar al desarrollo de cuatro capacidades básicas: “[...] la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010, 26). Si se toma en serio la propuesta de Nussbaum, podría concluirse que la universidad pública latinoamericana no tiene sólo la tarea de formar profesionales y ciudadanos críticos, personas sensibles capaces de “ponerse en el lugar del otro”, de imaginar sentimientos y de sentir empáticamente el dolor ajeno, sino que también debe formar ciudadanos del mundo y contribuir a construir vínculos más estrechos al menos entre los países que comparten los mismos problemas y que pueden realizar proyectos comunes (era una de las tareas en las que, según el Rector Páramo, debían comprometerse las Sedes de Frontera de la Universidad Nacional de Colombia). Nussbaum habla para toda la educación, aunque aquí nos hemos circunscrito a las universidades públicas: no es fácil que una institución con ánimo de lucro se comprometa en este proyecto de formación que se desarrolla sobre todo en el espacio de las artes y las humanidades¹⁸

En este sentido aparecen otras voces críticas como las de Narro y cols.:

“Otro efecto grave que ha ocurrido bajo el predominio de la lógica del mercado ha sido, por una parte, la contención del crecimiento de las universidades públicas, al mismo tiempo que se propiciaba la proliferación de instituciones particulares con afanes de lucro y, por otra parte, la descalificación de disciplinas académicas no utilitarias,

¹⁸ El libro de M. Nussbaum, se llama, precisamente, “Sin fines de Lucro”.

sobre todo de las humanidades y las artes, de las ciencias sociales e, incluso, las del ámbito científico. Es evidente que ninguna universidad pública puede hacerlas a un lado, y que son necesarias para el desarrollo integral de un país” (Narro, 2009, 15).

La conciencia de esta problemática aparece también en Didriksson:

“¿Qué sería de las instituciones de educación superior y de las universidades públicas de América Latina y el Caribe con el predominio de instituciones mercantiles, virtuales con predominio de la inversión extranjera, o privadas metidas en la competencia férrea con carreras centradas en orientaciones disciplinarias de administración, contabilidad, negocios, mercadotecnia, comunicación y similares, cuando se requiere alcanzar un nuevo estadio que requiere construirse a partir de la transformación de las universidades públicas más importantes, como las macrouiversidades de la región, sustentado en una plataforma de nuevos aprendizajes sociales para que los conocimientos sigan siendo un bien público, y siempre, valga la redundancia, al servicio de las más amplias capas de la sociedad?” (Didriksson, 2009, 12).

REFORMAS CURRICULARES DE LOS NOVENTA: ENTRE LA ADAPTACIÓN AL MERCADO Y LA DEFENSA DE LA ACADEMIA

La diversificación de instituciones y de programas de los años 90 estuvo acompañada de reformas curriculares importantes que incluyeron aspectos como el acortamiento de carreras, la oferta de títulos intermedios, la flexibilización curricular asociada al sistema de créditos, la formación basada en competencias profesionales, la reducción de la importancia de algunas áreas, en particular las ciencias humanas y las artes, el énfasis en una segunda lengua y en el uso de nuevas tecnologías, la implementación de cambios en las estrategias pedagógicas que significaron el cambio del papel del profesor, de catedrático a tutor, y la apropiación y el empleo creciente de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Pero no todas estas transformaciones se dieron juntas y algunas de las reformas que coincidían parcialmente se guiaron en ocasiones por objetivos y modelos de universidad muy diferentes.

Varias reformas académicas se orientaron a ofrecer una formación coherente con las prioridades del mercado posible de trabajo y con las nuevas exigencias de ese mercado. Otras buscaron el aprovechamiento de la riqueza interna de las instituciones más complejas y exploraron nuevos caminos para la for-

mación integral. Para quienes era necesario adaptarse a la diversificación de la demanda, la flexibilización podía ser una forma de preparar los múltiples tipos de profesionales que requería el mundo de la producción; también podía funcionar la idea de que una formación flexible favorecería la formación de un profesional flexible en un mundo del trabajo muy rápidamente cambiante.

