

Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública

Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros
y Gabriela Kantarovich (compiladoras)

Autores: Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros, Gabriela Kantarovich,
Hugo Zemelman, António Magalhães, Roberto Marengo, Carlos Giordano,
Eduardo Ibarra Colado, Judith Naidorf y Anahi Guelman

Prólogo de Graciela Morgade



Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública

Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública

Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros y Gabriela Kantarovich
(compiladoras)

Autores: Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros, Gabriela Kantarovich,
Hugo Zemelman, Antônio Magalhães, Roberto Marengo, Carlos Giordano,
Eduardo Ibarra Colado, Judith Naidorf y Anahi Guelman

Prólogo de Graciela Morgade

**Cátedras de Sociología de la Educación y Educación I. Análisis
Sistemáticos de los Procesos y Acciones Educativas, carrera de
Ciencias de la Educación**



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano
Hugo Trinchero

Secretaría Académica
Graciela Morgade

**Secretaría de Super-
visión Administrativa**
Marcela Lamelza

**Secretario de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Alejandro Valitutti

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretario de Posgrado
Pablo Ciccolella

**Subsecretaria
de Bibliotecas**
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Amanda Toubes
Lidia Nacuzzi
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Diego Villarroel
Germán Delgado
Sergio Castelo

**Directora
de Imprenta**
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Libros de Cátedra

Coordinación editorial: Martín G. Gómez

Diseño de tapa e interior: Magali Canale y Fernando Lendoiro

Versión digital: María Clara Diez, Paula D'Amico



Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública / Silvia Llomovatte ... [et.al.] ;
compilado por Silvia Llomovatte ; Fernanda Juarros ; Gabriela Kantarovich. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.
160 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3617-43-0

1. Educación Superior. 2. Pedagogía. I. Llomovatte, Silvia II. Llomovatte, Silvia, comp. III. Juarros,
Fernanda, comp. IV. Kantarovich, Gabriela, comp.
CDD 378.001

ISBN: 978-987-3617-43-0

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606, int. 213 – editor@filo.uba.ar

*A la memoria de nuestro querido maestro Hugo Zemelman
y del entrañable colega Eduardo Ibarra Colado, quienes
enriquecieron este libro con sus reflexiones y su vasta experiencia y,
en el momento de su publicación, ya no están entre nosotros.*

Prólogo

Graciela Morgade

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

En la universidad estamos atravesando un profundo cambio de época.

Por una parte, porque en tanto educación superior está siendo reconocida como factor estratégico en el desarrollo de nuestro país y de nuestra región. Asistimos a un vertiginoso periodo de creación de universidades orientadas por esa mirada y con un sentido de desarrollo local poco explorado con anterioridad.

Por otra parte, desde 1998, existe consenso internacional en torno a que la educación superior es parte integral del derecho a la educación. Un acuerdo plasmado en el documento “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” votado en la Conferencia sobre la Educación Superior de la UNESCO. Este derecho, en nuestro país, se articula cada vez más fuertemente con la obligatoriedad de los estudios de nivel secundario y el consecuente incremento de jóvenes en condiciones de ingresar a la universidad.

Se trata de procesos que implican una importante interrogación para las universidades más tradicionales y centenarias. Hacia adentro, poniendo en foco los procesos micro-políticos que estimulan la continuidad en los estudios y la

relevancia de la formación que se brinda, o que pueden empujar a la exclusión de las aulas universitarias. Hacia afuera, poniendo en foco los modos en que nuestras producciones cobran relevancia social en el contexto social, político y económico en que vivimos.

Además, la interpelación no tiene solo dos sentidos, sino múltiples direcciones y sujetos. Intervienen también, necesariamente, otras instituciones de educación superior, otros organismos de ciencia y tecnología, otras organizaciones sociales y políticas.

Parecería que las universidades no están “en cuestión”, porque conservan un lugar de prestigio y de referencia social nada despreciable. Las universidades nacionales, más bien, están saludablemente “en tensión”.

¿Qué está siendo “tensionado”? Probablemente un modelo, heredado de los años noventa, en que la enseñanza devino una excusa en función de la centralidad de la investigación “con incentivos” y, claramente, en detrimento de la llamada en su manera clásica “extensión universitaria”. También está tensionado el modelo tradicional que pensaba al/a estudiante universitario/a como ya formado/a, que habiendo terminado el secundario tendría disponibles todas las habilidades necesarias para el tránsito y finalización de sus estudios de grado. Asimismo, otro punto de tensión se vincula con los temas y los modos en que se desarrolla la investigación, las fuentes de la construcción de problemas significativos, las formas de validación y los modos de circulación y difusión de los resultados. Y las tradicionales funciones de “docencia, investigación y extensión”. Y más...

En un momento histórico en el que la presencia activa del Estado pone en cuestión las nociones de “autonomía” que orientaron a las universidades a un cierto aislamiento en su monólogo, en que ha ganado consenso la convicción de que es fundamental su papel de contención frente al mercado — que siempre es voraz —, en que la inclusión es un proyecto y

a la vez un desafío a encarar por múltiples vías, claramente tenemos pendiente una discusión profunda respecto del futuro, de las universidades nacionales pioneras en general y de la Universidad de Buenos Aires en particular.

Es auspicioso y oportuno que este libro salga a la luz en este momento. Representa un gran aporte para los debates que tenemos por delante y, al mismo tiempo, una evidencia de la riqueza que ya tenemos en nuestras instituciones y que necesitamos poner en circulación con cada vez más interlocuciones.

Introducción

Silvia Llomovatte

Los especialistas en universidad han propuesto el concepto de *prospectiva* para identificar conflictos, generar consensos y contribuir mediante acciones a delinear proyectos de futuros deseables dentro de los posibles. Se trata de orientar la elaboración de modelos que impliquen más que la proyección mecánica de los sucesos actuales: se procura que estos constituyan un punto de partida para la reflexión y la elaboración de políticas y estrategias buscando promover una discusión multidisciplinaria que permita entrecruzar los desafíos cotidianos de la gestión, con la mirada de cada una de las grandes áreas disciplinares que se representan en las unidades académicas. Existen ejercicios interesantes que se están llevando a cabo en diferentes universidades cercanas a nuestro contexto, como en los casos de México y Brasil, así como también en Holanda y Canadá en la esfera del norte.

Se ha vuelto un lugar común señalar que las universidades se desenvuelven en el marco de la “sociedad del conocimiento y de la información” como resultado de las innovaciones científico-tecnológicas, en torno a enunciaciones en las cuales muchas veces están ausentes los conflictos y las relaciones

de poder propios de la geopolítica del conocimiento, y las problemáticas sociales, políticas e institucionales que atraviesan las instituciones de los países del sur. Pensar la universidad con sentido prospectivo significa entonces la posibilidad de reflexionar críticamente e ir más allá. Es preguntarse por los escenarios y las tendencias, tanto las posibles como las deseables, para así orientar las acciones presentes y futuras de nuestras universidades.

Entendemos entonces a la *prospectiva* como un movimiento de anticipación que puede ser definido como un esfuerzo por hacer probable el futuro más deseable, una actitud hacia la problemática del porvenir que dimensionamos como elemento clave de un modelo de universidad congruente con su momento histórico. Como opción metodológica se apoya en tres grandes estrategias: i) la mirada de largo plazo, que a diferencia de los modelos clásicos, privilegia la proyección sobre la proyección; ii) la visión holística, que pretende poder abordar mejor la complejidad y las diferencias; y iii) el consenso, que implica pasar del conocimiento experto y el diseño técnico a la construcción con la participación de los protagonistas intra y extra universitarios.

En el Capítulo 1 intentamos explicar el surgimiento de este nuevo campo de estudios. Desde la prospectiva universitaria impera la necesidad de instalar en la agenda de debates una reflexión sobre el futuro de la universidad, de modo tal de poder identificar tendencias y contraponer escenarios posibles y deseables. Estas acciones no proceden solamente de un interés académico con vocación reflexiva, sino que constituyen un insumo para la toma de decisiones. La reflexión sobre la situación de la universidad y las unidades académicas puede tener consecuencias en el presente institucional y en el desempeño profesional cotidiano de sus integrantes. Se asume que las ideas y las percepciones que los actores tienen acerca del futuro influyen de una u otra manera en él. Los estudios con sentido prospectivo se orientan de este modo a

conocer los procesos que puedan llevar hacia determinadas situaciones como herramientas para detectar los caminos críticos y los elementos decisivos que permitan la apertura de unos u otros futuros.

Hugo Zemelman, en el Capítulo 2, interpela el lugar que históricamente ocuparon las universidades en las estrategias de desarrollo de los países latinoamericanos en el siglo XIX como parte de la conformación de proyectos de desarrollo nacional, y que en el actual contexto queda vacante. Nos interroga entonces con preguntas que abren el debate: ¿quién está ocupando el lugar que la universidad está abandonando? ¿Sigue siendo la universidad el lugar del pensamiento? Estamos asistiendo a un “proceso de banalización” del trabajo universitario que se expresa en una pérdida de calidad de la docencia y de la investigación, y se traduce en una debilidad creciente de las instituciones. En esta relación entre conocimiento, pensamiento y contexto el gran desafío es colocarnos en el dilema de pensar la disciplina científica, más que como una disciplina desarrollada internacionalmente, como un desafío para el mundo académico: su contribución a la historia del país. Se necesita construir un conocimiento que tenga sentido no solamente para los códigos teóricos, sino para el momento histórico en el que ese código disciplinario se pretende utilizar para intervenir sobre la realidad.

El Capítulo 3 analiza la insuficiencia académica, científica y pedagógica de la universidad para responder a la expansión de la demanda por parte de grandes poblaciones juveniles, a la necesidad de nuevos perfiles profesionales, profesiones y especializaciones, y a la necesidad de transferencia de conocimientos de la propia universidad a la sociedad y al Estado. La organización universitaria no ha sido aún atendida mediante políticas de modernización democrática como sí lo fueron los demás niveles de la educación. Los autores de este capítulo, Roberto Marengo y Carlos Giordano, plantean los debates que han tenido lugar en la Comisión de Educación

de la Cámara de Diputados de la Nación en el marco del trabajo realizado entre los años 2008 y 2010. El debate se propuso como una búsqueda de consenso para la elaboración de una nueva Ley de Educación Superior que representara al conjunto de los intereses sectoriales desde un paradigma histórico-regional latinoamericano, y con precisos instrumentos que aseguraran la inclusión, la justicia social, la soberanía política, la independencia cultural, la modernidad científica y la innovación tecnológico-productiva.

Eduardo Ibarra Colado describe en el Capítulo 4 el proceso de reconfiguración institucional que ha experimentado la universidad mexicana en tiempos recientes. Enuncia una serie de preguntas cuyas respuestas nos permiten entender el sentido y los alcances de la reciente reconfiguración institucional de la universidad en la región: ¿qué tan global es la globalización y qué tan diferentes son las realidades locales entre sí? ¿Cómo se articulan los sistemas de producción y circulación del conocimiento en y entre las distintas regiones del mundo? O también, ¿qué debemos entender cuando decimos “universidad” y a qué nos referimos cuando hablamos de “conocimiento”? ¿Cuál es la naturaleza del cambio que estamos presenciando? ¿Se trata acaso de un proceso de ajuste incremental de la universidad a las contingencias que se le presentan, o es, antes bien, una transformación radical que implica la creación de una institución enteramente nueva y distinta?

En el Capítulo 5 Judith Naidorf plantea la nueva centralidad que adquiere la universidad en la sociedad, el lugar de los estudiantes y el rol de los docentes como actores de esa lucha. Tal como sostiene Henry Giroux¹ las universidades son espacios debatidos que encarnan y expresan una lucha en relación a las formas de autoridad, los tipos de conocimiento, las regulaciones y las interpretaciones del pasado y el futuro.

1 En *Los profesores como intelectuales* (1990), texto retomado por la autora del capítulo de referencia.

En el Capítulo 6 se desarrollan las ideas de Edgardo Lander y Hugo Zemelman respecto de la universidad latinoamericana como un modo más de colonización y reproducción de las relaciones entre saber y poder. A partir de ellas Anahi Guelman, la autora del capítulo, en el entendimiento de que el vínculo entre universidad y sociedad es clave en la construcción de una nueva universidad, lo problematiza y analiza los múltiples desafíos a enfrentar en su construcción.

Finalmente, en el Capítulo 7 António Magalhaes reseña críticamente la experiencia que atraviesa la educación superior en Europa a partir del denominado “Proceso de Bolonia” comenzado en mayo de 1998. Se trata de una iniciativa no de las universidades sino de los gobiernos, que inicia un proceso por medio del cual se pretende reanudar la antigua movilidad de profesores y alumnos creando un “espacio europeo de educación superior” de creciente diversificación entre instituciones y ofertas de formación. En este contexto el autor realiza una detallada cartografía de los futuros plausibles en el escenario de la enseñanza superior y de la investigación europea a la vez que discute acerca de las posibilidades de la prospectiva como instrumento de gestión para el cambio social en la geografía del norte.

Los conceptos, juicios y percepciones que los actores tienen acerca del futuro median de una u otra forma en su concreción, y se convierten en procesos que pueden llevar hacia determinadas construcciones participativas, abrir caminos críticos y posibilitar unos u otros futuros. Es decir, constituyen un punto de partida para pensar, discutir y elaborar estrategias destinadas a alcanzar metas deseadas.

CAPÍTULO 1

Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana

Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros y Gabriela Kantarovich

Introducción

En el marco de los estudios acerca de la universidad, y superando la planificación clásica, la economicista y la estratégica, el enfoque prospectivo avanza hacia una concepción de escenarios alcanzables de acuerdo a la situación actual de las instituciones, grupos sociales o académicos. La mirada prospectiva, polifacética y humanista, está basada en el principio de que el futuro no sucede ciega e irremediablemente, sino que depende de la acción del ser humano. Esta mirada es por naturaleza proactiva, emprendedora, anticipada inteligentemente, ya que asume la estrategia de ajustar el presente a partir de un futuro posible, probable y deseable, es decir, un futuro a construir deliberadamente en lo cotidiano, desde el aquí y el ahora, apelando a los recursos disponibles. En este sentido, la prospectiva utiliza herramientas esencialmente cualitativas para captar estas complejidades a través de las significaciones, los sentidos, las ideas que los actores pueden llevar a la práctica, estableciendo nuevas situaciones u originando nuevos procesos.

La prospectiva en el proceso de planificación educativa

El auge de la planificación a partir de la década del cincuenta (tanto en el Estado como en las empresas), tenía como denominador común la creencia en una evolución lineal, normativa y centralizada. Surge así en América Latina un consenso acerca de la necesidad de crear instituciones que puedan canalizar los objetivos del desarrollo económico-social, otorgándole a la participación del Estado un rol preponderante. Esta inquietud se materializó en la creación de distintos organismos de planeamiento y entidades estatales destinadas a promover políticas públicas con el fin de superar el “atraso” de la región. Cabe mencionar en un lugar preponderante la influencia de las ideas económicas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), institución creada en 1949 como un órgano de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La influencia “cepalina” se verá reflejada en el Plan Nacional de Desarrollo 1965-1969 de Argentina. De esta manera mediante el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) se buscaba “...crear un organismo de alto nivel técnico, que asuma la responsabilidad principal en la coordinación y ejecución de los estudios y análisis requeridos para la formulación orgánica de los programas de desarrollo nacional...” (Decreto 7290/61). En sus inicios, el organismo dependía de la Presidencia de la Nación, pero funcionaba en el ámbito del Ministerio de Economía.

Dos décadas más tarde, en el marco de los años sesenta y el impacto de la “teoría del capital humano”, a partir del seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización de Estados Americanos (OEA), realizado en Washington en 1958, el planeamiento educativo fue adquiriendo creciente importancia en América Latina, aunque más en las preocupaciones e intenciones que en

realizaciones concretas. Concretamente en Argentina se creó el Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para el Desarrollo.¹

La preocupación por planificar la educación se originaba en el contexto de la problemática del desarrollo, y el planeamiento educativo era considerado uno de los medios más eficaces para contribuir al logro del crecimiento económico y del desarrollo social y cultural. Esta unidimensionalización del enfoque residía en la profusamente estudiada interrelación entre la educación y la economía. Las primeras elaboraciones sobre planeamiento educativo consolidaron el enfoque economicista que la consideraba como una inversión previa para el desarrollo económico. Asimismo, durante los años cincuenta y sesenta, la necesidad de los gobiernos de la región de justificar ante los organismos y bancos internacionales los préstamos que solicitaban para implementar los proyectos de desarrollo en sus respectivos países generó una proliferación de las oficinas de planificación como dependencias directas de los gobiernos y del cambio de política irradiado a prácticamente todas las instituciones del Estado.²

El resultado de esta visión implicó un planeamiento aislado de los actores sociales y ajeno a cualquier dinámica diferente a la tendencial. Este modelo de planificación se sustentó en procedimientos basados en “recetas” de gestión supuestamente aplicables en cualquier institución, sin tener en cuenta los contextos. Los imponderables y la incertidumbre no aparecían como problemas o elementos a tener en cuenta en el diseño de los proyectos y las planificaciones. La crisis del Estado benefactor, acompañada del crecimiento

1 Ley 16964 promulgada el 30 de septiembre de 1966.

2 En los primeros años de la década del sesenta Unesco envió a todos los países que lo solicitaron misiones de expertos que se encargaron de asesorar a los gobiernos sobre los servicios de planeamiento que habían de crear y sobre la preparación y realización de sus planes de desarrollo. Años más tarde se vio en la necesidad de contar con instituciones para formar este tipo de especialista; de este modo se creó el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

de la incertidumbre como clima social dominante, obligó a repensar la factibilidad de estos “grandes planes”. La planificación giró entonces “...desde una perspectiva comprensiva hacia una más propositiva” (Aguilar Robledo, 1997).

Desde fines de los años ochenta fue hegemónico el análisis clásico en términos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) proveniente del entorno gerencial, en la expresión “planificación estratégica” de Michael Porter.³ La planificación estratégica se corresponde con una visión unidireccional, solidificada en los métodos econométricos de proyección, que se basan esencialmente en principios de regresión estadística. Esta visión resulta ser determinista y lineal, obvia la participación de los diferentes actores, y define el futuro como la proyección básicamente econométrica del presente.

Entre los organismos de las Naciones Unidas que se han dedicado a monitorear los posibles futuros para la universidad, Unesco ha sido quizás la mayor generadora de documentos con planteos de escenarios, intentando articular estos con los valores y las trayectorias particulares de cada una de las naciones. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha sido otra de las agencias internacionales que ha trabajado en la construcción de escenarios sobre todo vinculados a la formación y capacitación universitaria y a su vinculación con la innovación.

3 Ver: Porter, M. 1979. “How competitive forces shape strategy”, en *Harvard Business Review*, marzo-abril, 1980, *Competitive Strategy*. Nueva York, Free Press; 1985, *Competitive Advantage*, Nueva York, Free Press; 1987, “From Competitive Advantage to Corporate Strategy”, en *Harvard Business Review*, mayo-junio, pp. 43-59; 1996, “What is Strategy”, en *Harvard Business Review*, noviembre-diciembre; 1998, *On Competition*, Boston, Harvard Business School; 1990, 1998, *The Competitive Advantage of Nations*, Nueva York, Free Press; 2001, “Innovation: Location Matters”, en *MIT Sloan Management Review*, verano, vol. 42, n° 4, pp. 28-36.