Para quienes promovieron las reformas académicas buscando el encuentro de perspectivas distintas y la formación de un ciudadano autónomo, la flexibilización curricular ofrecía mayores probabilidades de acceder a algo cercano a la formación integral. Pero también favorecía el acoplamiento de las tareas académicas a distintos ritmos, estilos de aprendizaje y a los distintos intereses, necesidades y talentos de los estudiantes. Se partía del reconocimiento de las diferentes motivaciones y formas de relación con el conocimiento. Por otra parte, la flexibilización podía inscribirse en la idea central de que era necesario abrir espacios para el ejercicio temprano de la autonomía y para la configuración autónoma de la propia formación. Ilustraremos este enfoque con la reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia, formulada y convertida en norma a comienzos de los noventa.

Las reformas académicas coincidieron con el auge de nuevas formas de investigación que, aunque tenían importantes precedentes, adquirieron mayor visibilidad con la vinculación más estrecha de las universidades en la solución de algunos problemas estratégicos. Nos referimos al trabajo interdisciplinario y al ya mencionado Modo 2 de producción de conocimiento. La necesidad de encontrar soluciones efectivas a los problemas complejos que son prioritarios para la sociedad (problemas relacionados, por ejemplo, con el cuidado del ambiente, con la democracia y la paz, con las transformaciones culturales, con la definición de prioridades de desarrollo local o regional o con el sentido y el futuro de la educación superior) obligan a trabajar en equipos no sólo interdisciplinarios sino *transdisciplinarios*¹⁹. Estos nuevos equipos comprometidos en el trabajo de producción de conocimiento alrededor de un problema complejo difieren además de los grupos disciplinarios de investigación en que las jerarquías que se establecen entre los miembros del equipo dependen más de lo que es necesario considerar en la solución del problema que de las historias académicas particulares de los participantes. Las jerarquías cambian a lo largo del proceso de solución de los problemas según los aspectos que

¹⁹ *Transdisciplinario* significa aquí que en los equipos que se ocupan de formular y resolver el problema no solamente participan los académicos sino también representantes (no necesariamente académicos) de sectores que pueden aportar saberes e ideas importantes para la solución del problema o que pueden verse afectados precisamente por el tipo de soluciones que se implementen.

en cada momento resulten más relevantes. La creciente importancia del diálogo transdisciplinario implica además el desarrollo de ciertas competencias asociadas a la capacidad de divulgar los propios conocimientos y de construir colectivamente en espacios de encuentro de lenguajes y formas de trabajo académico y de validación diferentes. En esto coinciden las nuevas pedagogías con las necesidades de la formación. No es extraño, entonces, que las reformas académicas enfatizen en las competencias comunicativas.

Por otra parte, el reconocimiento creciente de la importancia de la investigación llevó a que una idea fundamental de las reformas académicas fuera precisamente la vinculación entre las funciones de docencia, investigación y extensión. Las propuestas pedagógicas aproximaron la docencia a la investigación. Se trataba de reconocer, aprovechando las conclusiones de la investigación pedagógica, que el aula es un espacio de construcción de conocimientos y que la tarea fundamental del docente es promover, orientar, apoyar y evaluar el trabajo del estudiante. En las nuevas pedagogías, el profesor presenta en la clase o en la lección las herramientas fundamentales para el trabajo y da pistas para el mismo. Los principios de esta pedagogía son el trabajo sobre el trabajo del estudiante y la aproximación entre las secuencias y los ritmos de la docencia y los de la investigación. Buena parte de la literatura se refiere al cambio principal en la tarea del docente universitario como paso del catedrático al tutor.

Un criterio fundamental de la reforma curricular de comienzos de los noventa en la Universidad Nacional de Colombia fue la flexibilización curricular pero, los promotores de esa reforma no estaban pensando en el mercado; esta flexibilización tuvo como principios el aprovechamiento de la riqueza de la universidad, la posibilidad de acceder a las distintas perspectivas sobre el conocimiento, la posibilidad de trabajar problemas complejos de modo interdisciplinario, la diversificación de los caminos de formación según los talentos e intereses de los estudiantes, la disponibilidad mayor de cursos y de actividades para los estudiantes que podían escoger entre las distintas asignaturas electivas y la preocupación por dar oportunidades al ejercicio de la autonomía y de la responsabilidad en la selección de algunos de los contenidos de la formación.

La idea de la flexibilización dentro de esta reforma curricular consistía en recoger los elementos básicos de los paradigmas de las profesiones y las disciplinas en un núcleo de cursos obligatorios y permitir, al mismo tiempo, el acceso de los estudiantes tanto a espacios de profundización o de especialización (“líneas de profundización”) en campos problemáticos como a

cursos abiertos provenientes de distintas áreas. Los cursos abiertos a todos los estudiantes de la Universidad no solamente debían facilitar el encuentro entre distintos lenguajes, sino también promover el diálogo con personas de distinta formación y de distintas perspectivas en relación con el conocimiento. Las líneas de profundización (llamadas así porque precisamente se orientaban a profundizar en un campo de acción en los semestres finales de la formación antes del grado) eran secuencias de asignaturas que permitían la apropiación de las herramientas conceptuales y los métodos de determinadas problemáticas o campos específicos de conocimiento o de trabajo dentro de la profesión o disciplina²⁰; estas líneas podían ser ofrecidas por especialistas en un campo o por los miembros de un grupo de investigación que aspiraba a formar nuevos pares. Así, las líneas de profundización estaban concebidas como el espacio más propicio para el diálogo entre docencia e investigación.

Esta reforma estuvo acompañada de una reflexión sobre la cultura académica que ponía en primer lugar el reconocimiento de la importancia de la tradición escrita (el acumulado de conocimientos accesible gracias a la lectura y la escritura), el ejercicio de la argumentación y del acuerdo (a partir de la contrastación de los distintos puntos de vista) y la capacidad de diseñar, planear y reorientar las acciones (diseño de proyectos, planeación de actividades, esquemas en general de la acción posible con cálculo de consecuencias)²¹. Estos aspectos fueron reconocidos como elementos propios de la comunicación académica, y la comunicación se instaló en el centro de la filosofía pedagógica. Se hablaba de “pedagogías intensivas” para poner en evidencia la intensidad de los procesos comunicativos en los que el tiempo de interacción entre los profesores y los estudiantes era un tiempo particularmente valioso. Desde esta perspectiva, cada observación del profesor puede ser importante y desencadenar una secuencia de acciones cuando el profesor trabaja sobre el trabajo del estudiante y aporta elementos para la reorientación de ese trabajo.

Las reformas curriculares son cambios culturales. Esto quiere decir que son procesos de largo aliento. Las universidades son instituciones conservadoras y esto las ha salvado de disolverse en las modas o de perder sus fines adecuándose al capricho de las directivas de turno. Pero esta inercia institucional hace

²⁰ La distinción entre *profesión* (orientada a la *aplicación de los conocimientos* para la satisfacción de necesidades sociales -materiales o simbólicas-) y *disciplina* (orientada a la *producción de conocimientos* dentro de un paradigma -saber y saber hacer- compartido por una comunidad científica) se ha ido diluyendo porque las disciplinas encuentran siempre más campos de aplicación y dentro de las profesiones se amplía siempre más el grupo de quienes se ocupan de la investigación. La investigación es hoy crucial tanto en profesiones como en disciplinas.

²¹ Ver al respecto A. Mockus (1995), “La Misión de la Universidad”, en *Reforma Académica. Documentos*.

difícil también adelantar una reforma orientada al mejoramiento de la calidad. Para consolidar un cambio se requiere un esfuerzo continuado; se requiere capacidad crítica y autocrítica para reconocer y valorar la legitimidad de lo previamente construido y para que las nuevas directivas asuman la responsabilidad de continuar la tarea de los antecesores, la cual sigue siendo válida. Ninguna transformación esencial es posible si los líderes académicos cambian con frecuencia y cada uno de ellos pretende ser un fundador. Los cambios que exigen mayor dedicación y esfuerzo sólo se logran con el compromiso de la comunidad académica. Las reformas promovidas desde las autoridades universitarias se formulan con relativa facilidad, pero difícilmente logran sus objetivos de largo plazo en ausencia de una apropiación crítica de los contenidos y orientaciones de esas reformas por parte de los profesores.