La reflexión con sentido prospectivo

La *prospectiva*, como campo disciplinar, fue definida por Gaston Berger (1964), uno de sus fundadores, como “la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder intervenir en él”. Parafraseando a Berger, se puede asegurar que para plantear ese escenario deseable se debe en primer lugar “ver lejos”, con la finalidad de ampliar el horizonte y por tanto poder analizar con mayor profundidad, para después intervenir y accionar en la dirección deseable. El término prospectiva es entonces entendido por Berger como una manera de centrarse en el futuro, imaginándolo en acción, sin que necesariamente se requiera deducirlo desde la situación presente. En cierto modo la prospectiva, así entendida, no se podría ubicar en la demarcación que establece el conocimiento establecido por la concepción científica positivista — eminentemente predictiva, base y fundamento de toda planificación clásica— sino que apunta al desarrollo de conocimientos basados en el dinamismo de los hechos que oponen resistencia a ser verificados unidireccionalmente.

Unos años después Michel Godet (1979) señalaba que la prospectiva refleja la conciencia de un futuro, que es al mismo tiempo determinista y libre, en el sentido de que se transita y se desea. El quehacer prospectivo no se limita al recuento superficial de los hechos ni a las descripciones pormenorizadas (Hodara, 1980), sino que intenta develar los vínculos profundos y los códigos que presiden las tendencias reconocidas, visualizados como expresiones de un lenguaje cuya sintaxis deberá ser descifrada en las particularidades propias de cada contexto (Miklos y Tello, 1998: 43).

Mojica (1992) expresa que la prospectiva lleva a la identificación de un futuro posible y uno deseable. Identifica así dos fuerzas que operan por igual en la acción prospectiva: la inercia, asumida como una de las principales características de determinado fenómeno, y el cambio, como la trans-

formación o reemplazo de dicha situación. En este mismo sentido Laverde (citado por Mojica, 1992) considera al futuro como un proceso histórico, como la acción de crear el futuro transformando el presente, antes que como un destino fatal e irremediable. Para él, no se trata entonces de adivinar el porvenir sino de imaginarlo y construirlo tratando de responder a preguntas como: ¿qué queremos que suceda?, ¿cómo quisiéramos que fuese el futuro? Agrega además que la integralidad y la transdisciplinariedad se constituyen en premisas fundamentales de la prospectiva para superar la parcialidad, el reduccionismo y la desintegración propios de otros enfoques.

Finalmente, para Miklos y Tello (1998), la actitud prospectiva parte de un acto imaginativo y de creación para luego traducirse en una toma de conciencia y en una reflexión sobre el contexto actual, y por último concretarse en un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, intereses y metas sociales para alcanzar el porvenir deseable. En esta enmarcación se encuadra la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1996) que concibe a la prospectiva como el conjunto de tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos o sociales.

Siendo entonces la prospectiva una disciplina con visión global, sistémica y dinámica, concibe los posibles futuros no solo por los datos del pasado sino fundamentalmente teniendo en cuenta las variables (cuantitativas y sobretudo cualitativas) así como las acciones de los actores implicados, de manera que clarifica y sugiere la acción presente a la vez que aporta elementos que conducen a diseñar el futuro deseado.

La literatura especializada en las teorías del conocimiento y la hermenéutica han enfocado su atención en la necesidad de contar con rupturas epistemológicas capaces de visualizar

aquello que la tradición impide ver. De allí la emergencia de los estudios de futuro en relación a la complejidad creciente de los escenarios. Es evidente que reducir la incertidumbre sobre el futuro es siempre relativo y no existe la posibilidad de hacerlo en una forma totalmente controlada y cuantificable. No obstante, dicha reducción, en la medida que sea posible, es un objetivo importante para mejorar la calidad de las decisiones estratégicas adoptadas. Es aquí donde se sitúa la utilidad de la prospectiva tecnológica: su objeto es proporcionar información útil frente a un futuro incierto debido a la celeridad de los cambios sociales y económicos, la rápida evolución de la tecnología, el acortamiento de los ciclos de vida de los productos, el impacto de las tecnologías de la información, las telecomunicaciones y la globalización. De este modo, lo fundamental de estos estudios no son las presentaciones de futuros posibles, sino justamente los logros consensuales que se gestan en el trayecto para llegar a armar un escenario de futuro.

Algo semejante sucede en lo que respecta a construir la agenda, es decir, plantear cuáles son los horizontes sobre los que realmente se trabajará, y cuáles son los puntos centrales sobre los que se debe debatir. En cualquiera de las áreas en que se realizan planificaciones y estudios prospectivos el resultado de los mismos, expresados en documentos, suelen tener impacto más allá de ser acertados o adecuados, por el solo hecho de sugerir determinadas áreas de discusión y de acción. El correlato de este impacto sugiere que la prospectiva no solo posee una externalidad relativa a la construcción de consensos sino que implica el posicionamiento de temáticas, áreas de interés, jerarquías y clasificaciones determinadas; sugiere ejes de discusión y los marcos sobre los que estos se desarrollan.

Desde las ciencias sociales (Wallerstein, 1996, 2003, 2004) se asume que las miradas de los actores acerca del futuro influyen de alguna manera en él. Los estudios con sentido

prospectivo pretenden entonces conocer los procesos posibles que puedan llevar hacia determinados futuros, como herramientas para detectar cuáles son los caminos críticos y los elementos decisivos que permiten la apertura de unos u otros futuros. Es decir, no implican una proyección de los sucesos actuales sino que constituyen un punto de partida para la reflexión y la elaboración de políticas, de estrategias, destinadas a alcanzar las metas deseadas.

El enfoque prospectivo posee asimismo una dimensión pragmática, identifica tendencias, permite generar consensos y contribuir desde las políticas y las acciones presentes a delinear proyectos de futuros deseables dentro de los posibles. En palabras de Godet (1993) “...la actitud prospectiva no consiste en esperar el cambio para reaccionar, sino que pretende dominar el cambio en el doble sentido, el de la preactividad (prepararse para un cambio esperado) y el de la proactividad (provocar un cambio deseado)”. De esta manera se estructuraría la discusión sobre agendas de políticas y la jerarquización de acciones para encaminar el presente. Esto es lo que hace que los estudios prospectivos no configuren una mera disciplina descriptiva. La prospectiva “es una reflexión para iluminar la acción presente con la luz de los futuros posibles”. De este modo, en toda organización es esencial el aporte de sus actores ya que “cada uno a su nivel debe poder comprender el sentido de sus acciones, es decir, reubicarlas en el proyecto más global en el cual se insertan” (Godet, 1993). El proyecto individual debe estar inmerso en el proyecto colectivo construido y conocido por todos; de ahí la importancia de los actores sociales.

En un contexto de permanentes transformaciones como el actual, los estudios prospectivos constituyen una herramienta necesaria para la construcción de agendas de las políticas universitarias, bajo la premisa de que los consensos alcanzables son factores fundamentales para modelar los futuros deseables. Como el futuro es una construcción colectiva, es fundamental contar con lecturas y apreciaciones diversas y

puntos de vista complejos, superar miradas parcializadas y terminologías cerradas a los ámbitos específicos de cada disciplina ampliando los marcos de referencia y las posibilidades de interpretación de los hechos y fenómenos. La construcción de escenarios permite establecer los parámetros de referencia para reflexionar y orientar sinérgicamente las acciones, maximizando las posibilidades en el contexto específico de la institución. La complejidad que ello implica y la necesidad de plantearlos colectivamente imponen procesos que sean participativos.

El modelo prospectivo institucional en la universidad pública

La prospectiva universitaria instala en la agenda de debates una reflexión sobre el futuro de la Universidad, para identificar tendencias y contraponer escenarios posibles y deseables, no solo a partir de un interés académico con vocación reflexiva, sino como insumo para la toma de decisiones. El modelo prospectivo institucional en la universidad pública se propone construir un escenario factible, derivado de las fortalezas con que pueda contar la institución universitaria de hoy. En este marco, la generación de conocimientos deberá estar íntimamente ligada al desarrollo científico y tecnológico, a la cultura y a la vida social, apoyada en ideas de revalorización de los principios democráticos como sustento de la conciencia reflexiva en todos los ámbitos de interacción social y política que den lugar al establecimiento de novedosas formas de articulación entre la sociedad, el Estado y el sector productivo. Se trata de la jerarquización del vínculo de la universidad con la sociedad, una problemática revalorizada por los estudios en sociología de la universidad. Pink y Noblit (1995) plantean la importancia de la discusión de estas problemáticas epistemológicas como vía para alcanzar significatividad y relevancia para la disciplina. Por su parte,

Arnové y Torres (2001) presentan la importancia de contextualizar el estudio sociológico del campo educativo en América Latina en las formulaciones del Estado y de la dialéctica de las fuerzas políticas y económicas que lo condicionan en cada momento histórico. Desenmascarar la lógica discursiva hegemónica adquiere entonces importancia frente al avance y al poder de interpelación de las formas individualizantes del pensamiento neoliberal; no solo resulta necesario desde nuestra co-responsabilidad por transformar los efectos de la exclusión social, sino también para analizar el impacto de estos discursos y prácticas sobre la producción de subjetividades. En esta opción por desnaturalizar y comprender la génesis de los procesos sociales y las lógicas a las que sirven reside en parte la posibilidad de cambio, a través de la modificación de los modos en que representamos y accionamos sobre lo social, rompiendo con el horizonte de lo posible y de lo pensable que lo instituido ha contribuido a ocultar. De hecho, la emergencia de la lucha de los excluidos fue estableciendo procesos de construcción de nuevos espacios sociales a partir de la reinención de una nueva ética social, y nuevas propuestas fueron surgiendo a partir de la asociatividad, la autogestión como garantía de organización democrática para la toma de decisiones, la autonomía y la participación de los sujetos. Así, en el contexto de un pensamiento socio-educativo propio de las condiciones de producción de un país periférico se fue abriendo, por un lado, un espacio renovado desde —y acerca de— la universidad para la discusión de las formas tradicionales de construcción y valoración del conocimiento y de la función social de los sistemas educativos y de formación y, por el otro, se dio cuenta de los nuevos debates en torno a las posibilidades productivas y emancipadoras del conocimiento y los saberes de los individuos.

En este escenario se sostiene que la transformación de las estructuras universitarias tradicionales hacia la conformación de redes de cooperación horizontal entre diferentes

instituciones debe priorizar proyectos conjuntos, la coparticipación de los limitados recursos, así como compartir una orientación social y solidaria. Implica concebir a la universidad desde un abordaje conceptual y empírico sobre sus funciones sociales emergentes en el nuevo escenario y, en particular, las dimensiones social, académica y profesionalizante. Una de las funciones centrales de la universidad pública en un contexto de múltiples crisis es la apertura solidaria a los más amplios sectores; el cumplimiento de esta función abre un camino legítimo, crítico y significativo de modernización académica y científica, que proponemos investigar para la redefinición de la responsabilidad social y ética de la universidad, contribuyendo al análisis y construcción de alternativas sociales a la exclusión bajo la forma de proyectos de desarrollo social solidario. Implica asimismo pensar la potencialidad de la universidad en la intervención del conocimiento frente a las necesidades sociales buscando asegurar la sustentabilidad de los proyectos y contribuir al empoderamiento de sus sujetos, así como de las problemáticas emergentes (De Sousa, Carvalho de Mello, 2000; Llomovatte *et al.*, 2006).

El modelo prospectivo institucional supone entonces una descripción del entorno lo suficientemente profunda que pueda dar cuenta de las dimensiones y pueda brindar elementos para identificar orientaciones, continuidades y cambios. Las dos dimensiones que componen lo que hemos dado en llamar el modelo prospectivo institucional son: la territorial y la disciplinar.

El *modelo prospectivo territorial* se interroga acerca del peso territorial construido o a construir, a partir de pensar el lugar de nuestra universidad, nuestro lugar, y el atribuido por la comunidad en donde esta se encuentra inserta. Por su parte, el *modelo prospectivo disciplinar* implica preguntarnos cuál es el potencial de las diferentes disciplinas científicas; debatir y repensar el papel que cada campo disciplinar ocupará en las próximas décadas.

¿Cuáles serán las principales problemáticas que deberán enfrentar las universidades? ¿Son iguales o diferentes a las que se plantean actualmente? ¿Cuáles son las tendencias — en términos disciplinares— que orientarán la investigación y la enseñanza en la universidad? ¿Cómo se estima que serán los vínculos de las universidades con el entorno social? ¿Con qué organismos estarán vinculadas? ¿Quiénes serán sus interlocutores?

El *enfoque disciplinar*, centrado en el sistema de conocimientos y habilidades e imperante en las instituciones de educación superior, constituye una barrera que merece ser debatida, con vistas a una mejor proyección del proceso para que mejoren los resultados en la formación integral. Los avances tecnológicos y la creciente especialización del conocimiento, como así también la necesidad de acercarse a la formación continua, son elementos que refuerzan esta tendencia.

Las sociedades modernas se fueron auto-construyendo a través de la praxis no solo económica y política, sino también científica, tecnológica y educativa. En ese proceso fueron surgiendo nuevas disciplinas y enfoques que intentaban dar cuenta teóricamente de los mecanismos por los cuales se producen y transmiten los conocimientos; desde la epistemología se podría decir: los contextos de producción, de justificación y de aplicación de la ciencia. Aunque los usos académicos y corporativos todavía mantienen la compartimentación entre las ciencias. Los estudios internacionales muestran el avance de la interdisciplina y la transdisciplina y se ven reflejados los temas que se van a incorporar a la “agenda de investigación” en un futuro cercano. Para ello se hace necesario fortalecer los vínculos intra-universitarios, de modo tal de poder avanzar hacia la investigación interdisciplinaria y hacia proyectos de extensión, transferencia y docencia que se perciban como centrales en el futuro.

El *enfoque territorial* enfatiza la modalidad hacia el fortalecimiento de los vínculos de las universidades con otras

instituciones del sistema de ciencia y tecnología, como así también con organizaciones de la sociedad civil. Esto implica incluir una mirada sobre la universidad en vinculación con su amplio y extendido territorio, atendiendo a las actividades de transferencia y de extensión y a los desarrollos disciplinares y científicos que proponen una vinculación cada vez mayor con el entorno. No se trata solamente de poseer los recursos científicos, tecnológicos y educativos, sino el saber articularlos con las demandas sociales en un paradigma de conocimiento intensivo. El modo de articulación entre estos es una condición fundamental para el desarrollo de políticas del conocimiento.

Muchas veces las políticas universitarias y sus gestores se adaptan a las nuevas condiciones contextuales perdiendo la oportunidad de pensar estratégicamente el futuro de las instituciones. Las urgencias los llevan a poner en marcha medidas a modo de respuestas funcionales en los modelos de gestión. Frente a esto, el modelo institucional prospectivo planteado se centra en los interrogantes acerca de los procesos por los que se crean, se organizan y se transmiten los conocimientos, procesos enmarcados en políticas institucionales y científicas. Si se ignoran las tendencias del desarrollo científico-tecnológico y los impactos que este produce, se desconocen los mecanismos por los cuales se controlan o se orientan los saberes, se reproducen las condiciones existentes y no se da lugar a la creatividad y la innovación. El modelo prospectivo pretende centrarse en lo que es y lo que será el motor de las universidades: sus políticas de conocimiento.

Lo utópico y lo concreto en el escenario de la educación superior: algunas experiencias

Pensar la planificación con sentido prospectivo abarca más que la realización de un diagnóstico de situación del

presente para la toma de decisiones; en nuestra posición, la planificación con sentido prospectivo implica la posibilidad de reflexionar críticamente e ir más allá; es preguntarse por escenarios y tendencias —las posibles y las deseables— para así orientar las acciones presentes y futuras de nuestras universidades. Consideramos así que la pretensión prospectiva no se circunscribe a bosquejar y perfilar una proyección de los hechos históricos o actuales construyendo escenarios a partir de los datos disponibles, sino que procura situarse en una concepción superadora de la inercia propia de los modelos de simple proyección, dando más lugar a la imaginación de escenarios deseables.

Entendemos entonces a la *prospectiva* como un movimiento de anticipación que puede ser definido como un esfuerzo por hacer probable el futuro más deseable; una actitud de la mente hacia la problemática del porvenir y que dimensionamos como elemento clave de una modalidad de planificación congruente con la actualidad de las circunstancias existentes. Como opción metodológica se apoya en tres grandes estrategias (Miklos, 2005): la mirada de largo plazo, que privilegia la prospección sobre la proyección; la visión holística, que pretende poder abordar mejor la complejidad; y el consenso, como única opción de pasar del conocimiento y el diseño a la construcción, exigiendo al mismo tiempo la participación de los protagonistas.⁴ De modo que la previsión de escenarios posibles considera la idea de sustentabilidad.

Existen desde hace algunos años, tanto en los países centrales como en los países de la región, experiencias que plantean trabajar en la construcción de escenarios futuros, con planificación a largo plazo. En esta línea, el Centro para el Estudio de las Políticas de Educación Superior (CHEPS,

4 Para este último punto ver los trabajos sobre saberes productivos, educación y alternativas de inclusión del equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPeAL-Argentina).

por sus siglas en inglés) de la Universidad de Twente, en los Países Bajos, publicó su libro titulado, sugestivamente, “The European Higher Education and Research Landscape 2020”, escrito por un equipo integrado por los profesores Jürgen Enders, Jon File, Jeroen Huisman y Don Westerheijden, todos pertenecientes al CHEPS. En este libro plantean el desarrollo de escenarios para la educación superior y para la investigación en Europa. Se argumenta que actualmente las universidades y otras instituciones de educación superior son la llave del desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento. Ellas producen, enseñan y transfieren conocimiento; generalmente allí tiene lugar la investigación fundamental que se realiza en el continente y son quienes emplean a un tercio de los investigadores europeos. Es decir, desempeñan un rol creciente en los procesos de innovación cruciales para el desarrollo de la región.

Las universidades viven tiempos de vertiginosos cambios políticos y económicos. La aplicación de ciertos principios de mercado y las transformaciones en la gestión y organización de las instituciones han creado un nuevo contexto para la educación superior. Ciertamente, esta es una cuestión para la “universidad”, término que aparecía hasta hace poco con cierta reminiscencia histórica, y que sin embargo, hoy en día, adquiere nuevamente relevancia en la búsqueda de un futuro exitoso y sustentable para las sociedades europeas y más allá; aunque, aclaran los autores, los procesos de innovación en las instituciones no pueden ser lineales, ni controlables y mucho menos predecibles. Con este libro, los investigadores del CHEPS intentan abrir el debate sobre el futuro de la universidad a través de la presentación y discusión de escenarios que provean espacios posibles para la educación superior y ámbitos para el desarrollo de la investigación hacia el año 2020. La investigación sobre estos escenarios fue emprendida por este centro de estudios haciendo uso de puntos de vista y perspectivas de expertos en

el tema (profesores, politólogos, estudiantes y funcionarios, entre otros) a través del estudio Delphi.⁵

Si bien mirar al futuro es un pensamiento aventurado —desde luego, solo el tiempo dirá acerca de las cosas que realmente van sucediendo— los autores están convencidos que aquello que las personas piensan acerca del futuro es lo que finalmente ellos hacen con él. Es importante remarcar que este libro no es un ejercicio de predicción. Aseverando que la “futurología” no es una ciencia, los autores se basan en la epistemología de Karl Popper, para concluir que el futuro no puede predecirse científicamente, menos aún si nos atenemos estrictamente a una teoría. Las predicciones son entonces solo tentativas y provisionales, y como nuestras teorías, pueden también ser refutadas mañana. El libro significa así una contribución al debate que permite mapear posibles futuros para la institución universitaria.