Como todas las reformas, la que acabamos de describir constituía en buena medida un cambio cultural que requería un liderazgo continuado y, aunque su implementación se adelantó a lo largo de más de cinco años, en la práctica hubo aspectos muy importantes, como el cambio pedagógico, que no se llevaron a la práctica sino en casos excepcionales. Tampoco logró desarrollarse una idea central de la reforma que fue promover el estudio de las humanidades por parte de todos los estudiantes de la Universidad. Pese a estas grandes limitaciones, muchas de las ideas básicas de esta reforma mantienen su vigencia en la Universidad Nacional de Colombia.

En contraste con la contingencia de las reformas que no tienen tiempo de arraigarse, las dinámicas sociales dependen menos de las personas y mantienen, en el río de los cambios, ciertas direcciones. La privatización, por ejemplo, marcha devorando muchas de las instituciones públicas y colonizando la educación, la salud, los recursos naturales, la cultura.

Podemos imaginar las posiciones que los actores ideales definidos al comienzo tienen en relación con las reformas académicas. En primer lugar, quienes se afilian fácilmente a los cambios pueden aceptarlas sin reticencias, en algunos casos, porque las encuentran legítimas y favorables para una buena formación; en otros casos, porque les parece legítimo eliminar lo superfluo y concentrarse en lo útil, o porque piensan que los cambios de currículo son actualizaciones necesarias y corrigen los problemas encontrados en su propia formación, o porque admiten que es necesario acomodarse a las nuevas culturas juveniles o a las expectativas del mercado. También estarían aquí quienes se acomodan a las reformas cambiando formalmente y permaneciendo sin modificaciones en lo esencial.

Quienes se guían por el interés académico pueden tener posiciones fluctuantes según vean en las reformas académicas ventajas asociadas a una mayor preocupación por los fundamentos o por las aplicaciones o por las innovaciones o por las disposiciones y actitudes que requiere el trabajo en el campo, o según adviertan desventajas asociadas a las tendencias contrarias. Consideran que las reformas pueden ser válidas si corrigen problemas como la falta de fundamentación que conduce a una escasa comprensión de los conceptos, si se orientan al estudio de las nuevas aplicaciones o de los campos de acción que emergen gracias a la investigación o al desarrollo tecnológico y la innovación o si se preocupan por el desarrollo de las facultades asociadas al ejercicio de la investigación en equipos disciplinarios o interdisciplinarios, a la solución de problemas o a la aplicación eficaz de los saberes adquiridos en distintos contextos. Caben en este grupo quienes deciden su aceptación o rechazo por el grado en que las nuevas propuestas favorezcan el reconocimiento de su propio trabajo por parte de los pares.

Quienes rechazan los cambios curriculares o pedagógicos o los cambios en los objetivos o estrategias de la formación lo hacen porque reconocen en ellos peligros asociados a un afán poco serio de innovación o adaptación, o porque piensan que constituyen verdaderos y problemáticos retrocesos en lo previamente ganado, o porque encuentran que los procesos de internacionalización curricular no atienden a las necesidades locales o imponen puntos de vista pedagógicos problemáticos, o porque creen que procesos como la flexibilización pueden llevar a desdibujar la identidad profesional o porque consideran ilegítimo e inoportuno que alguien pretenda decirles cómo enseñar o cómo investigar o qué tipo de extensión adelantar. También están aquí quienes se oponen a las reformas académicas como imposiciones foráneas o como estrategias de control que recortan las libertades académicas y quienes sienten que las reformas desnudan sus debilidades o debilitan el reconocimiento que han alcanzado.

Quienes asumen una actitud crítica frente a los cambios curriculares hacen el análisis de qué se pierde y qué se gana con el cambio en lo académico, en lo ético y en lo político y tratan de formarse un juicio sobre los intereses que animan ese cambio en términos de la legitimidad y de los efectos prácticos del mismo. Examinan, hasta donde les es posible, las consecuencias de las reformas académicas en el corto, mediano y largo plazo, exploran su coherencia interna y su impacto sobre las prácticas cotidianas y analizan los efectos que esas reformas tienen sobre el *ethos* y la identidad de la institución. Adelantan procesos de autorreflexión para explorar los fundamentos de su propia crítica y de su actitud frente a la reforma y tratan de hacerse una representación lo

más objetiva posible de los contextos y de las relaciones actuales y futuras entre las reformas y los contextos. Los miembros de este grupo pueden llegar a posiciones antagónicas respecto de determinados aspectos y pueden permanecer en esos antagonismos aunque, en principio, estarían en las mejores condiciones para alcanzar consensos.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA UNIVERSIDAD PÚBLICA FRENTE A LOS CAMBIOS