“¿Por qué mirar al futuro?”, se preguntan los autores, y sostienen que crear modelos de futuro es una forma de ensayar cambios. Aunque seguramente ello parezca un cliché, se necesita promulgar el futuro (planificarlo o influenciarlo), o poder reaccionar a tiempo frente a lo imprevisto. En ambos casos crear modelos para el futuro es una forma de experimentarlos. Sobre este punto Frans van Vught, investigador principal del CHEPS y Rector de la Universidad de Twente al momento de la publicación de este trabajo colectivo, examina allí algunos de los principales retos que enfrentarán las instituciones de educación superior, sobre todo en lo que se refiere a la producción de conocimiento. Van Vught sugiere la necesidad de que tales instituciones se vuelvan más innovadoras en las áreas de investigación y transferencia de conocimiento.

5 El método Delphi es una metodología de investigación multidisciplinar para la realización de pronósticos y predicciones que pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos, aprovechando la sinergia del debate. Fue desarrollado al inicio de la Guerra Fría para investigar el impacto de la tecnología en la guerra. El nombre del método se basa en las predicciones del oráculo de Delfos. Su objetivo es la consecución de un consenso basado en la discusión entre expertos.

Finalmente el aporte del libro radica en la introducción de las nociones de *temporalidad*, *incertidumbre* y *conflicto* para explicar la compleja situación en que se encuentran los actores de las instituciones en contextos de cambio, en donde algunos eligen diseñar estrategias de creación y de novedad, mientras que otros optan por mantener lo ya establecido. Otra de las principales contribuciones de los autores reside en la propuesta de movilizar al conjunto de actores a la acción colectiva para aproximarse al conocimiento nuevo, a través de la creación de nuevas reglas organizacionales y de intercambio de experiencias.

Más cercano a nuestro contexto, en el “Proyecto Universidad 2030: Escenarios de Futuros” participan veinte investigadores de las cuatro unidades académicas —Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco— del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y de varias universidades estatales. Conformado en 2007, este grupo interdisciplinario analiza diversos ejes temáticos de relevancia para el futuro de la universidad: organización del conocimiento; estudiantes y matrícula; relación universidad-sociedad; nuevas formas de enseñanza; carrera académica; normatividad general e institucional; financiamiento y comercialización de la educación superior; problemas de gobierno y gobernabilidad; organización y gestión; y relaciones laborales. Derivado de su trabajo, los especialistas consideran que la sociedad se encuentra cada vez más asociada a la transmisión, la producción y la apropiación del conocimiento, que se ha erigido en fuente de valor y condición para la generación de riqueza.

El lugar preponderante del conocimiento en los modos de organización de la sociedad implica transformaciones fundamentales: la diversificación y la reorganización de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología; el cambio en las estructuras y las funciones de las instituciones;

la redefinición del papel de los profesores e investigadores universitarios; el surgimiento de nuevas profesiones; y, sin duda, el fin del monopolio que había ejercido la universidad sobre la producción y el resguardo del conocimiento. La idea es atender necesidades cada vez más diferenciadas que reclaman modalidades distintas de enseñanza, tipos diversos de conocimiento y formas organizativas más fluidas, horizontales y complejas. La llamada sociedad del conocimiento se constituye como marco para explicar los cambios experimentados por los modos de producción, distribución y apropiación del conocimiento. Asimismo, es necesario tomar en cuenta los efectos que esta sociedad centrada en el conocimiento ha provocado sobre las dinámicas institucionales de la educación superior y la ciencia, que se expresan en la conformación paulatina de una nueva universidad que debe compartir estas tareas con otras instituciones y grupos, entre los que se encuentran las empresas, las agencias gubernamentales, los denominados *think tanks* y las organizaciones sociales vinculadas a comunidades locales.

Según esta caracterización genérica, el propósito del Proyecto Universidad 2030 es imaginar realidades para el porvenir que visualicen las transformaciones institucionales de la universidad y las modalidades de regulación que operarían para garantizar la transmisión, la producción y la apropiación del conocimiento hacia el año 2030, umbral temporal señalado por el gobierno mexicano para desplegar una estrategia de futuro para el país. La relevancia del proyecto descansa en la discusión de posibles escenarios de futuro de la universidad, considerando la caracterización del contexto particular en el que se desarrollan las instituciones de educación superior en México y precisando los factores que inciden en su transformación. Supone además la elaboración de diagnósticos de la situación que se aprecia en cada eje temático y el aprovechamiento de los insumos para clarificar las tendencias que han marcado el curso reciente de la universi-

dad y que incidirán en su redefinición. Por último, se aventura a formular, con imaginación y rigor, los escenarios de futuro de la universidad que confrontan y desafían los modelos racionalistas que se derivan de la extrapolación mecánica de tendencias en ese hipotético futuro marcado simbólicamente por el “2030” del proyecto gubernamental.

La reflexión sobre el futuro de la universidad latinoamericana en la agenda de debates

En la primera década del siglo XXI encontramos una universidad atravesada por los programas de las reformas de los años noventa, llevados a cabo casi en simultaneidad en todos los países de la región. Los nuevos organismos que se crearon para acompañar las políticas de esos años no incorporaron formas de organización horizontal y participativa, esencialmente porque tanto las reformas como los organismos de ejecución de las políticas implementadas respondieron a la tendencia hegemónica a aplicar estándares, a entender los problemas educativos y pensar soluciones exclusivamente como un asunto técnico, sin tener en cuenta los aspectos políticos ni considerar las particularidades de las instituciones, y sin la participación real de la comunidad académica. La política de asignación de los recursos consistió en distribuir los incrementos presupuestarios a través de pautas objetivas vinculadas a metas claramente delimitadas.

El actual discurso de la calidad, marcado por la mirada positivista y naturalizado en nuestras instituciones, define a estas y su evaluación a través de datos que resultan de “mediciones” diversas, insuficientes para analizar y comprender procesos humanos cuyos cambios se dan en situaciones socioculturales concretas. Sin embargo, resulta apropiado advertir que “el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de den-

tro y de fuera de la institución educativa que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones de los actores” (Dias Sobrinho, 1995: 76). Aparece como necesario comprender las particularidades de las universidades inscriptas en el escenario regional para poder aproximar alternativas.

Desde un enfoque prospectivo es preciso integrar las actuales miradas sobre la eficacia de la universidad en términos de inclusión y retención de estudiantes, a la vez que, a la hora de evaluar la calidad de la universidad, resulta imperioso situar el énfasis en el contenido, en el valor de los conocimientos que produce y transfiere a partir de procesos de articulación con los diferentes actores y sectores de la sociedad. La actual evaluación de la productividad de los investigadores con meros criterios cuantitativos, en lugar de prestar atención a los contenidos y resultados de la investigación y a su relevancia, coloca a los mismos ante procesos que se asemejan más a la producción industrial y mercantil que a procesos de reflexión característicos de la investigación. Esta situación da cuenta, al mismo tiempo, de la distancia que la universidad establece, en algunos casos, con los problemas y temas necesarios para la sociedad. ¿Por qué no pensar pues un nuevo sistema de evaluación de la calidad de la educación superior para proyectar su función social y pública creando nuevos tópicos de referencia hacia la sociedad?

Tal como indicamos, con demasiada frecuencia las políticas universitarias y quienes las gestionan simplemente se adaptan a las condiciones contextuales, y así pierden la oportunidad de pensar estratégicamente el futuro de las instituciones. Las urgencias llevan a estos actores institucionales a poner en marcha medidas que son respuestas funcionales de gestión. El modelo institucional prospectivo, en cambio, se centra en los interrogantes acerca de los procesos enmarcados en políticas

institucionales y científicas por los que se crean, organizan y transmiten los conocimientos. Ignorar las tendencias del desarrollo científico-tecnológico y los impactos que este produce implica desconocer los mecanismos por los cuales se controlan u orientan los saberes. Así se reproducen las condiciones existentes y se excluye la creatividad y la innovación. Para hacer frente a esto, el enfoque prospectivo busca centrarse en las políticas de conocimiento, principio de acción actual y futuro de las universidades.

Sin perder de vista la necesidad de cambios en la regulación de las universidades, de redireccionar las líneas e intereses de investigación en función de intereses científicos y sociales —y no solo productivos generados por requerimientos de financiamiento—, es posible pensar en algunas contribuciones a partir de dispositivos de coordinación entre universidades, como un modo eficaz de recuperar y reorientar algunas de sus funciones. Diversos autores (Didriksson, 2008; Türnermann, 2003) abogan por la puesta en marcha de estas estrategias de cooperación entre universidades para potenciar las capacidades sociales al interior del país y entre países. El propósito fundamental del desarrollo de estas redes de intercambio y cooperación académica es fortalecer los componentes de la integración y la articulación entre sujetos, instituciones y recursos.

Más allá de los condicionantes que los contextos imponen podríamos decir que si contamos con un abanico de posibilidades se aclaran los caminos por donde transitar. En este sentido, resulta indispensable la posibilidad de estas acciones colectivas, que articulen proyectos y potencien las capacidades locales, a la vez que produzcan transferencia científica, tecnológica y social a nivel nacional y regional. Repensar a las universidades en su triple función de productoras, transmisoras y difusoras del conocimiento no significa retomar el modelo de universidad idealista o científica alemana del siglo XIX, sino pensar una universidad

alternativa que, partiendo de su misión histórica, pueda tomar en cuenta los contextos en los que participa, las relaciones sociales y las demandas actuales. Poner el acento en la atención a las nuevas demandas y requerimientos de las instituciones de educación superior implica empezar a planear las nuevas estructuras organizativas que favorezcan la investigación con valor social, así como sus procesos formativos, desde un modelo basado en la inclusión social.

Bibliografía

- Ackoff, R. L. 1973. *Méthodes de planification de l'entreprise*. Francia, Editions d'Organisation.
- Aguilar Robledo, M. 1997. "El debate modernidad-posmodernidad y la renovación del discurso de la planificación", *Revista Interamericana de Planificación*, n° 113, Cuenca, Ecuador.
- Arnové, R. F. y Torres, C. A. (eds.) 2001. *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- Berger, G. 1964. *Phénoménologie du temps et prospective*. París, Presses Universitaires de France.
- De Sousa, F. J. B. y Carvalho de Mello, J. M. 2000. "Redes tecnológicas e a gestão da inovação tecnológica em institutos de pesquisa tecnológica: um estudo de caso no CEPEL (Centro de Pesquisas de Energia Elétrica)", *Produção*, n° 2, vol. 10, Associação Brasileira de Engenharia de Produção, p. 41.
- Dias Sobrinho, J. 1995. "A experiência da UNICAMP: condições, princípios e processos", *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária*, Campinas.
- Didriksson, A. 1999. "Tendencias de la Educación Superior al fin de siglo: Escenarios de cambio".
- . 2008. *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias, Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) / Unesco.
- Enders, J.; File, J.; Huisman, J. y Westerheijden, D. (orgs.) 2005. *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

- Escadón, P. 1999. “La educación en el siglo XXI: propuestas y escenarios”, en Solana, F. (comp.), *Educación en el siglo XXI*. México, Noriega.
- Fowles, J. (ed.) 1978. *Handbook of Futures Research*. Westport, Greenwood Press.
- García, R. 1994. “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”, en Leff, E. (comp.), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona, Gedisa.
- Garrett, M. J. 2000. *La santé et ses futuribles*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Godet, M. 1979. *The crisis in forecasting and the emergence of the prospective approach*. Nueva York, Pergamon Press.
- . 1993. *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Barcelona, Marcombo.
- Guerra, D. 1999. “Dos escenarios para la educación del próximo siglo”, en Solana, F. (comp.), *Educación en el siglo XXI*. México, Noriega.
- Hodara, J. 1980. *Los estudios del futuro: Problemas y Métodos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. 1994. *Nuevas reflexiones de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Llomovatte, S. (dir.); Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman, A. 2006. *La vinculación Universidad - Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*. Madrid, Miño Dávila.
- Miklos, T. 2005. “Como construir el futuro. Acercamiento a la prospectiva”, en <<http://www.metadata.org.mx>>. Consultado en octubre de 2008.
- Miklos, T. y Tello, M. E. 1998. *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México, Limusa / Noriega.
- Mojica, F. 1992. *La prospectiva: técnicas para visualizar el futuro*. Santafé de Bogotá, Legis.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). 1996. “La innovación tecnológica: definiciones y elementos de base”, *Revista Redes*, vol. 3, n° 6, Buenos Aires, pp. 129-176.
- Pérez Lindo, A. 1998. *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires, Biblos.
- Pink, W. y Noblit, G. (eds.) 1995. *Continuities and Contradictions: The Future of The Sociology of Education*. Cresskill, Hampton Press.
- Rojas, M. 1999. *Educación en el siglo XXI*. México, Noriega.
- Tünnermann, C. 1994. “La Universidad de cara al siglo XXI”, en Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, *Reinvención de la universidad, prospectiva para soñadores*. Santafé de

Bogotá, Secretaría General del ICFES.

———. 2003. *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México, Universidad Autónoma de Yucatán.

Wallerstein, I. (coord.) 1996. *Abrir las Ciencias Sociales*. México, Siglo XXI / Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

———. 2003. *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México, Siglo XXI / Universidad Nacional Autónoma de México.

———. 2004. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, Gedisa.

CAPÍTULO 2

El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la universidad

Hugo Zemelman

¿Quién está ocupando el lugar que la universidad latinoamericana está dejando?

El tema de las universidades es hoy en día parte importante de una problemática más abarcativa que refiere a los procesos educativos en general, desde la enseñanza básica hasta los niveles de posgrado. Si nos detenemos en la universidad, en este momento está atravesando un “proceso de banalización” de su trabajo expresado en una pérdida de calidad tanto en la docencia como en la investigación, que se traduce en una debilidad creciente. Esta situación se produce tanto en el ámbito de la formación profesional como en la investigación, ya que la “vieja” extensión universitaria ha comenzado a desaparecer.

La pregunta a responder es, más allá de lo obvio, ¿por qué ocurre esto? Lo obvio es el argumento del financiamiento, el de la falta de presupuesto para el sostenimiento y desarrollo de sus funciones, aunque sabemos, eso no explica todo el problema. Sin ninguna duda hay crisis financieras, acompañadas de una suerte de deformación del concepto de universidad por vía de la transferencia que los gobiernos están haciendo a las autoridades universitarias para las

llamadas políticas de auto-financiamiento. Esto revela muchas de las vicisitudes que la universidad está sobrellevando actualmente, y que se expresan sobre todo en el área de las ciencias sociales y las humanidades.

Es indudable que el lugar que ocuparon las universidades en las estrategias de desarrollo de nuestros países en el siglo XIX fue central; eran parte de la conformación de proyectos de desarrollo nacional. La universidad era por entonces un componente central del desarrollo de los países, era el lugar de la reflexión, de la investigación y de la formación profesional. En el actual contexto, ese lugar lo está perdiendo. Cabría preguntarse entonces: ¿quién está ocupando el lugar que la universidad está dejando?

Situaciones sintomatológicas: la pérdida del sentido de “comunitas”, la ausencia del diálogo confrontativo, la rutinización de la docencia

En algunos países como México, que tiene una vasta infraestructura universitaria,¹ también asistimos a una significativa crisis de calidad. Muchas universidades cuentan con centros de estudios superiores, centros de investigaciones, bibliotecas especializadas, terminales de computación, oficinas donde los investigadores tienen sus propios espacios de trabajo, etcétera. Es decir, existe una infraestructura que no expresa desatención del funcionamiento. A modo de ejemplo, el modelo del Colegio de México,² que se ha expandido en diversos lugares de la frontera norte, en el sur

1 La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ejemplo, cuenta con 370.000 estudiantes y alrededor de 40.000 profesores, y opera con cerca de 2.000 millones de dólares anuales.

2 El Colegio de México es un proyecto intelectual muy elitista, con un grupo reducido de alrededor de 150 profesores, donde la relación es casi de un profesor por alumno (la mayoría becados), y donde el profesor tiene la obligación de hacer una cátedra por un semestre cada tres años, y el resto del tiempo queda a disposición para la investigación.

y en el centro del país, creando colegios que comenzaron siendo dependencia y que ya son absolutamente autónomos. Otro ejemplo es la UNAM, donde el profesor calificado que logra cierto reconocimiento —generalmente el que trabaja en los institutos de investigaciones— no siempre tiene responsabilidades docentes. Se evidencia así la separación que existe entre *el profesor que hace docencia en las facultades* y *el profesor que trabaja en los institutos de investigación* para evitar la “contaminación”, si me permiten el término, del acto de investigar con el acto de enseñar.

De modo que en este contexto se produce un abandono creciente de la docencia, una transferencia de las responsabilidades, y eso se repite en casi todas las universidades mexicanas. Aún así, la producción ha bajado notablemente. Hablar de baja producción no significa que no se escriban libros, que no se publiquen revistas; el problema es la calidad de esa producción. La calidad no se expresa en buenos o malos trabajos; refiere a que estos trabajos son simplemente productos de antología, de recopilaciones o de compilaciones de trabajos que no necesariamente enuncian las estrategias de investigación que producen esas instituciones. Por lo tanto pueden ser trabajos franceses, ingleses, o de cualquier geografía, que evidentemente permiten retroalimentar revistas, e incrementar la proliferación de ediciones de alto costo que no lee mucha gente.

Asimismo, si uno visita las universidades centroamericanas, con excepción de una o dos, asistimos a una crisis peor aún, mucho más abrupta. De igual modo en Chile, en circunstancias en que tuvo una aparición científica y profesional seria, durante los años sesenta, contando entonces con 6 universidades en un país con 14 millones de habitantes, actualmente presencia la aparición de 65 universidades, muchas de ellas de dudoso funcionamiento.

La descripción de estas situaciones sintomatológicas, morfológicas, nos permite preguntarnos qué hay detrás de

todo esto. En el fondo es el problema de la comercialización de la educación superior y la transformación de la universidad en empresa. Esta transformación conlleva la pérdida del sentido de “comunitas”, la ausencia del diálogo interno, donde no hay confrontación de opiniones, acompañado del abandono de la función docente o de la rutinización de la misma, que es tan grave como el mismo abandono.

Retomando el interrogante acerca del lugar que ocuparon las universidades en las estrategias de desarrollo de nuestros países en el siglo XIX como parte de la conformación de proyectos de desarrollo nacional —que fue claro en Chile y también en Brasil y en México, particularmente después de la Revolución Mexicana, y que actualmente lo está perdiendo—, cabría preguntarse entonces: ¿quién está ocupando ese lugar que la universidad está dejando? Aunque esta pregunta no remita a una única y precisa respuesta, podemos señalar que en algunas áreas vinculadas a las ciencias naturales, y fundamentalmente a las tecnologías, evidentemente hace algunos años el lugar lo están ocupando de una manera directa o indirecta los departamentos de investigación de las empresas transnacionales. Eso es previsible porque los costos de la investigación en física, química y biología son de tal magnitud que, aunque contaran con mayores recursos fiscales, las universidades no tendrían oportunidad de realizarla.

Sin embargo, la investigación en el área de las ciencias naturales se ha logrado mantener en las universidades de mayor trayectoria porque los profesores en esas ramas del saber han sabido defenderse y han podido organizar presiones, quizá por intereses corporativos. También las ingenierías se desarrollaron muy fuertemente en algunos países como Brasil y México, al igual que la medicina y otras ciencias vinculadas a la ecología y la atmósfera, pero no en la dimensión en que originalmente iniciaron estos programas. Es decir, se está viviendo una herencia de un esfuerzo de inversión de muchos años, de cuando las universidades tenían

un lugar en el proyecto de país, lugar que ya no tienen y que está siendo desplazado, o bien por centros de investigación de las empresas que no son empresas nacionales, o bien por los institutos tecnológicos que están directamente financiados por grupos empresariales. Tal es el caso del Instituto Tecnológico de Monterrey en México, donde claramente ahí se forma una elite administrativa, financiera, con un nivel notable, pero directamente ligada a intereses económicos.

Más allá de esto, se observa en los últimos años un fenómeno interesante: el fortalecimiento de las ciencias sociales y las humanidades. Los directores de estos institutos prestigiosos se han dado cuenta que no es posible formar ingenieros, financistas o administradores de empresas que no posean algún conocimiento de cultura general. De modo que se ha comenzado a incorporar en los planes de estudios de dichas carreras algunas asignaturas curriculares del área de las humanidades, lo que constituye un síntoma digno de ser analizado.

En los diagnósticos de los grupos dirigentes actuales se señala que un “buen empresario” no es solamente un ingeniero competente o un administrador eficiente, sino que tiene que ser un profesional con una visión compleja de su propia realidad. Esto es producto de la política de formación que ha llevado a nuestros países a otorgar becas de posgrados en el exterior, de forma tal que muchos economistas que se habían ido a estudiar el extranjero (sobre todo a la Escuela de Chicago), cuando retornaban a sus países no lo entendían, lo reducían a una serie de fórmulas, ecuaciones o matrices que no funcionaban. De modo que es interesante observar cómo de los grupos conservadores, o por lo menos en una parte de esos grupos, asoma una lucidez suficiente como para darse cuenta que la construcción de un proyecto de un país en las condiciones actuales, que son muy complejas, requieren de un técnico con una formación también más compleja.

Los dos grandes problemas de la universidad actual

Actualmente dos grandes problemas giran en torno a la universidad. El primero y tal vez el más grave es el lugar que ejerce el pensamiento en ellas. ¿Es la universidad el lugar del pensamiento? Como se señalaba en el apartado anterior, las universidades de la región ocupaban un lugar central en el siglo XIX en la formación de pensadores, es decir, en la edificación de una capacidad pensante en función de sostener un proyecto de país. Al disolverse ese proyecto de país por causa de la globalización financiera, evidentemente se perdió el sentido a esa función y, paradójicamente, esa función pasó a ser altamente disfuncional, ya que sujetos pensantes podían molestar al hacerse preguntas que no tienen respuestas.

Resulta evidente que el desarrollo del pensamiento no está alojado en la universidad actual sino que tiene otro domicilio, desconocido. ¿Dónde está alojado el pensamiento? ¿Está realmente en las universidades? ¿Los investigadores están realmente construyendo pensamiento? No hay duda que producen información, tablas estadísticas, etcétera, pero, ¿eso es pensamiento? No basta diagnosticar; el pensamiento no es descripción de diagnósticos. El pensamiento es la capacidad que tenemos de proyectar posibilidades.

¿Qué pasa entonces con el pensamiento y con el espacio institucional llamado “universidad” relacionado históricamente con el pensamiento? Esto conlleva un problema que se vincula con las prácticas docentes, con las estructuras curriculares, con la organización interna de las facultades, escuelas, departamentos o institutos, que tal vez no es la adecuada. ¿Qué supone plantearnos el problema de rescatar el papel de la universidad en función de la exigencia que los países tienen de la universidad? No se percibe esta necesidad por parte de las universidades en la medida en que está correlacionado con la ausencia de un proyecto.

La segunda problemática refiere al espacio institucional y lo que podríamos llamar la tendencia a la burocratización del intelecto, proceso que comenzó a instalarse claramente en la universidad desde hace veinte años. Este proceso de captación de la intelectualidad responde a un diseño de los años ochenta que pretendía trabajar de manera muy acuciosa con la inteligencia de los países. A partir del mismo se crearon sistemas *ad hoc*, denominados “sistemas nacionales de los investigadores”, que fueron bienvenidos por la intelectualidad académica porque se presentaban como un reconocimiento a su trabajo, y significaba además el incremento —y en algunos países como México o Brasil, la multiplicación— de los ingresos, pero en el marco de una evaluación a revalidarse cada determinados años, dando cuenta del rendimiento a partir de formatos estandarizados que definen el perfil de las investigaciones y sus resultados. El resultado de esta burocratización es que los intelectuales ya no trabajan molestando al sistema, pues dejaron de hacerse preguntas, y siguen investigando lo que se les está pidiendo en los formatos. De este modo, es la lógica de poder que se impone administrando la inteligencia.

Resulta elocuente que el espacio institucional acabó con los diseños de las investigaciones originales, disciplinando a los intelectuales, esencialmente en las ciencias sociales y las humanidades. Si bien los intelectuales siguen siendo críticos, están disciplinados. Se crea un discurso académico crítico que en el fondo tiene consecuencias profundamente retardatarias porque es una crítica tan aplastante que no le deja más opción al usuario de la crítica que defender lo criticado; o sea, de alguna manera es la legitimización de lo criticado. La crítica cumple entonces una función de preservativo de aquello que se critica, disociando al sujeto del discurso. Esto que está ocurriendo con la inteligencia latinoamericana es alarmante en países donde existe una densidad intelectual importante, donde existen intelectuales con ideas, con preguntas que sin embargo se encuentran acalladas. Tal vez el caso paradigmático por

excelencia sea la situación que se manifiesta en Chile, donde actualmente la intelectualidad está absolutamente muda, auto-complaciente o autoflagelante. Con mayor o menor conciencia de ello, el resultado es el mismo: silencio.

Los parámetros de producción en la universidad que se nos imponen con tanta fuerza (por eso mismo son parámetros y no variables) no son opciones, están fuertemente internalizados y socializados y por lo tanto se convierten en una evidencia en sí mismos, de modo que no se llegan a cuestionar: están naturalizados. Disciplinas muy importantes como la economía, la antropología, la sociología o la ciencia política no ofrecen una producción pertinente que permita reconocer ahí una base de sustentación para la toma de decisiones, lo cual tiene consecuencias prácticas porque se constata que muchas decisiones políticas en materia de salud, educación, cuestiones agrarias o industriales no tienen basamento construido desde las universidades. Frecuentemente este se presenta por vía de los expertos ya sea del Banco Mundial u otro organismo multilateral, o alguna organización no gubernamental (ONG). Finalmente, esto encaja en una lógica muy perversa pero que la hemos terminado por naturalizar: el canje de deuda externa por educación. En muchos países de la región este canje a través de bono-deuda se da a cambio de abrir espacios de intervención en la educación como parte de la lógica económica.

Si bien no hay claridad aún respecto de cómo se está transformando la universidad en tanto espacio institucional organizado donde se cobija el pensamiento, esta transformación supone dos grandes implicaciones, ambas de carácter político. Una de ellas entraña el problema de la definición del concepto “país” que conlleva los interrogantes acerca de qué es un país hoy, y qué supone en la actualidad el tener estrategias de desarrollo. Esta es una pregunta que atiende a la lógica economicista, siendo que la respuesta puede ser múltiple; aunque, ciertamente, dos conceptos encierran toda la problemática y derivan consecuencias muy diferen-

tes. Uno de ellos es afirmar la existencia de “un proceso de desarrollo”; el otro es afirmar que existe “un modelo de crecimiento”, aunque aquí podríamos discutir si lo que existe es un modelo de crecimiento o de acumulación.

La diferencia que hay entre “desarrollo”, “crecimiento” y “acumulación” es claramente un problema conceptual, y entraña alcances e implicaciones en términos de qué son o cómo son las políticas que están conformando el espacio económico, social, político, educativo de un país. La documentación oficial acerca de políticas sectoriales en varios países latinoamericanos incluye normativas jurídicas a niveles de secretarías de estado que aparecen como muy coherentes pero no se traducen en prácticas. Son solo declaraciones de políticas deseables, de modo que ese vacío entre la normativa y la práctica la resuelve el experto que viene a darle concreción. En países que están procurando procesos de cambio, como por ejemplo Bolivia o Ecuador, se presenta una suerte de trampa entre el plano de la definición de las políticas públicas y el plano de ejecución técnico profesional.

Por una parte, la primera trampa es el paso de lo normativo al diseño de las políticas públicas; no se logran diseñar políticas que respondan a las exigencias de las normativas jurídicas. La otra trampa surge en el marco de los diseños de políticas ya que los funcionarios encargados de llevarlas a cabo no son capaces de hacerlo, imponiendo por sobre las políticas sus prácticas rutinarias que terminan neutralizando nuevamente su implementación. Tal es el caso de los procesos de alfabetización en el marco de la problemática del papel de las universidades, donde se evidencia una significativa regresión. Las tasas de analfabetismo no solo han aumentado sino que en muchos países del continente no se han cumplido las mínimas metas. Los compromisos que los gobiernos asumieron en 1980 para alcanzar en 1999 respecto de elevar el nivel de escolaridad real del nivel promedio a doce años, no solo no lo han alcanzado sino que en el año 2008 los mismos gobier-

nos se reunieron para asumir el compromiso de subir el nivel promedio de escolaridad a cuatro años, meta a alcanzar en el año 2015. En los actuales contextos de alta competencia los gobiernos expresan la necesidad de competir eficientemente en el mercado mundial, y sin embargo poseen un porcentaje significativo de su población semianalfabeta. Entonces la pregunta es: ¿cuál es el papel de las universidades a partir de esto? Se presenta aquí una responsabilidad en el ámbito de la formación, mientras que la universidad brinda entrenamiento, capacitación, pero escasa o nula formación.

Un organismo multilateral como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hace muchos años que está planteando la desaparición de las universidades, con la propuesta de su transformación en institutos técnicos superiores. Esto supone que lo que se requiere formar en los países de América Latina en el mejor de los casos son expertos, o especialistas, pero no pensantes. Evidentemente si uno mira el problema desde la perspectiva contraria, si uno lo mira desde los grandes intereses que en este momento caracterizan el modelo de la acumulación, es muy claro concluir que a determinados actores sociales no les interesa la construcción de pensamiento, sino la formación de especialistas, operadores, expertos. Se observa en muchas universidades esta cooptación de la inteligencia en nuestros sistemas científicos que son verdaderamente succiones de la inteligencia, y que tienen como consecuencia un intelectual pasivo, escéptico, apático, superespecializado, al cual no le interesa más que el sub-tema, como si ese sub-tema pudiera dar cuenta de todos los macro temas que supone entender el funcionamiento de un país.

Desafíos prospectivos para las universidades latinoamericanas

Muchas universidades latinoamericanas, aun en este enrevesamiento en el que se encuentran, continúan siendo

espacios de formación, pero esto va a depender de sus propias capacidades de reacción. En este momento sin duda existen condiciones positivas que les pueden permitir reaccionar, pero para ello hace falta abundancia de ideas. A esa abundancia de ideas se puede contribuir con trabajo que esté claramente orientado a responder las preguntas más pertinentes que el momento histórico actual plantea. Preguntas como: ¿qué significa desarrollar un país o una nación? ¿Qué significa hablar de plurinación? ¿Qué significa hablar de actores sociales? ¿Qué significa desarrollo técnico-científico? Temas que en apariencia son elementales pero implican una enorme complejidad en cuanto que no pueden responderse en función de estándares universales, sino que tienen que responderse en función de las exigencias del momento histórico de cada país.

El gran desafío se plantea en función de la formación, que implica colocarnos en el dilema de pensar la disciplina científica más que como una disciplina desarrollada internacionalmente, colocándola en su campo disciplinario y agregándole un desafío que por lo general el mundo académico no incorpora, que es su contribución a la historia del país. Es decir, el papel que tiene la matemática, la investigación física, la antropología, la filosofía, la demografía, la educación, no es únicamente el papel universal de acumular conocimiento en términos de “la Humanidad”, sino en el sentido de adquirir conocimiento para un lugar determinado y una población determinada. Y más allá de que esta sea una pregunta de sentido común, es una pregunta que no se hace la academia porque está más interesada en el reconocimiento que le significa publicar en revistas indexadas, sin interés alguno para su país sino para el conocimiento universal que gira en torno a los países centrales.

La academia no se interroga acerca del conocimiento que en el contexto complejo de fenómenos económicos, sociales, políticos y psicológicos está reclamando su país. Y ese

es el conocimiento que va a permitir tomar decisiones de orden político en determinado sentido, o impedir la disociación entre elaboración de propósitos y diseño de políticas que de hecho no se aplican. Este es un problema en la relación entre conocimiento, pensamiento y contexto histórico; de otro modo estamos acumulando un conocimiento que puede servir para las publicaciones internacionales, para la acumulación del saber, pero no para la transformación. Mientras tanto los expertos, que no tienen visión de proyecto ni visión de futuro, son los que llevan a cabo las políticas, conduciéndonos a paso forzado hacia la “sociedad bonsái”, pequeña, armónica, incluso estética, no siendo capaz de hacerse ninguna pregunta.

Hay una ética interna en los investigadores que no está funcionando por falta de compromiso con la universidad, y la falta de compromiso es porque la universidad no tiene compromiso con el país. El problema que aducen es el reduccionismo en cuanto a los recursos, y no es cierto. Existen recursos, y el primer recurso es uno mismo, el compromiso propio de plantearse un problema, de hacerse una pregunta. ¿En qué consiste pensar en América Latina? Ahí está comprometido un sentido del conocer, una idea de lo que es conocer y de lo que es pensar. Es una óptica que nos permite enriquecer nuestro quehacer académico, recuperando la tradición, revisándola, liberando al pensamiento de lo que lo atrapa, estimulando al creador, enfrentando la apatía, la inercia, que está aplastando la capacidad de problematizar. En ese lugar hay que revisar la universidad, repensarla, y hacer propuestas para que desde ella se pueda generar un espacio de influencia. Pero faltan las preguntas, y eso no es fácil, porque se necesita construir un conocimiento que tenga sentido no solamente para los códigos teóricos, sino para el momento histórico donde ese código disciplinario se pretende utilizar, intervenir sobre la realidad.

CAPÍTULO 3

De riquezas, abandonos y oportunidades urgentes. Educación superior en la Argentina contemporánea

Roberto Marengo y Carlos Giordano

Necesidades y sentidos de la educación superior en nuestro país

Todas las afirmaciones que siguen no se asientan en la consideración comparativa con sistemas análogos en otros países sino en la caracterización de las propias fuerzas y debilidades con que definimos las posibilidades de desarrollo del “nivel de educación superior” en Argentina tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26206.

Por un lado, la educación superior en Argentina es de una riqueza infinita, abandonada al libre recorrido de los individuos que logran llegar, acceder y permanecer, aun contra sus deseos y posibilidades, hasta que un día egresan o se van simplemente con un título al lado del nombre, quizás en busca de otro contenedor social y culturalmente más acogedor. Por el otro, la educación superior en Argentina tiene el pasado, el presente y el sentido de la extraordinaria complejidad que en nuestro país se dio como estigma y pasión identitaria, como destino manifiesto y como posibilidad de realización individual y colectiva. Entonces, ¿qué oportunidades tendremos si no imaginamos dialécticamente el futuro? ¿Qué caminos podremos recorrer si no

superamos los dualismos esquizoides? Porque las opciones de hierro siguen siendo los cantos de sirena con que el pasado nos condena a empujar nuestra piedra una y otra vez, mientras en las banquetas esperan su marcha todos los que verdaderamente necesitan caminar avanzando, o los que solo pueden avanzar caminando... que no es lo mismo.

En un reciente ensayo sobre las universidades españolas contemporáneas José Carlos Bermejo (2009), catedrático en Historia Antigua de la Universidad de Santiago de Compostela, define que:

... suele creerse, y así debería ser, que la universidad es una institución destinada a producir las diferentes clases de saberes, en la que unas personas inteligentes, desinteresadas y dotadas de espíritu crítico desempeñan su labor. La realidad está muy alejada de esta imagen. En los últimos treinta años, las universidades españolas han crecido desmesuradamente sin planificación alguna, al tiempo que recibían cuantiosos medios y comenzaban a producir conocimiento de modo similar a las de los países más desarrollados. No obstante, se ha desembocado en un estrepitoso fracaso y una caótica situación que las ha llevado a ser prácticamente irreformables. Sus sistemas de gobierno, concebidos como mimesis del gobierno de una nación, la multiplicación de centros y la descoordinación absoluta entre las diecisiete autonomías han permitido el secuestro de la universidad por parte de sus profesores y su personal administrativo. Apelando a modelos políticos y sindicales solo aparentemente democráticos, se ha logrado anular el espíritu crítico con el fin de poderlas controlar para beneficio de los intereses corporativos y convertir la búsqueda del conocimiento en una enloquecida carrera burocrática en que todos hablan de lo que no son, en la que nadie cree lo que nadie dice, y en la que su distancia con el mundo real crece a una velocidad de vértigo.

Antes que sea demasiado tarde y este relato se transforme en nuestro espejo español, es necesario que nos planteemos cuál es nuestro estado de situación al respecto y comenzar con una agenda que atienda las razones, las necesidades y los sentidos con que deseamos definir los Estudios Superiores en nuestro país, en nuestra región.

La Ley 26206 de Educación Nacional (LEN) y la 26058 de Educación Técnico Profesional son escenarios en construcción para todos los que trabajamos en educación superior. La Ley 24521 de Educación Superior (LES) vigente ya ha dado sus resultados en el escenario que fue posible en el derrotero de las políticas públicas neoliberales. Se trata entonces de definir cuál o cuáles son los escenarios deseables y cuáles los probables.

En el transcurso de la actividad parlamentaria, desde la Presidencia de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación, la Dra. Adriana Puiggrós llevó adelante un proceso de trabajo de provisión de datos que permitieran definir el sentido general de las posibilidades de transformación de un sistema ralentizado en su diálogo productivo con la modernidad. El proceso de trabajo tuvo varios orígenes: las condiciones de desarticulación en que se encuentra el sistema de educación superior de acuerdo al conjunto definido normativamente por las leyes mencionadas, las claras incongruencias ideológicas entre las leyes pertinentes, y las discusiones disonantes entre los estatutos de cada universidad nacional y la LES, particularmente.

En este sentido a lo largo del trabajo se realizaron varios procedimientos confluyentes: una consulta nacional a la inmensa mayoría de los integrantes, las organizaciones e instituciones de la educación superior;¹ el análisis de los

1 Todo el material, documentos, agenda de reuniones y versiones taquigráficas aportadas durante esta consulta puede confrontarse en la página de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación: <www.diputados.gov.ar>.

proyectos con estado parlamentario; y el estudio comparado de legislaciones sobre la educación superior en diferentes países a lo largo de la historia. El análisis resultante recupera aportes y consensos logrados en el proceso,² que ofician como antecedentes necesarios para este artículo y que sintetizamos en los siguientes fundamentos.