El conjunto de los cambios pone en evidencia que la gran transformación de la educación superior que presenciamos incide notablemente en el funcionamiento interno de las instituciones, en el modo como adelantan las acciones de docencia, investigación y proyección social, en sus relaciones con otras instituciones y con la sociedad, en sus métodos pedagógicos, en los procesos de formación que promueven y en su misma identidad. Se trata de una importante transformación que ha sido recibida con preocupación en algunos casos y con entusiasmo en otros, dependiendo de perspectivas filosóficas y políticas. Para varios de los estudiosos ya mencionados el neoliberalismo de los últimos tiempos, con sus discursos, procesos y dispositivos, está borrando la diferenciación entre los sectores público y privado y viene cambiando también el *ethos* universitario, la cultura de la universidad.

La identificación y valoración de estos cambios de identidad, las reflexiones sobre las implicaciones del surgimiento de nuevas identidades institucionales son tareas tan importantes como exigentes. Se hace necesario distinguir entre las transformaciones de los contextos de la educación superior y los efectos de esas transformaciones al interior de las instituciones, entre las transformaciones generales del sistema, las transformaciones locales de una institución, entre lo que se deriva de las normativas como acciones esperadas y las prácticas que efectivamente se dan en las instituciones.

Procesos como la flexibilización curricular, el empleo creciente de la tecnología virtual, la educación permanente y las alianzas interinstitucionales pueden diferir mucho de una institución a otra, según el interés que anime a los actores principales y según evolucione el *ethos* de los profesores, los estudiantes y las directivas de la institución. El auge de lo virtual, por ejemplo, tiene un significado distinto en la apertura indiscriminada a las nuevas ofertas (nacionales e internacionales) de educación superior del que tiene en una institución que pone a su servicio las nuevas tecnologías manteniendo sus orientaciones generales y su identidad. De igual modo, la flexibilización curricular orientada a la apropiación de la riqueza interna de una institución muy

compleja dentro del proyecto de formación de una ciudadanía responsable y crítica puede tener un significado distinto, como antes señalamos, de la flexibilización forzada por la necesidad de acomodarse a la dinámica del desarrollo productivo en una institución que piensa la formación como preparación para el trabajo y emplea la flexibilidad curricular para adecuarse a las variaciones de la demanda.

La educación permanente puede ser una respuesta a la dinámica de crecimiento continuo del conocimiento y a la creciente complejidad de los problemas estratégicos de la sociedad, puede ser una forma de nombrar el proceso de construcción de sí mismo a lo largo de la propia historia, pero también puede restringirse a ser una respuesta inmediata a las exigencias de los mercados laborales, cambiantes y flexibles que implican demandas fluctuantes de formación para la vida laboral (nuevas competencias laborales, nuevos programas, carreras cortas o posgrados orientados al desarrollo de habilidades específicas requeridas por las empresas). La “formación integral” no excluye la preparación para el trabajo; pero puede darse una preparación para el trabajo que no deje espacio a otras dimensiones de la vida como el pensamiento crítico, la ética, la política, las artes y el cultivo de las humanidades (Ver Nussbaum, 2010). Las alianzas estratégicas entre las instituciones de educación superior o entre estas instituciones y las empresas, orientadas prioritariamente a la ganancia económica, a la satisfacción de intereses privados y al trabajo sólo en los campos en los cuales la inversión es rentable en el mediano o corto plazo, o donde es posible captar recursos externos, pueden ser muy distintas a las alianzas orientadas al trabajo mancomunado en redes académicas cuyo espíritu es la cooperación, la ampliación de la movilidad, de las oportunidades de formación de profesores y estudiantes, la economía de esfuerzos dirigidos al incremento de la calidad y el fortalecimiento mutuo en procura de objetivos académicos compartidos. La propuesta de Didriksson para defender la universidad en el contexto de las presiones de la economía sobre la educación es precisamente un modelo de universidad basado en redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional, que permita emprender “su transformación necesaria [...] desde la orientación de una universidad comprometida con su autonomía, con su pertinencia relacionada con la calidad, pero sobre todo con su historia y con la vigencia de mantener los conocimientos que se producen y se transfieren desde su sentido público” (Didriksson, 2009, 12).