Una crisis potencialmente civilizatoria

Una profunda crisis atraviesa a las sociedades contemporáneas. En las últimas décadas asistimos alternativamente al derrumbe del muro de Berlín, que marcó el término de la experiencia socialista, y a una crisis del capitalismo globalizado cuyo final aun es incierto.

La crisis económico-financiera que afecta al mundo globalizado es una de las más importantes de los últimos cien años y es, a su vez, una crisis de la sociedad que ha sostenido un modelo económico que llevó a la desigualdad, a la pobreza y a la explotación de millones de seres humanos, al mismo tiempo que benefició muchísimo a muy pocos. Hoy hay un debate sobre nuevos paradigmas políticos, económicos, sociales y culturales que debe impactar en las políticas estatales. Hasta dónde se involucren los Estados en su rol de contralores del mercado y en la implementación de políticas públicas, es la medida de la posibilidad de salir de la crisis, o solo de aggiornar con un superfluo maquillaje la situación. No alcanzan los parches. En estas circunstancias, y cuando se necesita del aporte de todos en lo que se refiere a la comprensión de la gravedad de lo que ocurre, de lo que está en juego en cada lucha que se está librando, y de lo que

2 El documento de consensos firmado por todos los bloques políticos fue entregado al Ministro de Educación de la Nación el 17 de noviembre de 2008, en reunión formal de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

cada uno puede aportar con perspectivas creativas y superadoras, resulta imposible pensar que los espacios institucionales no estén atravesados por ellas. Las que conforman el “nivel de educación superior” no son la excepción a la regla. Precisamente esta instancia requiere ser inmediatamente atendida para evitar que los problemas que aparecen hoy dispersos se condensen de manera irreversible.

La educación superior es uno de los ámbitos más adecuados para la generación de nuevas ideas, modelos productivos, energéticos y tecnológicos, que permitan ir dando pasos hacia la construcción de una sociedad distinta, en pos de las estrategias necesarias para el desarrollo nacional. Pero también debe ser un ámbito de oportunidades para el conjunto, para una mayoría mucho más amplia de la que hoy asiste a sus aulas. Porque en los recursos humanos que allí se forman también estarán las posibilidades de repensar modelos y soluciones. Hay que fomentar la generación de una mayor masa crítica en beneficio del conjunto.

Al hablar de educación superior referimos a las universidades, los institutos universitarios y a los institutos superiores de formación docente y de formación técnico profesional, los laboratorios, centros e institutos de investigación científica y los procesos de extensión, transferencia y vinculación con el medio productivo, y que convierten a la educación post secundaria en un campo poblado de diversas demandas y posibilidades. La crisis afecta al conjunto del sistema de educación superior con sus particularidades porque si, como sostienen algunos intelectuales, la crisis es civilizatoria, las instituciones que conforman este nivel han sido un componente fundamental de la civilización que hoy se resquebraja. En particular, la universidad es reflejo de los resabios del pasado y de las luces del futuro de cada tiempo, y la forma universitaria de la política es la traducción de los conflictos, las necesidades y los obstáculos que tiene la sociedad en materia de distribución de la cultura entre y

dentro de las distintas generaciones, clases sociales, sectores étnicos y culturales, entre otras cuestiones. Durante el siglo XX, cuando la universidad clamaba o se silenciaba, era necesario prestarle atención. Hoy es más urgente aun prestar atención a sus silencios y a sus espasmódicas virulencias. Silencios y protestas suelen articularse repentinamente si no se los interpreta y no se resuelven a tiempo los problemas que expresan.

La pertinencia del mercadeo

La situación actual de las universidades occidentales es desconcertante. Antes que multiplicarse voces clamando por el rescate de ese interés general que las habitó durante casi dos siglos, se ha fragmentado el “demos” universitario confundándose con intereses que la alejan de la universalidad del saber que estuvo en su origen, a la vez que la comprometen con intereses particulares y dispersos en el océano del mercado. El golpe que el neoliberalismo propinó al sistema capitalista al cual pertenece afectó a todas las formas de producción y transmisión del saber. Tanto la forma de universidad humboldtiana como la napoleónica quedaron descolocadas porque el rumbo que tomaron las cosas les impidió generar una herencia superadora y adaptarse al progreso con el cual, en buena medida, habían colaborado aportando conocimientos y mejorando la cultura de sucesivas generaciones. Esa insuficiencia es notable en el caso europeo, que no ha tenido la capacidad de generar formas de producción y transmisión del saber universitario dentro de su tradición cultural, liberal o conservadora.

La derrota de los modelos europeos modernos de universidad fue un aspecto de la derrota de la cultura latina por la cultura anglosajona, de la cultura europea en manos de la estadounidense. La erosión fue rápida si se considera la

varias veces centenaria edad de las universidades europeas. Veinte años después del triunfo de los aliados sobre el más siniestro intento de control de la humanidad, las universidades europeas vibraban en movimientos ubicados en el imaginario de la liberación social. Una década más tarde una inédita tecnología de control de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación invadió las aulas, generada por grandes entidades financieras internacionales, las mismas cuyo modelo causaría el crack de todo el sistema económico social a principios del actual siglo. Exigirían “pertinencia” de las universidades al mercado.

Herida culturalmente Europa selló en 1999, por medio de la firma de sus ministros de educación, el Acuerdo de Bolonia, reconociendo el agotamiento de ambos modelos universitarios de la modernidad. Puso entonces en una placa de bronce a su universidad e inició la construcción de un sistema de educación superior profundamente contradictorio con la universalidad del conocimiento. Empezó la homogeneización de planes y programas hasta llegar a exigir planillas miméticas que registran al docente, al investigador y al alumno como números de un presupuesto que consideran el peso muerto que el Estado debe descargar. La contradicción es flagrante: el conocimiento debe ser producido y transmitido a medida de las reglas del libre mercado, pero los instrumentos que se utilizan para alcanzar ese resultado son de un alto control de todas las operaciones de mercadeo de conocimiento. La irracionalidad del capitalismo neoliberal el cual, empero, ha crecido en la matriz de la más alta escala alcanzada por la razón humana en materia de ciencia y tecnología, carcomió las fronteras que diferenciaban la vorágine del mundo económico del espacio de producción y transmisión de bienes simbólicos, en lugar de actualizar lazos productivos y creadores entre una y otra tarea humana.

El paradigma latinoamericano

Es conveniente recordar el linaje de las universidades latinoamericanas para sostener que ni su crisis es idéntica a la de las universidades europeas, ni las soluciones que tengan alguna viabilidad podrán ser las mismas. Huelga decir una vez más que mirar nuestros problemas sociales y culturales en espejo ajeno solo nos devuelve una deformación al servicio de poderes extraños que irremediablemente encuentran cómplices en el sostén de necesidades y controles externos.

En América Latina la herencia de las viejas universidades de Salamanca y Bolonia fue atravesada por el liberalismo francés. La orientación de las universidades hacia la formación de profesiones se adecuó a las vicisitudes de las nuevas repúblicas, que quedaron ubicadas en la periferia de la sociedad industrial avanzada. El movimiento reformista de 1918 puso de manifiesto que las universidades latinoamericanas estaban descolocadas respecto de sus pares europeas y norteamericanas para las cuales sus reclamos eran extraños. Detrás de las universidades latinoamericanas ha crecido siempre la utopía de una modernidad propia.

El espacio europeo de educación superior se ha constituido sobre una historia, una tradición y, sobre todo, en torno a alianzas económico-políticas provenientes de la lucha por la hegemonía dentro de la Unión Europea y entre esta última y los Estados Unidos. A nosotros nos toca construir un espacio latinoamericano de educación superior. Si en 1918 la juventud universitaria latinoamericana emprendió un camino distinto, ¿cómo no podríamos hacerlo casi un siglo después, en una situación donde se han tensionado fuertemente las articulaciones internacionales que subordinaban a nuestros países, sometidos mediante deudas externas impagables, balanzas deficitarias y la lógica de la economía financiera rigiendo sobre nuestro aparato productivo y nuestra vida social?

Las sociedades latinoamericanas han acumulado dolorosamente experiencias que les permiten definir con claridad qué es una crisis. Todos nuestros pueblos han desarrollado saberes de sobrevivencia, tecnologías de subsistencia y, en el presente, no solamente han ensayado modelos de gobierno orientados hacia la independencia económica, la soberanía política, la justicia social y la democracia, sino que muchos países lo han hecho con signo propio, como políticas de Estado, donde la educación ha tenido un trato preferencial. Probablemente sea América Latina el lugar donde se avanzó más en una educación superadora del modelo normalista liberal europeo que recibió como legado. Encontramos lineamientos, tradición y experiencias desde la reforma educativa mexicana comenzada en los años veinte, las reformas nacionalistas populares —en especial la del primer peronismo en Argentina—, pasando por las grandes campañas de alfabetización en Cuba y Nicaragua, los modelos educativos de los municipios brasileños, hasta las políticas educativas de gobiernos actuales como los de Ecuador, Bolivia, Venezuela, Nicaragua, Uruguay y Argentina. Debe admitirse que la extensión de la cultura y la escolarización en América Latina tuvo siempre como motor las políticas que representaron a las grandes masas y requirieron de la educación para poder sostener políticas de desarrollo. Esas políticas forman parte de una clara concepción educativa, que asume políticas universales, inclusivas, que otorgan protagonismo a los pueblos, que se vinculan con la producción y el trabajo antes que con el mercado, que buscan, en suma, la producción de saberes para una distribución justa de la riqueza material y simbólica. En todos los casos se combinan soluciones a problemas educativos residuales de la modernidad y se profundiza el destino democrático popular de la política educativa.

La responsabilidad del Estado

En el pasado más reciente se dieron pasos importantes para reorganizar el sistema escolar, superando la legislación neoliberal y poniendo en marcha un sistema cuyo eje ético-político es la educación común ensamblada con el respeto por las diferencias, que establece articulaciones entre la educación, el trabajo y la producción y atiende a la integralidad de la formación básica de todos los argentinos. Durante las consultas y los debates que precedieron a las nuevas leyes nadie se detuvo para cuestionar el sentido y las finalidades de la educación primaria o secundaria. La pregunta formulada desde los sectores más conservadores se refería a la falta de sentido que encuentran a la inversión del Estado en la educación, pero el pueblo que había votado no dudaba de recobrar el control de la educación como conjunto y no a fragmentos de la población que consolidasen la diferenciación desigual de los diferentes sectores sociales.

La medida estratégica principal para encaminar la educación hacia aquellas finalidades fue la recuperación de la centralidad del Estado para hacer política y no dejarlo reducido a un administrador de recursos, es decir, a lo que el lenguaje neoliberal simplifica denominándolo como “gestión”. El problema es que existe una demanda del sistema productivo distinta a las de las producciones tradicionales. La necesidad de nuevos paradigmas requiere de investigadores, científicos, alumnos, docentes y tecnólogos que puedan formular y formularnos nuevos interrogantes y soluciones; es decir, planificar el futuro. Además existe una demanda territorial, porque muchos estudiantes que terminan el secundario golpean las puertas de la educación superior, y algunas universidades han establecido un ingreso limitado disimulado, cuestión que no se admite abiertamente pero que existe en la Argentina.

En un país que considera a la educación como un “bien social”, que cuenta con un Estado que garantiza su gratui-

dad y acceso, y siendo una nación con alrededor de 40 millones de habitantes donde la secundaria es obligatoria, la tendencia a cursar estudios superiores irá en aumento. Más cantidad de jóvenes demandarán educación superior para ingresar, y es auspicioso que eso ocurra. En este sentido, la ley universitaria de los años noventa quedó desactualizada. Ya hay grandes universidades con sus estatutos reformados que no se adecuan a esa norma. También en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados se llegó a acuerdos entre los distintos bloques que apuntan a la necesidad de tener una ley nueva, como ya quedó dicho. Hace falta una política integral para la educación superior que organice y delimite los caminos.

Las modificaciones lógicas que sufrió con el tiempo el ideario reformista de 1918 respondieron al crecimiento de la demanda de educación superior por parte de la población, hecho alentador que demuestra la eficacia con la cual ha trabajado el sistema escolar en su finalidad de transmisión de la cultura básica. La insuficiencia académica, científica y pedagógica de la organización universitaria para responder adecuadamente a la expansión de la demanda por parte de grandes poblaciones juveniles, a la necesidad de nuevos perfiles profesionales y profesiones, especializaciones y a la necesidad de transferencia de conocimientos a la sociedad y al Estado, no ha sido aún atendida mediante políticas de modernización democrática, como lo fueron los demás niveles de la educación.

Las consecuencias de ese descuido se perfilan en toda su gravedad en los momentos en los cuales nuestros países están intentando despegar de la crisis en la cual los hundieron las dictaduras cívico-militares y el neoliberalismo. Se requiere de toda la capacidad intelectual de la sociedad para reconstruir la economía, acordar formas más justas de organización social y distribución de la riqueza, adecuar la estructura legal, establecer lazos fluidos entre las instituciones de investigación

y enseñanza y el Estado. Es necesaria una transformación político-cultural en la cual las instituciones de educación superior deben jugar un papel irremplazable. Pero no puede desconocerse que hay voces que repiten que “no existe ningún proyecto para superar la situación actual de las universidades”, o que sostienen que “no habría que tocar el equilibrio logrado en la resistencia a la ley vigente”, o bien que “el gobierno no debe tomar medidas de trascendencia en la educación superior porque agitaría aguas incontrolables”.

Respecto a la educación superior se repite una suposición según la cual no habría horizonte alguno, ni proyectos, ni ideas sobre sus finalidades, ni posibilidades de llegar a acuerdos. Transformado este postulado en acto, se deteriora la posibilidad de la planificación de soluciones, porque su concreción siempre requiere de una voluntad compartida. Como las soluciones a muchos problemas no pueden posponerse, para escuchar y oír los acuerdos existentes, es necesario dejar de lado intereses creados y así arribar a una política que articule y conduzca las múltiples soluciones y experiencias parciales que existen.

Las demandas, las posibilidades, las alternativas

La educación superior no se reduce a las universidades, como ya quedó dicho. Los casi dos mil institutos de formación superior docente y técnico-profesional (mal nombrados como “no universitarios” o terciarios) son los principales responsables de la formación de docentes para el sistema escolar y de los técnicos y agrotécnicos. Los alumnos de dichos institutos provienen, en su mayoría, de capas sociales más humildes que quienes pueden sostener una carrera universitaria. Una de las medidas de la política educativa menemista³ fue transferirlos a los gobiernos provinciales, aumentando así su

3 En referencia a la política del gobierno de Carlos Saúl Menem, entre 1989- y 1998.

distancia con las universidades, que siguieron en la órbita nacional. La existencia de una política nacional de formación docente quedó subordinada a acuerdos bilaterales y a merced de negociaciones de intereses sectoriales o urgencias económicas de las provincias que dependían de las decisiones nacionales. Pero, con anterioridad a esa situación, los institutos ocupaban un lugar descalificado frente a las universidades, muchas de las cuales aún no reconocen los estudios cursados en ellos como parte de las carreras de formación docente que a su vez poseen. Al mismo tiempo han proliferado innumerables institutos privados que insertan toda clase de títulos en un mercado donde se esfuma la formación real que han recibido las personas y se equiparan los técnicos, docentes o profesionales que poseen las más diversas formaciones.

En cuanto a muchas de las universidades, ante la imposibilidad de canalizar la demanda por falta de políticas nacionales al respecto, aunque sin admitirlo, han establecido diversas formas de limitación del ingreso que no responden a criterios uniformes. De todas maneras rebasadas, han abierto sedes y extensiones siguiendo la lógica de demandas poblacionales, capacidad de pago y financiamiento, una acumulación material de universidades de calidades muy distintas tanto entre sí como respecto a la enseñanza de sus sedes centrales. A esas subsedes concurre la población de menores recursos económicos que no puede establecerse en las grandes ciudades donde están las sedes centrales, que no quiere desarraigarse y busca una educación superior que le permita insertarse en el medio laboral de su región. Un nuevo tipo de demanda que puede denominarse como “territorial”.

El presupuesto universitario creció significativamente desde 2003 y los salarios de los docentes por primera vez en muchas décadas alcanzaron un monto digno. Pero todavía falta inversión para seguir el aumento constante del nivel de necesidades que presenta el nivel superior, y son los estudiantes de

menor nivel económico los que sufren las consecuencias en la calidad de su educación. Para las universidades no es posible sostener las sedes y extensiones con el presupuesto que se les asigna, de modo que los estudiantes que concurren a esos lugares, en muchos casos, deben pagar colegiaturas abiertas o encubiertas para financiar los salarios de los profesores y otros gastos. Los profesores no se arraigan en la zona y no se acumula la masa crítica de docentes, equipamiento y procesos de gestión y administración. Muchas ofertas son de carreras incompletas, sin que existan previsiones consistentes para que los estudiantes puedan proseguir sus estudios en las sedes centrales, y es constante el riesgo de interrupción de la enseñanza por parte de las universidades centrales, así como de ruptura de convenios establecidos entre los municipios y esas instituciones. Son numerosas las municipalidades que se han visto ante la necesidad de atender a miles de jóvenes de sus distritos organizando actividades de capacitación y formación post secundaria. Este hecho toma ribetes dramáticos en el conurbano bonaerense, porque el crecimiento de formaciones educativas suele ser muy rápido y los municipios no pueden sostenerlo económicamente ni garantizar un nivel académico acorde a las universidades, pero tampoco pueden desatender a esos miles de jóvenes que reclaman que se los eduque para acceder a puestos de trabajo que requieren capacitaciones de nivel superior y/o acceder a mayores niveles culturales.

En varios casos los municipios avanzaron en convenios para que las universidades establezcan carreras en sus territorios, llegándose a generar un nuevo tipo de centros de educación superior no considerados en la Ley de Educación Superior vigente. En esos centros varias universidades establecen alguna carrera o algún tipo de oferta académica, pero no se prevé la transferencia de profesores, de capacidad de investigación y de instalaciones como bibliotecas y laboratorios. Algunas de esos centros albergan a miles de alumnos que tienen sus esperanzas puestas en lograr la con-

tinuidad de sus estudios, que difícilmente podría asegurarse en otros lugares. En este contexto resulta una reducción apresurada considerar que los proyectos de establecimiento de nuevas universidades en muchos de los distritos del conurbano solo responden a intereses particulares de las fuerzas políticas predominantes. Al mismo tiempo una cuestión preocupante es que, a falta de una legislación actualizada y sobre la carencia de una planificación basada en acuerdos sustantivos entre el gobierno, las universidades y los institutos de educación superior, se proyecta la creación de nuevas universidades desde necesidades locales, pero sin tener en cuenta la capacidad instalada, la vecindad de otras universidades, y la repetición de carreras cuyos egresados deberán emigrar para insertarse en el trabajo. Es decir, sin ningún planeamiento estratégico.