Algunos elementos propios del *ethos* de las universidades públicas, y en particular de las universidades nacionales, son claramente expuestos por

Guillermo Páramo quien, al referirse a la Universidad Nacional de Colombia, explica:

La Universidad Nacional no es sólo pública porque la sociedad invierta en ella y porque sea el lugar de encuentro entre personas pertenecientes a los distintos estratos sociales; la Universidad Nacional se desempeña como Universidad del Estado cuando se ocupa de los problemas que son prioritarios para la sociedad en su conjunto y no sólo piensa en producir profesionales, sino que reflexiona sobre los profesionales que a largo plazo necesita el país y se empeña en formarlos. La Universidad es Universidad del Estado cuando se interesa por lo urgente, pero se concentra en lo importante, cuando le da prioridad a lo estratégico, al largo plazo, a lo público, sobre lo coyuntural, el corto plazo, lo privado (Páramo: 1995, 9).

Hay quienes podrían alegar que el proyecto de la universidad pública como espacio de pensamiento de lo público, lo estratégico y el largo plazo no se ha cumplido cabalmente en el siglo XX. Pero una cosa es una tradición idealizada y otra muy distinta es proponer una orientación que permita planear y jerarquizar las tareas. Volver a plantear el sentido de la universidad pública sirve para poner en evidencia, con el ánimo de contribuir al debate y al análisis de la situación actual, el cambio de fines y funciones que puede resultar de la privatización/mercantilización de la educación superior.

Seguramente al interior de las grandes universidades latinoamericanas continuará siendo importante una tradición de servicio a la sociedad, de predominancia de lo público sobre lo privado y de lo estratégico sobre lo coyuntural, pero seguramente también en muchos casos se asiste a un desplazamiento de prioridades que amplía el espacio de los intereses económicos en detrimento de los propósitos de desarrollo libre de la academia o de ejercicio de la responsabilidad social del conocimiento. Empezamos a presenciar el surgimiento en distintos lugares del mundo de instituciones que no se guían por esos principios universales y que se conciben directa o prioritariamente como empresas productoras de la mercancía ciencia y tecnología o, incluso como “oficinas de investigación y desarrollo” de las empresas orientadas exclusiva o casi exclusivamente por la ganancia.

En todo caso, no hay soluciones al problema de la defensa de la universidad pública que no requieran la mediación de la crítica y la participación de los académicos. Las universidades públicas están en mora de construir colectivamente una idea de universidad capaz de orientar los esfuerzos que requiere

la defensa de las especificidades de las que hablaba Páramo: su compromiso con lo público, con lo estratégico, con el largo plazo, con el interés general.

La universidad ha resistido muchas mutaciones sociales y ha logrado adecuarse manteniendo claro el sentido de su función social. Cabe, naturalmente, pensar que nació como institución en la modernidad y que su destino está ligado esencialmente al destino de la modernidad; que el derrumbamiento de los valores y esperanzas de la modernidad la afectan profundamente y que puede ocurrir que una nueva institución la reemplace empleando su mismo nombre, pero rompiendo con su historia y cambiando su sentido. Esa mutación puede, en todo caso, darse en el sentido de olvidar el proyecto moderno de orientarse a lo universal y a lo público o en el sentido de avanzar notablemente en la realización de ese proyecto distinguiéndose precisamente por ello dentro de un universo variado y creciente de instituciones de educación superior. Tal vez esta última opción implica una mayor comprensión de lo público y un compromiso radical con lo público.

Movimientos muy visibles, como el que actualmente anima a los jóvenes universitarios tanto en Chile como en Colombia y trabajos menos visibles, como el que adelantan los académicos comprometidos con el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, ponen en evidencia que el interés público no ha desaparecido de la universidad pública. Si así fuera no valdría la pena esforzarse en cambiar lo que ya no puede ser rescatado. Las universidades públicas no dejan de ser públicas porque cobren por servicios académicos. Dejan de serlo si por vender esos servicios abandonan el pensamiento crítico. Dejan de serlo si desaparece de ellas la sensibilidad social y si no estudian y discuten los grandes problemas nacionales. Dejan de serlo si dejan de pensar el presente, el pasado y el futuro de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, Armando. “Reforma de la educación superior” en *Revista de la educación superior*. Vol. 38 No. 2, 2009, pp. 125-129.
- Alonso Brá, Mariana. “El sentido de la universidad a partir de las transformaciones en su historia reciente” en: *Revista de la educación superior*, Vol. 37, No. 3, 2008, pp. 77-87.
- Altbach, Philip, Reisberg, Liz. y Rumbley, Laura. (2009). “Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales”. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, 2009*. Resumen. Publicación digital en la página web de Unesco <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-> (20.03.2010)
- Antognazzi, Irma. *Qué universidad necesita el poder financiero. Qué universidad necesitan los pueblos*, en: *Qué universidad necesitan los pueblos: a 90 años de la reforma universitaria*. VIII Jornadas del grupo de trabajo hacer la historia. 1ª. Ed. Rosario. Grupo de Trabajo Hacer la Historia, 2009.
- Arango, Gonzalo. “Por la defensa de la calidad en la Universidad pública”, Presentación en la Audiencia Pública realizada en el Senado de la República de Colombia el día 3 de abril de 2010, Bogotá.
- Arroyo, Rubén Darío. Notas sobre la Conferencia mundial de educación UNESCO, 2009. Autonomía universitaria. Año 6, No. 9. Periódico de la Federación Nacional de Profesores Universitarios, 2009.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Propuesta de reforma de la educación superior. Principios, consideraciones y orientaciones para el debate. Documento del Consejo Nacional de Rectores de junio 23 de 2011, Bogotá, 2011.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo. “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol., 4, No. 2, 2006, Madrid.
- Caballero, Carlos. “El Gobierno y la educación superior. La educación, quiérase o no, es el principal mecanismo para buscar la igualdad económica y social” en *El Tiempo*, 9 de abril de 2011, p. 31.

- Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, 2008. Publicación digital en la página web de la Universidad de Buenos Aires, www.sisbi.uba.ar/novedades/DeclaracionCRES2008.pdf (13.02.2011)
- Chiroleu, Adriana, Iazzetta, Osvaldo. “La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2005.
- De Donini, Ana. “Crisis y desafíos de la universidad contemporánea”. Publicación digital en la página web de la Pontificia Universidad Católica de Argentina, 2009. www.uca.edu.ar/uca/common/grupo32/files/Consonancias_27_marzo_20091.doc (07.08.2010)
- Didriksson, Axel. La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento. Publicación digital en la página web de la Red de Investigadores sobre Educación Superior, RISEU, 2009. http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf
- Didriksson, Axel. “Contexto global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, UNESCO, Caracas, 2009.
- Frontline (Producción) College Inc., documental producido para el PBS (Public Broadcasting Service) de los Estados Unidos, Publicación digital en la página web del Public Broadcasting Service, <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/collegeinc/>.
- García Guadilla, Carmen. *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Centro de estudios del desarrollo, CENDES, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Ed. Nueva Sociedad, 2002.
- Gibbons, Michael. Innovation and the developing system of knowledge production, 2001. Publicación digital en la página web <http://edie.cprost.sfu.ca/summer/papers/Michael.Gibbons.html> (29.12.2001)
- Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. 4ª. Ed. Madrid, Ed. Tecnos, 1999.
- Harris, Susan. “Repensando las identidades académicas en los tiempos neoliberales”, en B. Areiga (Comp.). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. 1ª. Ed. Madrid, Ed. Plaza y Valdés, 2009.