En cuanto a la proliferación de maestrías, tecnicaturas y especializaciones estatales y privadas, se trata de un síntoma muy claro de la caducidad de los diseños curriculares clásicos, que establecían carreras de alrededor de seis o más años de duración y ofrecían luego solamente doctorados elitistas de estilo tradicional. La irrupción de las maestrías comenzó en muchos países de nuestra región como México, Venezuela, Colombia y Brasil, después de los movimientos estudiantiles de 1968, y constituyeron el cambio más significativo de este nivel en las siguientes décadas del setenta y ochenta. En la Argentina su introducción fue más tardía. Con el avance de las estrategias de mercado y la consiguiente reducción de la inversión pública en la educación superior muchas maestrías, tecnicaturas y especializaciones fueron atraídas por aportes privados o constituyeron una fuente de ingresos complementaria para las universidades y cobraron una relativa independencia.

En los ejemplos anteriores se observa la manera aleatoria, circunstancial y pragmática que ha tomado el crecimiento incontrolado de la educación superior, el surgimiento de

nuevos conglomerados que requieren institucionalización y el carácter novedoso de la demanda: ya no es solo de una clase media que busca profesiones que otorguen estatus y garanticen el futuro. El sujeto que reclama una educación superior a su alcance proviene de casi todos los sectores sociales, habita los grandes conglomerados y las zonas de baja densidad de población y necesita estudiar en lugares accesibles, se interesa por un amplio espectro de profesiones, muchas de ellas nuevas, y por carreras de diversa carga horaria y longitud. La mayoría de los jóvenes que ingresan al mundo de la educación superior no tiene condiciones objetivas o subjetivas para sostener largas carreras sin obtener certificaciones intermedias, y requiere un sistema de acreditación que le reconozca y le sume los estudios que va cursando, así también que se le habilite el tránsito por diversas instituciones de enseñanza como parte de su educación permanente.

La oportunidad

La concepción de autonomía universitaria de los reformistas de 1918 proyectó un Estado complejo, superador del Estado instrumento y constituido por organismos que cumplen distintas funciones y sostienen distintos tipos de articulaciones con el conjunto. La autonomía universitaria pensada de ese modo no conduce a la idea de extraterritorialidad, no estimula el desprendimiento de la institución productora de saberes respecto del Estado, sino que se propone como un reaseguro de la posibilidad de producción de conocimientos para la sociedad por parte del Estado, más allá de las vicisitudes que lo atraviesen. La intención es generar las condiciones para aportar a la autonomía del Estado nacional y el desarrollo de la sociedad.

La autonomía, la libertad de cátedra y el cogobierno han estado presentes en los dos grandes proyectos universitarios

en los que encuentra identidad la política de inclusión y desarrollo. Son ellos la Universidad Latinoamericana que concibió el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, y los proyectos universitarios que en 1974 intentaron reaccionar frente a la universidad liberal científicista impulsada a partir del golpe del '55 que, si bien significó una modernización en el plano de la producción científica y su vinculación internacional, fue insuficiente en cuanto a su participación política y su vinculación con el proyecto de desarrollo. En 1974 se discutieron varios proyectos de Ley de Educación Superior. Muchos de ellos visualizaban como horizonte de la investigación y la docencia aportar a la independencia científica, económica y tecnológica del país. Las finalidades que planteaban convergían en la afirmación de una conciencia nacional solidaria y comprometida con los problemas nacionales y latinoamericanos, y la preparación de técnicos, profesionales e investigadores adecuados a la resolución de los problemas del país. La educación superior orientada hacia la prestación de servicios a los sectores más necesitados se enmarcaba en el estudio de problemas de la comunidad que requirieran los gobiernos nacional, provinciales o municipales.

Un concepto importante era la posibilidad de la libre expresión de las ideas, de investigación y de creación, respetando los principios de la Constitución Nacional, así como la necesidad de proporcionar una formación en la cultura universal al mismo tiempo que en el conocimiento de la realidad político-social argentina y latinoamericana. La educación política no se mostraba reñida con la formación científica y artística. En varios de los proyectos se tomaban prevenciones que, de haberse concretado en su momento, nos hubiesen posibilitado tener una educación superior mucho más parecida a un sistema articulado de alternativas de diverso nivel y carga horaria, y miles de argentinos hubieran alcanzado certificaciones y titulaciones en este nivel.

Pero uno de los aspectos más relevantes de aquellos proyectos de ley fue la idea de planeamiento que ordenaba el conjunto de la educación superior y la vinculaba con los programas de desarrollo, sin menoscabo de la autonomía. La idea de planificación del desarrollo científico se correspondía con una idea de planificación de la investigación y de la formación no solo de científicos sino también de dirigentes. Esto ponía la dirección del sistema en clave política y vinculada con el mediano y largo plazo de la sociedad, y no cortoplacista en la desesperación por resolver lo que ha rebasado. Aquel debate culminó con la denominada “Ley Taiana”, la cual contenía gran parte de la concepción que estamos sosteniendo, pero cuya sanción no alcanzó a ser claramente implementada porque devino primero la intervención a las universidades y pronto la dictadura del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”. Esto retrotrajo la universidad a su rincón más oscuro y arcaico. Mientras que, al retorno de la democracia, las políticas del menemismo, mediante su acción específicamente educativa y por el deterioro que produjo en la sociedad, lejos de retomar las metas de reforma de la educación superior del gobierno peronista de 1974, la llevó a una crítica posición de desintegración.

En los últimos años comenzaron a manifestarse, en algunas universidades, fuertes y masivos reclamos sobre cuestiones edilicias, acerca de la falta de garantías de la continuidad de las carreras, etcétera, que llegaron a los medios y fueron utilizados políticamente. Pero no solo las circunstancias políticas inmediatas nos interpelan para que se active una política amplia de educación superior. Las concepciones económico-sociales y las estrategias eficaces para enfrentar las crisis requieren dispositivos de investigación y de educación superior adecuados. Actualmente es una meta propuesta desde los Ministerios de Educación el lograr que todos los jóvenes terminen el secundario. Se logrará en el próximo quinquenio, mucho más rápido que el casi un siglo

que tardó la universalización de la educación básica, porque las condiciones tecnológicas y académicas son distintas. La perspectiva es que la demanda de educación superior sea cada año más amplia y compleja.

Bibliografía

Bermejo, J. C. 2009. *La fábrica de la ignorancia. La universidad del como si*. Madrid, Akal.

CAPÍTULO 4

Reconfiguración institucional de la “nueva universidad”: algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro

Eduardo Ibarra Colado

Los procesos de transformación que enfrenta la universidad

Hoy se discute ampliamente en todo el mundo sobre los procesos de transformación que enfrenta la universidad. En la mayoría de los casos, bajo una estricta conversación occidental y un pensamiento euro-(anglo)-centrista, se invocan discursos en torno a la globalización, la sociedad del conocimiento y la organización posmoderna, en un intento redentor de las versiones originales de la utopía post-industrial. Además, el triunfo aparente de las tecnologías de información alentó un optimismo desbordado con el que se recibió al nuevo milenio. El predominio presuntamente incuestionable del conocimiento se emplea como argumento para sostener un proyecto de sociedad global que persigue afanosamente desprenderse de las etiquetas con las que había sido calificada décadas atrás: volvemos a escuchar así el eco del pasado, que repite y repite que no habrá más capitalismo ni socialismos, sino solo el mundo global del mercado, la democracia y la información.

La universidad se encuentra hoy en el centro de este renovado despliegue discursivo. Como depositaria de las más

altas aspiraciones de la modernidad, ella se ha constituido como una de sus instituciones básicas, pues proporciona la educación que sustenta al orden social y produce los saberes desde los que se ejerce la razón y su voluntad de verdad. Debido a su vocación hacia la objetividad, el rigor y la prueba empírica, la universidad ha sido largamente asimilada al progreso social, aunque este no se aprecie tan ancho como se pregona. Por ello, se señala con insistencia, hoy es momento de enfrentar su modernización ya que las profundas transformaciones del mundo le exigen que abandone, de una vez y para siempre, su plácida torre de marfil y las formas rígidas de hacer y organizarse que no pueden atender los reclamos de la “sociedad”, entidad abstracta que representa solo la capacidad de consumo. Y para superar su tradicional aislamiento se le recetan nuevas estructuras más flexibles, capaces de atender las exigencias científicas, tecnológicas y de formación de “recursos humanos” de una economía muy dinámica, integrada y altamente competitiva.

Dentro de los límites marcados por estos discursos se han estrechado los espacios para reconocer y analizar las consecuencias más precisas de las profundas transformaciones que supone la economía global, la cibernética y la superación engañosa de la burocracia. Afortunadamente, aún contamos con suficiente capital social para formular aproximaciones alternativas que permiten reflexionar este tipo de problemas en términos muy distintos, matizando el optimismo de los saberes positivos al mostrar estas “nuevas” realidades desde pliegues que permanecen generalmente in-nombrados. Los discursos de la sociedad del conocimiento se enfrentan sin embargo a una realidad que tercamente los desmiente: a las transformaciones de la universidad en la sociedad de la libre circulación se deben añadir la amplia gama de conflictos registrados en sus anclados campos universitarios; a la sociedad total del pensamiento único se debe añadir la diversidad de un mundo

literalmente hecho pedazos en el que se confrontan, que duda cabe, mentalidades y proyectos muy diversos.

Uno de los ejes más fructíferos de tales aproximaciones ha sido el análisis de las consecuencias sociales y las implicaciones simbólicas de la reorganización de la universidad y el conocimiento, y sus implicaciones en la reinención de los modos de existencia de distintos agentes a nivel local. Aunque no podemos negar que se aprecian tendencias generales que cruzan realidades distantes y distintas, es necesario destacar la importancia de las diferencias entre naciones y las que se presentan al interior de cada una de ellas. No podemos perder de vista que se ha empezado a consolidar una nueva división internacional del trabajo universitario, en donde la producción de conocimientos de punta y la preparación de los cuadros científicos y dirigentes de alto nivel ha quedado generalmente a resguardo de las naciones del centro europeo y americano, para dejar en las orillas del “subdesarrollo” el traslado y consumo de tales saberes y la producción masiva de sus cuadros técnicos y profesionales de nivel medio. La consideración de este problema posibilita una mayor comprensión de las recientes transformaciones de la universidad, apreciando las diferencias entre regiones, países y localidades, alejándonos con ello de la grosera interpretación de las “mega-tendencias globales”, usualmente presentadas como realidades inescapables ante las cuales no hay alternativa.

Son muchas las preguntas que hay que responder para comprender el sentido y los alcances de la reciente reconfiguración institucional de la universidad: ¿qué tan global es la globalización y qué tan diferentes son las realidades locales entre sí? ¿Cómo se articulan los sistemas de producción y circulación del conocimiento en y entre las distintas regiones del mundo? O también, ¿qué debemos entender cuando decimos “universidad” y a qué nos referimos cuando hablamos de “conocimiento”? Además, ¿cuál es la naturaleza del

cambio que estamos presenciando? ¿Se trata acaso de un proceso de ajuste incremental de la universidad a las contingencias que se le presentan, o es más bien una transformación radical que implica la creación de una institución enteramente nueva y distinta? Más aun, ¿es posible afirmar que tales modificaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad? O para ponerlo en otros términos, ¿acaso se está constituyendo la universidad como una más entre las empresas prestadoras de servicios que solo atienden las necesidades de los sectores sociales con capacidad de consumo? En fin, ¿qué papel están desempeñando los nuevos discursos y prácticas en la recreación de las identidades de las instituciones y los sujetos? ¿Hasta dónde los cambios operados han significado la reinención de las identidades de académicos, funcionarios, estudiantes y trabajadores bajo los principios del individualismo posesivo y la competencia febril?

No es posible responder en este breve espacio a tales preguntas. Por ello, me limitaré a caracterizar de manera general el proceso de reconfiguración institucional que ha experimentado la universidad mexicana en tiempos recientes, pues consideramos que puede funcionar como espejo reflexivo para contrastar realidades universitarias de otras latitudes, destacando convergencias, divergencias, retos, peligros y posibilidades. Las conversaciones que mantengamos para reconocer la complejidad y el detalle de nuestras realidades universitarias se constituirán como voluntad y acto de auto-reconocimiento, permitiéndonos ampliar los márgenes para enfrentar su futuro en términos muy distintos a los que hoy se visualizan.

Operación de nuevos dispositivos de regulación

La modernización de la universidad se ha constituido como un momento de ruptura radical que implica la construcción

de una universidad sustancialmente diferente de la que conocimos en el pasado, destinada a atender las exigencias sociales y económicas implicadas en el nuevo ciclo de integración global. Atendiendo a esta dimensión global del problema, el debate en curso en torno a la nueva universidad puede ser ubicado considerando cinco ejes que indican la presencia, en muy diversas realidades nacionales, de lo que podemos calificar como un modo de racionalidad neoliberal. Tales ejes son:

- El surgimiento del “Estado auditor”, que opera mecanismos de vigilancia a distancia centrados en la evaluación de los resultados, dejando la conducción de los procesos a las instituciones.
- El fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales derivados de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la educación y la ciencia.
- La diversificación y estratificación del sistema nacional de educación superior para alcanzar el balance adecuado entre educación universitaria y educación tecnológica, y entre la formación mediante programas académicos de dos años y aquellos de cuatro o cinco años y que se extienden al posgrado.
- La modernización administrativa de las instituciones, que deberán orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia, dejando de lado el “modelo político” de conducción utilizado en el pasado.
- La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad.

En el caso de México estas tendencias generales han adquirido formas específicas que pueden ser ejemplificadas brevemente a partir de la operación de dos de los disposi-

tivos más significativos que ha implicado la modernización (Ibarra, 2001). En primer lugar se encuentra la operación de un novedoso dispositivo de regulación gubernamental basado en la articulación de procedimientos de evaluación de resultados, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio para las instituciones. Este dispositivo de ordenamiento institucional supone una modificación profunda de las relaciones entre el Estado y la universidad bajo los principios de la *vigilancia a distancia* y la *autonomía regulada*. El nuevo dispositivo que empezó a operar desde finales de los ochenta tiene la finalidad de conducir a las instituciones de acuerdo con lo establecido en las estrategias y programas gubernamentales, y otorgarles una nueva identidad que indique su renovada funcionalidad social (Rubio, 2006). La modernización supone un punto de ruptura radical con el pasado en la medida en la que se empieza a desplazar a la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para reconstituirla como “moderna corporación burocrática” dedicada a la producción de los profesionales y los saberes requeridos por los nuevos modos de operación de la economía y la sociedad (Ibarra, 2001).

Lo que deseamos destacar es que el Estado parece no necesitar más, como en el pasado, de una universidad legitimadora que le permita operar intercambios políticos con los agentes que demandan educación superior, pues el respaldo político al régimen transita hoy por otros senderos. En su lugar se busca operar una institución que se dedique a atender sus propias finalidades específicas, al margen de toda contaminación política. Las universidades deberán ocuparse de la producción y transmisión de conocimientos y de la atención de las necesidades que les planteen sus realidades locales más específicas, de acuerdo siempre con estrictos criterios de eficiencia técnica. Por esta razón no debe sorprendernos que el gobierno haya desplazado el énfasis de la planeación hacia la evaluación, y con ello, del control del proceso hacia

la verificación de los productos. Este desplazamiento permite la vigilancia a distancia de las actividades de las instituciones mediante el monitoreo periódico de sus resultados. En adelante, las universidades serán responsables de conducirse a sí mismas, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas.

El segundo dispositivo de regulación que queremos comentar se refiere a la operación de un nuevo modo de conducción de las conductas de los sujetos de la universidad. Tal dispositivo se basa en la articulación de procedimientos individualizados de evaluación, programas de formación y actualización académica, programas de remuneración a concurso legitimados mediante la cuantificación del desempeño académico y exigencias de reconstitución de comportamientos y modos de ser, haciendo de los sujetos de la universidad actores muy distintos de los que conocimos en el pasado (Urbano Vidales *et al.*, 2006). En este caso funciona también el mismo modo de racionalidad, pero lo hace desplegando normas, tecnologías y procedimientos que muestran gran capacidad para propiciar la reconstitución de comportamientos y modos de ser, haciendo de los sujetos de la universidad actores cuya identidad obedece a los “nuevos tiempos” del *rendimiento* en su triple acepción: rendimiento como *productividad*, rendimiento como *capitulación* y rendimiento como *información*.

Los académicos, por ejemplo, se encuentran sujetos a un profundo proceso de profesionalización, que implica la reinención radical de sus modos de existencia: la *vocación académica* ha ido cediendo su lugar al *trabajo universitario*, transitando de la solidaridad a la competencia, y del compromiso con la institución y con los otros a la asunción y práctica de un individualismo posesivo sin grandes mediaciones. En este segundo ámbito, las estrategias y programas gubernamentales se basaron, como su punto de partida, en una profunda redefinición de la política salarial que implicó

la operación de nuevos mecanismos de diferenciación que permiten, también en este caso, una vigilancia a distancia de los académicos y una conducción institucional más precisa de su trabajo bajo el concepto de la “libertad supervisada”. Los profesores e investigadores han ido adquiriendo una *autonomía práctica* que les permite decidir cómo realizar su trabajo, con la condición de rendir cuentas de manera periódica y atendiendo las prioridades asignadas mediante los instrumentos de evaluación. Además, la agresiva política de formación de profesores que ha seguido el gobierno desde principios de la década de los noventa, sobre todo mediante el otorgamiento de becas, ha incidido de manera fundamental en la reconstitución de las identidades académicas. Esta estrategia de formación persigue sentar las bases para la consolidación de un sujeto académico muy distinto que pueda participar de las prácticas de producción y transmisión de conocimiento más allá de sus establecimientos de adscripción, dando lugar a la consolidación de un mercado académico nacional que podría extenderse paulatinamente a nivel regional.

Algunos resultados, entre la coherencia lógica y la incoherencia de la operación

Los supuestos sobre los cuales deben funcionar estos nuevos dispositivos resultan coherentes lógicamente, pero poco plausibles si confrontamos las realidades contingentes de su operación (DiMaggio, Powell, 1999; Meyer, Rowan, 1999). El funcionamiento de la sociedad bajo un nuevo modo de racionalidad que pone en operación controles basados en el mercado promete construir instituciones y sujetos responsables, independientes, que se hagan cargo de sí mismos. Sin embargo, desde estas posturas no se reconocen ni el oportunismo que caracteriza el comportamiento de los agentes

sociales, ni la fragilidad de un modelo que se encuentra gobernado más por afanes económicos que implican la destrucción del otro, que por comportamientos éticos fundados en la solidaridad. Además, esta idea de acción responsable conduce a una concepción profundamente voluntarista que poco repara en las condiciones de posibilidad exigidas para la adecuada operación de la universidad.

Como ya indicamos, uno de los efectos más significativos del nuevo modo de racionalidad bajo el que opera la universidad es la reconstitución de las identidades de las instituciones y los sujetos. En el caso de la institución universitaria se encuentra en debate si tales modificaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen el resto de las organizaciones que prestan algún servicio a la sociedad: la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir en “organización” participante en el mercado. Su importancia en el imaginario social se ve paulatinamente desplazada al quedar ubicada como proveedora de servicios educativos a la sociedad, tal como lo han venido haciendo con otros “productos” los hospitales, las empresas inmobiliarias, las aseguradoras, las fábricas, los centros comerciales y las instituciones bancarias, por señalar algunos de los ejemplos más evidentes.

Por su parte, en el caso de los sujetos, sean estos académicos, alumnos, funcionarios o trabajadores, se discute hasta dónde los cambios operados han significado la reinención de sus identidades bajo los principios del individualismo y la competencia. En este nivel, la discusión remite a las consecuencias de fomentar un comportamiento utilitario basado en el principio de que el fin justifica los medios, produciéndose con ello el desplazamiento de las finalidades sustantivas asociadas a las labores universitarias, por los propósitos de la estricta realización económica individual.

Los resultados de la operación de los nuevos dispositivos de cambio institucional y profesionalización académica han sido variables. A nivel del sistema universitario, no pocas instituciones realizaron importantes modificaciones a su estructura académica y sus formas de funcionamiento, atendiendo a una definición más precisa de su proyecto institucional. Asimismo, muchas de ellas han efectuado importantes adecuaciones a sus políticas de cuotas y colegiaturas, elaborando programas para facilitar la diversificación de sus fuentes de financiamiento y realizando modificaciones sustanciales a su normatividad institucional. Sin embargo, en otros casos, las instituciones desarrollaron una capacidad de respuesta que proyectaba cierta imagen institucional al exterior, sin modificar sustancialmente su funcionamiento interno. El problema se encuentra en la propia forma en la que operan los procesos de evaluación, pues imponen nuevas normas para regular el comportamiento que solo son demostradas a través de indicadores cuantitativos. De esta manera, las instituciones deben demostrar, así sea solo simbólicamente, que cumplen con la función que la sociedad les ha encomendado.

Asimismo no pocas instituciones vieron en estas auditorias el exigido cumplimiento de un requisito burocrático para la obtención de recursos adicionales. Con ello, el proceso propició que las instituciones se inclinaran a mostrar su mejor cara, en lugar de realizar un esfuerzo autocrítico que permitiera un conocimiento real de la problemática institucional para establecer verdaderamente programas correctivos pertinentes. Es en este sentido que la evaluación condujo muchas veces, más a una cultura institucional de simulación, que a la elevación de la calidad y la promoción del cambio institucional.

La historia no es muy distinta si consideramos la operación de los dispositivos de evaluación de los académicos. Si bien existe un sector importante que ha mantenido un

comportamiento ético ejemplar, enmarcando sus labores en un proyecto de vida fundado en los valores del conocimiento como apoyo al desarrollo de la sociedad, se aprecia también la formación de un conjunto creciente de académicos que se orientan por criterios oportunistas. Bajo el lema de que el fin justifica los medios, un buen número de académicos se están asociando entre sí para articular orgánicamente la simulación. Hoy día se multiplican los casos de corrupción y la politización de los procesos de evaluación como resultado de las disputas por los puestos en los comités y comisiones que les garanticen la obtención de los recursos adicionales en disputa.

Los recientes programas de formación abren también un flanco que debe ser atendido cuidadosamente si no se desean consecuencias igualmente desagradables. Los riesgos de este tipo de programas de formación se encuentran en la presión política ejercida desde las agencias gubernamentales para cumplir con las metas establecidas, las cuales resultan inalcanzables si se asumen estrictos criterios de excelencia académica. Esta orientación desmedida hacia el cumplimiento de metas numéricas por encima de las exigencias reales de rigor y calidad podría estar impulsando ya el relajamiento de los programas de posgrado bajo modalidades “*fast track*”, en donde lo que importa es terminar a tiempo y sin importar cómo. Si no se atiende esta dificultad los programas de posgrado producirán una tremenda explosión de maestros y doctores de papel, que contarán con el diploma respectivo engrosando las estadísticas oficiales pero sin haberse transformado cualitativamente como sujetos capaces de producir y comunicar conocimiento original. También en este caso se aprecia una articulación fuerte con esquemas de remuneración o ingresos extraordinarios, que convierten a los estudios de posgrado en una nueva y atractiva modalidad de trabajo remunerado que podría subsistir en muchos casos las finalidades legítimas de formación.

Seis cuestiones críticas para enfrentar el futuro

Los dispositivos que rápidamente hemos comentado no agotan de ninguna manera la complejidad implicada en los procesos de reconfiguración institucional de la universidad. A ellos hay que sumar la operación de otros, entre los que se encuentran las asignaciones de recursos a la ciencia, el padrón de revistas científicas mexicanas, el padrón de posgrados de excelencia, el examen nacional indicativo previo a la licenciatura y el examen general de calidad profesional, por señalar los más relevantes. Pero debemos también apreciar que hay zonas en las que aún no se producen cambios significativos y que marcarán muy seguramente las disputas en el seno de la universidad. Apreciamos seis cuestiones críticas que parecen esenciales para completar y/o reorientar el proceso de transformación de la universidad, y que veremos a continuación.

Primero, la integración del sistema universitario con el resto del sistema educativo superior para fortalecer su diferenciación interna y combatir los rezagos acumulados en ciertas regiones, instituciones y sectores poblacionales. La disputa se ubica en el tipo y grado de diferenciación, tratando de definir los equilibrios y pesos específicos de cada modalidad educativa contemplada en el sistema y su distribución regional. Asimismo se ubica en la clarificación de los alcances de la autonomía universitaria y su relación con los procesos de evaluación y acreditación.

Segundo, la definición e implantación de un modelo de financiamiento para las universidades del país, con el fin de consolidar su crecimiento y facilitar una estructura más diversificada en la que participen tanto el Estado como la sociedad. La disputa se centrará en la obligatoriedad del Estado de financiar la educación superior y en la necesidad de incrementar sustancialmente el gasto público en educación y ciencia. Además, supone la definición de los términos de

la participación de la sociedad mediante mecanismos fiscales y la aplicación o no de cuotas escolares.

Tercero, la transición del actual modelo de deshomologación salarial hacia uno centrado en la promoción de la carrera académica, a fin de consolidar la profesionalización del cuerpo académico de las universidades del país sobre la base del reconocimiento del impacto de sus trayectorias. La disputa se centrará, en este caso, en la posible relativización de la definitividad y en la conveniencia de mantener la contratación mediante concursos de oposición. Además, significará la determinación de criterios de movilidad interinstitucional y la redefinición de la posible participación de las instancias sindicales en los procedimientos de contratación y de negociación de las condiciones laborales.

Cuarto, la integración de reformas legislativas que consoliden la operación de un sistema universitario integrado y abierto, otorgándole mayor estabilidad y certidumbre de largo plazo y haciéndola menos permeable a las condiciones políticas del momento. Aquí, la disputa se centrará en al menos tres terrenos: a) la definición precisa de la autonomía universitaria y sus alcances; b) la clarificación de los alcances de la gratuidad de la educación y la obligatoriedad del Estado de financiar suficientemente a la educación pública del país; c) la precisión de la legislación laboral a fin de eliminar las ambigüedades existentes en cuanto a lo que se debe entender por salario y materia de trabajo, determinando así con claridad los espacios de la negociación bilateral.

Quinto, la integración de un sistema más articulado de atención a los estudiantes que contemple una mayor movilidad interinstitucional, la creación de programas de becas, la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas y el desarrollo de formas complementarias de educación aprovechando las nuevas tecnologías. Además de los conflictos derivados de la aplicación de los exámenes de selección y acreditación, la disputa se centrará en la posible empresarialización de

la educación que deja de ser considerada como un derecho para ubicarse como un servicio, con lo que privilegiaría la orientación vocacional de los estudios y se limitarían las alternativas para atender a los estudiantes que no alcancen los niveles de rendimiento exigidos por causas asociadas generalmente con la pobreza.

Sexto y último, la transformación del funcionamiento administrativo de las instituciones a partir de la reforma de su régimen laboral, con la finalidad de alcanzar mayor flexibilidad operativa para mejorar los servicios de apoyo que ofrecen las instituciones y favorecer su integración interinstitucional. En este último caso la disputa se centrará en la defensa de la legislación laboral vigente y de los contratos colectivos de trabajo, así como también en la reivindicación de un salario general en contra de programas de remuneración por rendimiento.

Estas seis cuestiones críticas planteadas, que se añaden a la actual operación de los dispositivos de ordenamiento institucional y profesionalización académica, son cuestiones abiertas que de ninguna manera agotan la agenda de problemas que enfrentará la universidad en su continuo proceso de transformación. La moderna universidad que estamos fabricando entre enfrentamientos, conflictos y negociaciones conducirá, sin duda, a situaciones inéditas que abrirán nuevas oportunidades y plantearán dilemas hoy no visualizados, pero en donde la única imposibilidad se encuentra en el eterno ingenuo retorno a la situación previa. Este complejo proceso no contempla una vuelta al pasado, por lo que los agentes habrán de diseñar sus estrategias visualizando el porvenir de una universidad que no será nunca más lo que fue antes de su más reciente ruptura radical. El gran reto que todos enfrentamos es recrear una institución sin que se disuelva en la competencia desenfrenada por los pocos recursos, espacios y lugares disponibles. Para ello es necesario trabajar por una nueva ética radicalmente distinta que nos permita *ser* más

allá de simplemente *tener*. Solo entonces la autonomía de las instituciones y los sujetos será capaz de desbordar las regulaciones y prácticas que hoy la conducen y la limitan.

No podemos terminar nuestra reflexión sin establecer una de las preguntas esenciales de este problema: ¿acaso la única manera de impulsar comportamientos independientes y desempeños responsables es el mercado? Nosotros pensamos que no. El gran reto que enfrentamos hoy en día es reconstruir a la universidad bajo un modo de racionalidad que conserve las ventajas asociadas a la iniciativa individual y la actuación responsable, a la vez que se favorecen la solidaridad y la equidad social. Ello pasa por la redefinición de un proyecto ético que evite la atomización por utilitarismo oportunista, para fortalecer en su lugar la formación de colectivos que aseguren que las definiciones, responsabilidades y beneficios sean compartidos con transparencia y equidad. Solo así evitaremos las dos puntas que han caracterizado a nuestra organización social: el colectivismo burocrático que fomenta la dependencia del anonimato, frente al individualismo mercantilista que propicia una guerra salvaje del “sálvese quien pueda”. Sabemos que no volveremos al pasado nostálgico en el que nos formamos; pero estamos convencidos también de que el futuro no es ese terrible escenario de contabilidades que prefigura la desilusión posmoderna. Apostamos a esa capacidad reflexiva que nos permita, de manera conjunta, reconocer las cuestiones críticas de la universidad para enfrentar ese futuro inédito que apenas estamos empezando a imaginar.

Bibliografía

Di Maggio, P. J.; Powell, W. W. (comps.) 1999. “Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales”, en *El nuevo institucionalismo en*

el análisis organizacional. México, Fondo de Cultura Económica / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública / UAEM, pp. 104-125.

- Ibarra Colado, E. 2001. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, DGEP — UNAM / FCPyS — UNAM / UAM — Iztapalapa / ANUIES, Colegio de Posgrado, n° 16.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. 1999. “Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia”, en Di Maggio, P. J.; Powell, W. W. (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México, Fondo de Cultura Económica / Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública — UAEM, pp. 79-103.
- Rubio Oca, J. (coord.) 2006. *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México, SEP / Fondo de Cultura Económica.
- Urbano Vidales, G.; Aguilar Sahagún, G.; Rubio Oca, J. 2006. *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México, Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO 5

La renovada vigencia de la universidad

Judith Naidorf

Introducción

Luego de una década de pronósticos apocalípticos para la universidad como institución, esta ha resurgido con renovada centralidad, aunque bastante transformada. Nacida en el período medieval y *aggiornada* en la modernidad, conserva más aspectos fundamentales que los cambios que le han permitido acomodarse a las épocas y renovar su sentido a fin de no desaparecer. Mantiene la característica de ser una institución donde el saber es transmitido no sin antes ser revisado o a veces creado en su seno. Es una institución organizada por grados cuyo gobierno es colegiado; posee formas definidas de acceso a la docencia marcadas por un normativa definida de manera autónoma; es laica aunque en ella se estudie teología; es un espacio de encuentro y reflexión de la juventud y los adultos de distintos credos y orígenes; es un espacio que siempre ha sido propicio al intercambio internacional; y es centro de interés para los poderes de turno, que le han otorgado diversas concesiones. Ha cambiado su poder de llegada a las mayorías particularmente desde el pasado siglo; se ha convertido en lugar de certificaciones y

formación para el mercado de trabajo; ha ampliado sus funciones que van desde asesorías a los gobiernos tanto como a empresas; ha abandonado la metodología de enseñanza por la transmisión de saberes comprobados mediante experimentación; ha pasado a jurisdicción nacional y a su vez se ha sometido a regulaciones impuestas por el Estado; se ha convertido en un negocio en el caso de su privatización; y ha formado a las elites dirigentes.

La universidad iba a desaparecer...

Algunos pronósticos aseveraban que la crisis de la universidad era de orden terminal; que su lugar había sido reemplazado por el de otras instituciones con más legitimidad ante la sociedad y que ya no tenía sentido su sobrevivencia. Tal como habíamos afirmado la misma enunciación de la crisis se había convertido en preludio de una reforma a la que se la quería someter tal como suele ocurrir con otras instituciones que despiertan interés en los poderes vigentes. Se la denominó universidad “cautiva” (Krotch, 2002), “en penumbras” (Gentili, 2001), “en ruinas” (Reading, 2003; Trindade, 2001), “de papel” (Porter, 2003), “instrumental” (Chauí, 1999) y como consolidadora de la explotación (Borón, 2008), por solo nombrar algunas definiciones enunciadas.

La educación superior, mercantilizada como todo lo demás, se convirtió en un negocio rentable y su capacidad de explotación parecía apenas un nicho inexplorado. La universidad entonces debía cambiar sus múltiples sentidos según el público al que pudiera servir. Pero ningún sector quiso quedarse afuera de esa transformación, lo que dio por resultado una multiplicidad de formas que conviven hoy en día no siempre disputándose la centralidad de su modelo sino en convivencia y para todos los gustos. Los modelos institucionales pueden caracterizarse y agruparse, tipificar-

se o estandarizarse, pero lo que no es materia de absoluto control es la palabra de sus protagonistas y su capacidad performativa.

El carácter instituido y el carácter instituyente de la institución universitaria

Cornelius Castoriadis afirmaba que toda institución tiene un carácter instituido y uno instituyente. El primero, dotado de relativa fijeza y estabilidad, contiene las significaciones compartidas, aquellas que comparten un mundo de sentido, con marcos de referencia instituidos como comunes que le dan existencia a la institución conjuntamente. La segunda, el carácter instituyente, es la cualidad de ser histórica, en permanente autoalteración, por tanto, de creación. Al respecto, este autor afirma:

Esta institución es institución de un mundo en el sentido en que puede cubrirlo todo, en que, en y por ella, en principio todo debe ser decible y representable, y que todo debe ser absolutamente aprehendido en la red de significaciones, todo debe tener sentido, y en que el sentido que tiene depende del núcleo de significaciones imaginarias de la sociedad considerada. Pero ese recubrimiento nunca está asegurado y lo que se le escapa, a veces prácticamente indiferente, puede a veces ser y es de una gravedad decisiva. Porque lo que se le escapa es precisamente el enigma (...) lo que todavía no es, es decir, como inagotable provisión de alteridad y como desafío irreductible a toda significación establecida. (Castoriadis, 1999)

La indagación del carácter instituido es el que se han propuesto los estudios sobre la historia de la universidad con una mirada reflexiva sobre el presente, entre los que se des-

taca el clásico libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* de Emile Durkheim (1982). En torno al componente instituyente, al enigma, a lo posible, se enmarcan los estudios prospectivos a los que este libro pretende contribuir.

Si recuperamos la cualidad instituida como aquella característica que, no por ser común y poseer sentidos compartidos, implica la existencia de una identidad institucional única, vale afirmar con Castoriadis que “instituciones aparentemente similares pueden ser radicalmente distintas, pues inmersas en distintas sociedades son aprehendidas en significaciones diferentes” (Castoriadis, 1999). Es decir, que incluso las significaciones compartidas de la universidad —que no deja de ser relevante revisarlas cuando nos referimos a su transformación—, en la cual se reconocen elementos de cierta fijeza aunque relativa y transitoria, nos permite mirar en perspectiva los aspectos residuales y los emergentes en los términos de Williams (1977). En este sentido es que en el citado estudio de Durkheim la indagación de la génesis de la universidad se centra en la identificación de las rupturas y continuidades en torno a la universidad medieval y la contemporánea. Durkheim (1982) afirma que la universidad de París en sus orígenes fue la matriz donde se elaboró todo el sistema de enseñanza vigente; a su vez el estudio de la institución da una muestra del estado de ánimo medieval y su influencia como órgano definido y universalmente reconocido, aunque este influjo ha sido poco reconocido por los historiadores políticos.

La *universitas* como corporación y la universidad como corporación de maestros fue reconocida tempranamente por la Iglesia como un actor poderoso con el cual era preferible entablar relaciones de acuerdo. Esta consideración le permitió a los maestros de manera muy temprana obtener la autonomía para dictar la *licencia docente*. El espacio físico donde sus actividades se desarrollaban nunca fue relevante hasta bien entrados los siglos subsiguientes en que la universidad comienza a tener sus edificios propios. La figura central en torno a

la cual se agrupaban los jóvenes deseosos de instrucción eran los maestros —y no las universidades como tales— inspirados en la figura del suscitador de ideas Abelardo. La laicidad caracterizó a la universidad aunque en connivencia con los poderes eclesiaísticos quienes han sido, al igual que los reyes, quienes dieron origen a las universidades incluso a partir de la modernidad (tal el origen pontificio o real de muchas de las universidades centenarias que hoy perviven).

La organización de la universidad en grados académicos ha existido de manera muy temprana siendo principalmente la *licencia docenti* (certificado de moralidad y de capacitación) y la *inceptio* (primera forma de doctorado) los primeros títulos académicos. Durkheim se preguntaba una vez realizado su estudio si alguna vez se había vuelto a revisar su sentido, pregunta aún pendiente. En relación con el internacionalismo afirmó que “si la universidad empezó esencialmente siendo un órgano internacional de vida intelectual y escolar hay que creer que no puede, ni siquiera actualmente, adoptar un carácter estrictamente nacional sin desmentir su naturaleza” (Durkheim, 1982). Estas afirmaciones ponen en cuestión e invitan a la discusión en torno a la territorilización de la universidad, las perspectivas globales, locales o nacionales —o “glonacales”, como propone Marginson (2004)— y su internacionalización.

El origen medieval de la universidad la coloca frente a los avatares de cambios de épocas y de concepciones del saber. Así, Razón y Fe creyeron reconciliarse en una mezcla general y tumultuosa cuya separación moderna fue el fin de los métodos pedagógicos de la disputa. La discusión ocupaba un lugar preponderante y el arte de argumentar se cultivaba tanto como el arte de refutar más que el de probar. El método de las *quaestiones* y los *actus quodeliberius* tenían que ver con la valoración de la disputa o *disputatio*. La experimentación como forma de validación del conocimiento barrió con estos métodos e impuso una única verdad detentada por “la ciencia”, cuyo cuestionamiento resultaba desde una osadía hasta

una práctica infrecuente en las clases. También los exámenes y las formas de organización del gobierno universitario datan de sus orígenes y han sido poco puestos en cuestión a lo largo de los siglos. Sin embargo, el lugar privilegiado otorgado al saber y el intercambio de saberes entre sus protagonistas es lo que, habiendo variado con los siglos, justifica la existencia de una institución como la universidad.