- Hernández, Mario. “Una mirada filosófica-crítica a la sociedad del aprendizaje y la cultura de lo emprendedor”, en B. Areiga (Comp.). *Contextos, identidades y academia en la educación superior*. 1ª. Ed. Madrid, Ed. Plaza y Valdés, 2009.
- Juarros, María Fernanda y Martinetto, Alejandra Beatriz. “Limitantes del investigador académico: financiamiento y políticas científicas”, en *Revista Nómadas*, 2008, Universidad Central. Colombia.
- Knight, Jane. “Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior”, en *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Global University Network for Innovation (GUNI). Madrid, Mundi-Prensa, 2009.
- Krotsch, Pedro. *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2001. Publicación digital en la página web de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, <http://www.fsoc.uba.ar/publi/sociedad/Soc03/krotsch.html> (03.04.2011)
- Ley 30 de 1992*, Educación superior. Compendio de normas. ICFES, Bogotá, 1995.
- Misas, Gabriel. *La financiación de la educación superior en América Latina: un análisis de caso*, Programa Interdisciplinario en Políticas Educativas, PIPE, Universidad Nacional, Bogotá, 2011.
- Mollis, Marcela. (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. 1ª. Ed. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- Mockus, Antanas. “La Misión de la Universidad”, en *Reforma Académica. Documentos*. 1ª. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1995.
- Múnera, Leopoldo. *El gobierno de las universidades públicas en América Latina (Análisis de cinco universidades en relación con la autonomía y la legitimidad)*, Programa Interdisciplinario en Políticas Educativas, PIPE, Bogotá, Universidad Nacional, 2011.
- Narro Robles, José. Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Publicación digital en la página web del Centro de las Ciencias Genómicas de la Universidad Autónoma de México, www.ccgunam.mx.
- Narro Robles, José; Arredondo, Martiniano; Moctezuma, David; Aróstegui, Juan; González, Luis. “Perspectivas y retos actuales de la autonomía universitaria” en *Revista de la educación superior*. Vol. 38., No. 4, 2009, pp. 65-94.

- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 1ª. Ed., Buenos Aires, Katz editores, 2010.
- Páramo, Guillermo. “La universidad Nacional, universidad del Estado”, en *Reforma Académica. Documentos*. 1ª. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005.
- Piedrahita, Francisco. “Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países”, Publicación digital en la página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios, Bogotá <http://www.fenalprou.org.co/documentos/universidadesconanimodelucro.pdf> (2011)
- Proyecto Tuning América Latina. Consulta sobre Competencias Genéricas. Resultados Área Matemáticas. Publicación digital en la página web de la Sociedad Colombiana de Matemáticas, www.scm.org.co/Subidos/Tuning/InformeCompetenciasGenericasMatematicas.pdf
- Rama, Claudio. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Rama, Claudio. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*, publicación digital en la Página web de la Universidad Internacional (s.f.) www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf (05.07.2011)
- Rodríguez, Roberto. “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, Clacso, 2003.
- Roth Deubel, André-Noël. “Los procesos de cambios en las políticas públicas de educación superior en América latina desde una perspectiva comparada”, Programa Interdisciplinario en Políticas Educativas, PIPE, Universidad Nacional, Bogotá, 2011.
- Sanyal, Bikas y Martin, Michaela. “La financiación de la educación superior: perspectivas internacionales”, en *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Global University Network for Innovation (GUNI). Madrid, Mundi-Prensa, 2009.
- Tilak, Jandhyala. “La educación superior privada: de la filantropía a los beneficios”, en *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. Global University Network for Innovation (GUNI). Madrid, Mundi-Prensa, 2009.

- Tünnermann, Carlos, "Currículo: academia y procesos políticos en América Latina", *El nuevo diario*, 5 de agosto de 2008, publicación digital en www.elnuevodiario.com.ni/opinion/23317
- Universidad Nacional de Colombia. Plan global de desarrollo 2010-2012. "Por una universidad de excelencia, investigadora, innovadora y a la vanguardia del país", 2009. Publicación digital en la página web de la Universidad Nacional de Colombia, www.unal.edu.co (08.08.2010)
- Vacarezza, Leonardo. Autonomía universitaria, reformas y transformación social. 2006. Publicación digital en la página web del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Leonardo20S20Vaccarezza.pdf>
- Vessuri, Hebe. "¿Académicos empresarios? ó ¿Por qué algunos profesores escogen trabajar con el sector productivo desde el medio académico?" en *Espacios*, Vol. 15 No. 1, 1994.
- Villanueva, Ernesto. "Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe", en Gazzola, Lucía y Didriksson, Axel (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, Venezuela, 2008.