La centralidad del papel de los estudiantes

Tanto estudiantes como docentes, principalmente, tienen una capacidad de injerencia y definición quizá más amplia que el que poseen otras instituciones para definir los rumbos de lo que resulta de hecho la universidad, y eso se debe a su autonomía. Con más o menos conciencia de su poder de intervención algunos grupos de estudiantes decidieron reforzar, memoria histórica mediante, su rol como codiseñadores del destino de la institución, la cual no solo no le brindaba un “servicio” ni les garantizaba su derecho a la educación, sino que en sí misma la institución es reapropiada por ellos. Un ejemplo de esto lo constituye el discurso de asunción de la presidencia de Camila Vallejo Dowling de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) en agosto de 2011 (itálica nuestra):¹

... sentimos la responsabilidad ética de hacer política, porque la administración del poder por los poderosos de siempre nos obliga a entrometernos en sus asuntos, porque *estos asuntos son también nuestros asuntos* y porque no podemos dejar que unos pocos privilegiados sean quienes eternamente definan las medidas y contornos que debe tener nuestra patria, ajustándola siempre a sus pequeños intereses.

1 Ver texto completo en *Le Monde Diplomatique* de Chile: <www.lemondediplomatique.cl/article1572,1572.html>.

Debemos romper con aquella burbuja universitaria que instala el individualismo, la competencia y el exitismo personal como patrón de conducta para los estudiantes por sobre ideas y conceptos fundamentales como lo son la solidaridad, la comunidad y la colaboración entre nosotros.

Somos contrarios a la visión de que la universidad es solo venir, sacarse buenas notas, y abandonar cuanto antes sus aulas para salir pronto a ganar dinero en el mercado laboral; tenemos los ojos lo suficientemente abiertos como para darnos cuenta que afuera hay un mundo entero por conquistar, que este mundo requiere de nuestra entrega, de nuestro esfuerzo y de nuestro sacrificio y que para quienes ya hemos abierto los ojos a las inequidades sociales que asoman por todos los rincones de nuestra ciudad, se nos vuelve imposible volver a cerrar la puerta y hacer como que nada hemos visto o como que nada ha pasado. Nuestro compromiso por la transformación social es irrenunciable.

Porque necesitamos hoy, más que nunca, una profunda discusión respecto del país que queremos construir y, a partir de aquello, cuál es el tipo de universidad que se pondrá al centro de dicha construcción.

Porque no creemos en la universidad como un espacio neutro dentro de la sociedad; la universidad es un agente vivo en su construcción y en el desarrollo del proyecto país que como ciudadanos levantamos día a día. Nuestra responsabilidad está en generar organización al interior de aquella, lo cual nos permita transformar la universidad, para así poder transformar la sociedad.

Nuestro concepto de universidad nos habla de un espacio abierto, participativo y democrático, con una comunidad universitaria activa, dialogante, una comunidad que se involucra en el diseño y conducción de su casa de estudios.

Nuestra visión es la de una universidad que se ubique ya no en los primeros rankings de la competencia o el marketing universitario, de los cuales hoy en día mucho se habla, sino

que se ubique en el primer lugar de aporte al desarrollo social del país, el primer lugar en el fomento de la equidad en cuanto a la composición social de sus estudiantes, que ocupe el primer lugar en el desarrollo de la ciencia y tecnología al servicio de los intereses de Chile y su pueblo.

Creemos en una universidad permanentemente vinculada con los problemas que nuestro pueblo le presenta, activa en la búsqueda de soluciones y en la entrega de aportes por medio del conocimiento.

El movimiento estudiantil está organizando masivos encuentros y charlas debate, tal como ocurre con los masivos y muchas veces vacíos de sentido congresos de docentes e investigadores. Buscan vincularse con compañeros de otras regiones e intercambiar ideas más o menos organizadamente. Con ellos conviven muchos estudiantes que circulan por la universidad como si se tratara de un supermercado de góndolas disciplinarias y de un mercado de títulos que por una extraña razón el Estado, a través del aporte del pueblo, decide financiar. También están las deformaciones del sentido crítico y de la vanguardia que confunden “al enemigo” con cualquier tipo de gestión y hasta incluso con los profesores. Lo anterior no quita la validez renovada del “hacerse cargo” del espacio universitario como una zona de intervención propia, y su dimensión institucional como una parte de la ciudadanía universitaria en transición hacia una formación ciudadana más amplia.

La nueva centralidad de la universidad

En la actualidad la universidad es sin duda considerada una institución deseable para nuestros hijos, estratégica para estados y empresas, lugar de disputa para quienes nunca habían accedido a ella o se habían interesado y ocupado de sus asuntos. La variedad de modelos y tipos exige el nuevo desa-

fío de clasificar y redefinir el carácter público de la misma y agudizar tanto la mirada como las estrategias de intervención según el margen de maniobra que los actores logren establecer. Cuando la apatía o la mirada mercantil prima deberíamos poder utilizar el criterio crítico y de acción preformativa para denunciar y encontrar los mecanismos de revisar lo cuestionable para que tenga sentido nuestra función docente o como estudiantes y sino... mejor dedicarse a otra cosa.

La universidad debería en el futuro encontrar mecanismos que le permitan regular su veta mercantil ya instalada como legítima función y ampliar los espacios de debate en torno al sentido de sí misma. Las actuales condiciones de producción intelectual no son propicias para este ejercicio. Estas condiciones se caracterizan por el aumento de la competencia entre pares, la hiperproductividad medida en términos cuantitativos, la tensión entre individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes, la burocratización de las actividades de investigación, la labor a corto plazo y por proyectos específicos, la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes inter, multi y transdisciplinario, la búsqueda permanente de subsidios a la investigación y las tensiones existentes en torno a realizar investigaciones pertinentes.

Estas características de la profesión académica estudiadas desde distintos ángulos (Fernandez Lamarra, Marquina, 2011; García de Fanelli, 2009; Perez Mora, Monfredini, 2011; Stromquist, 2009; Altbach, 2000, y otros), sumadas a las reflexiones en torno al paso de la indagación sociológica a la burocratización (Kreimer, 2012), enuncian condiciones que no son favorables para la perspectiva preferida en torno al futuro de la universidad. A pesar de ello la renovada vigencia de la universidad se torna evidente, y su ola amenazante —con pronósticos de desaparición— pasó... no sin consecuencias.

Bibliografía

- Agrupación Independiente de Estudiantes de Lenguas (a.i.e.l.). 2011. Cartilla para ingresantes de las carreras de la Facultad de Lenguas: ser universitario, algo más que un verbo infinitivo y un adjetivo calificativo. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Borón, A. 2008. *Consolidando la explotación*. Buenos Aires, Espartaco.
- Castoriadis, C. 1999. *Figuras de lo pensable. Encrucijadas del laberinto*. Madrid, Cátedra.
- Chauí, M. 1999. “Universidad instrumental”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 38-39, pp. 21-38.
- Derrida, J. 2001. *La universidad sin condición*. Madrid, Trotta.
- Durkheim, E. 1982. *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.
- Gentili, P. 2001. *Universidade na penumbra, neoliberalismo e reestruturação universitaria*. San Pablo, Cortez / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Giroux, H. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Krotch, P. 2002. *La universidad cautiva*. La Plata, Al Margen.
- Marginson, S. 2004. “Competition and Markets in Higher Education: a ‘Glonacal’ Analysis”, *Australia Policy Futures in Education*, vol. 2, n° 2, Clayton, Monash University, p. 175.
- Porter, L. 2003. *Universidad de Papel*. México, Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Reading, B. 2003. *A universidade em ruínas*. Coimbra, Angelus Novus.
- Stromquist, N. P. (coord.) 2009. *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Trindade, H. 2001. “As metáforas da crise: da universidade em ruínas as universidades na penumbra na América Latina”, en Gentili, P., *Universidade na penumbra, neoliberalismo e reestruturação universitaria*. San Pablo, Cortez / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Williams, R. 1977. *Marxism and Literature*. Londres / Nueva York, Oxford University Press.

CAPÍTULO 6

La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad

Anahi Guelman

Introducción

La intención en este capítulo es poner en debate el vínculo de la universidad con su entorno y su territorio, en una articulación entre pasado, presente y futuro, bajo la sospecha de que este vínculo es clave en la construcción de una nueva universidad de cara a la sociedad y a los pueblos. Interesa poner atención en esta articulación temporal desde la historia de América Latina para recuperar en sus vivencias saberes y experiencias decolonizadoras, aun cuando los territorios sean aparentemente lejanos a estas raíces en términos geográficos y eminentemente urbanos. Para ello es necesario hacer un primer reconocimiento: la universidad representa históricamente en América Latina un modo más de colonización (Lander, 2000): la imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido —el de la ciencia—, que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas. Todo esto en desmedro de cualquier otro tipo de saber que será entonces ilegítimo, bárbaro, superfluo.

La colonialidad del saber es uno de los modos de la colonialidad del poder. Sin embargo, es también en América Latina que estas formas de ejercicio del poder-saber son cuestionadas desde la propia institución universitaria o desde el papel instituyente de sus estudiantes en 1918. Allí se reconocen múltiples corrientes de pensamiento, pero todas convergen en la búsqueda de una respuesta nacional y americana a partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado. La reforma desbordó lo académico para abarcar aspectos políticos y sociales. Sin embargo el problema del saber y del conocimiento no estuvo suficientemente tomado por la reforma como lo estuvieron los aspectos vinculados a la docencia y los métodos de enseñanza. La extensión universitaria, el fortalecimiento de la función social, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas nacionales son otros de los puntos que resultan nodales para este análisis.

Los fundamentos y lineamientos de la reforma se diseminaron por América Latina, convirtiéndose entonces en un movimiento político y cultural de alcance continental. En la reforma se origina la historia de la vinculación de las universidades latinoamericanas con sus sociedades, que tiene hitos a lo largo de su desarrollo, pero que no puede hasta el momento terminar de trastocar el mandato fundacional y colonizador de la universidad.

La caracterización y el análisis de las dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad en la actualidad se encuentran en pleno proceso de modificación y sistematización. La extensión, la transferencia social, la cooperación, la articulación, la construcción conjunta, la integración, así como los diferentes matices en cada una de estas categorías, dan cuenta de la multiplicidad y variedad de formas de comprender el vínculo entre universidad y sociedad, tanto existentes como emergentes y potenciales. Las distintas formas de abordar este vínculo son decisorias para la construcción del papel de la educación superior.

Parte importante de la discusión acerca de la perspectiva de la universidad es precisamente la que resulta del papel que ella va a jugar en la sociedad. Para importantes sectores de la vida universitaria esta es la definición central que necesita asumir la institución universitaria de cara a su territorio y a la sociedad que la pone en funcionamiento. Es precisamente en esa relación de la universidad con su contexto, a través de la intervención, de la producción de conocimiento (y también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores) donde se manifiesta con fuerza el mandato fundacional y colonizador, y es tal vez por ello que en esos mismos ámbitos pueden producirse grietas y fracturas respecto de ese “pecado original”. Es en esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber-poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de decolonialidad. No parece suficiente generar conocimiento “crítico” si no se hace lugar al saber que quedó marginado de la legitimidad de la ciencia, si no se hace lugar a las necesidades populares en los planteos, acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

Perspectivas sobre el papel de la universidad en la sociedad

Resulta entonces interesante retomar a autores como Edgardo Lander y Hugo Zemelman, entre otros, para reconstruir los planteamientos que nos permitan repositionar al conocimiento, la ciencia, la educación y por lo tanto al papel de la universidad en la sociedad en este derrotero.

Lander identifica dos dimensiones naturalizadoras de los saberes modernos que es preciso deconstruir: las separaciones o particiones del mundo de lo real, y la articulación de los saberes modernos con el poder y las relaciones colo-

niales. La primera implica un largo proceso de separaciones que van de la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre razón y mundo, que termina colocando a los seres humanos en relación de exterioridad instrumental con el mundo y en posibilidad de generar conocimiento “objetivo y universal”, pasando por sucesivas separaciones dentro del campo de la cultura: el conocimiento, la moral, la ley, lo artístico, hasta la articulación de estos espacios específicos con el supuesto de universalidad de la experiencia europea (excluyente) que da como resultado la constitución colonial de los saberes, organizados jerárquicamente o excluidos. Se erige así una gran narrativa universal en la que Europa es centro geográfico y temporal. El derecho sigue la misma lógica: “hay un derecho universal que niega la especificidad o cualquier derecho diferente al liberal. La historia es universal en cuanto realización del espíritu universal. Pero de este espíritu universal no participan igualmente todos los pueblos” (Lander, 2000). Se trata de un universalismo eurocéntrico, excluyente, en donde América —los “pueblos bárbaros”— carecen de soberanía y autonomía.

Esto último es precisamente lo que constituye la segunda dimensión de la naturalización del saber moderno: el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todos los pueblos de lo primitivo y tradicional a lo moderno, definido por la sociedad industrial liberal como expresión más avanzada del proceso histórico que señala el único futuro posible de todas las culturas. Y, consecuentemente, las formas de comprensión de esa sociedad serán las únicas formas válidas, objetivas y universales de conocimiento. Categorías, conceptos, perspectivas disciplinares (por tanto, separación), definirán el deber ser de todos los pueblos. Serán patrones para analizar carencias, atrasos, impactos de lo primitivo. Se trata de una construcción eurocéntrica que organiza el tiempo y el espacio a partir de la experiencia propia europea como patrón de referencia su-

perior y universal, y por lo tanto de un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula a todos los pueblos a la lógica colonial e imperial de organización del mundo. Esta será la forma de ser “normal” de la sociedad, del hombre en contraposición a las formas “carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas, premodernas” de los pueblos diferentes. La salida del atraso constituye la civilización, la modernización y la aniquilación.

Zemelman también asigna a las ciencias sociales un papel legitimador. Hasta la ciencia “crítica”, en tanto que opera con categorías teóricas intentando encontrar en la realidad la adaptación a los análisis que estas categorías proponen, desconoce la coyuntura real y cae en razonamientos y análisis forzados que desconocen los procesos sociales reales. Y propone en lugar de una mirada teórica, una mirada epistémica que pueda dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaeciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente.

Las relaciones de conocimiento tendrían pues que apelear a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de “realidad”, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad. Se trata de buscar comprender, de potenciar la aprehensión en lugar de explicar. La explicación desde lo teórico cierra un fenómeno. Para mirar la realidad y comprenderla sin forzarla a responder a explicaciones teóricas parece más fructíferas la apertura en el tiempo, la construcción, la práctica que compromete la voluntad. Las categorías en el pensamiento de Zemelman constituyen el cimiento en que se apoya el esfuerzo por construir una relación de conocimiento que desafíe la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori. Desde esta lógica podrá construirse una objetividad que implique problematizar la propia relación de conocimiento así como también la misma realidad.

El vínculo estratégico universidad-sociedad

El vínculo estratégico universidad-sociedad parece ir abriéndose camino en la multiplicidad de experiencias y en la institucionalización de algunas prácticas, como lo fue en Argentina la convocatoria a concurso de proyectos de investigación de urgencia social con un fuerte componente de intervención por parte de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el año 2004, por medio de la convocatoria a concurso de proyectos del programa de subsidios de extensión universitaria denominados “UBANEX”. O como lo es asimismo la tendencia a revalorizar las prácticas profesionales comunitarias en diferentes carreras, facultades e incluso universidades.

La apertura que la universidad establezca ante los sectores sociales más amplios, si no se trata de un camino unidireccional, podría abrir un campo de modernización académica porque compromete la propia redefinición de una institución responsable de la construcción del conocimiento “legitimado”. Y, por lo tanto, de una institución que se ocupa de la formación de profesionales vinculados a esos sectores sociales capaces de analizar alternativas solidariamente, dispuestos a construir con esos sectores sociales, contribuyendo a la resolución de problemáticas sociales pero desde la voz de los sujetos y desde el trabajo conjunto.

Esta formulación casi romántica no solo tiene que quebrar ese mandato fundacional sino que además tiene que superar los desafíos concretos que implican estos modos de concebir el vínculo de la universidad con su territorio: tensiones, contradicciones, problemas y también experiencias que en su tránsito van mostrando caminos, como se verá a continuación.

En efecto, un desafío es el modo en que la universidad y las ciencias, en los procesos de producción de conocimiento, escuchan, ven y construyen los problemas sociales. ¿Cómo los ven? ¿Qué tienen para decir en esas definiciones los su-

jetos sociales? ¿Cómo se establece ese vínculo? ¿Qué voz asumen las personas reales que viven en zonas concretas y despliegan una serie de relaciones diversas y de distinta intensidad en sus espacios de producción de la vida social? Para asumir este desafío es necesario que la universidad trabaje fuera de sus muros y tenga presencia en los ámbitos donde los sujetos dirimen sus resistencias.

Otro complejo desafío son los modos de construir con los grupos sociales, el co-construir metodologías compartidas que les permitan a los grupos desarrollar un conocimiento a partir de sus intereses, de sus proyectos y de sus posibilidades, apropiarse del conocimiento socialmente producido. Se trata de generar modos de producción de conocimiento de maneras co-responsables entre la universidad y los grupos sociales.

Existen también desafíos y dificultades de carácter metodológico que podríamos llamar “culturales”, en la medida en que es difícil imaginar formas de acceder a la producción de saberes desde la universidad corridas de las lógicas científicas hegemónicas. Las lógicas de construcción de conocimiento, en particular de las ciencias sociales, requieren para abordar los nuevos problemas y fenómenos sociales la necesidad no solo de nuevas categorías, sino además de nuevos modos de producción de saber.

A todo esto debe agregarse, finalmente, la permanencia de los criterios de evaluación de productividad vigentes en la universidad, que desde parámetros neoliberales se basan en la producción individual, dificultan el trabajo y la producción colectiva de conocimiento con los grupos sociales, y ponen su énfasis en la cantidad de la producción más que en el contenido. Tenemos aquí también naturalizados ciertos supuestos de superioridad del conocimiento “científico”, académico, y universitario.

Nos encontramos entonces ante múltiples y simultáneos desafíos. Por un lado, el de construir conocimiento desde las exigencias y necesidades de constitución de grupos sociales. Por

otro, el de considerarnos desde la universidad también como un ámbito de sujetos sociales colectivos que tienen que atravesar y traspasar lógicas de producción individuales y competitivas. Por fin, el de permitir la entrada de lo otro, de nuevos otros saberes, de reconocer y permitir las modificaciones que producen en nuestros ámbitos. La falta de este reconocimiento nos ubica en perspectivas unidireccionales y asistencialistas que ocultan los aportes de información que realizan los grupos sociales al trabajo universitario. No solo los sujetos de los sectores populares realizan procesos de cambio, de crecimiento, de aprendizaje en el trabajo conjunto con la universidad. La universidad va a ser transformada también a partir del conocimiento que construya en el vínculo con el afuera y sus sujetos. Se trata del reconocimiento de la bidireccionalidad.

Esta sería una universidad construyendo conocimiento con los actores sociales y protagonistas, de modo más horizontal, más compartido, más autónomo, más debatido, dando lugar a lo existente en lugar de producir ausencia por desconocimiento de los fenómenos que la academia no aborda. De este modo la universidad entablaría con lo social y con los sectores populares la construcción de una trama en la que acompaña y devuelve en tanto aprende, observa, investiga, nutriéndose y formando a sus estudiantes y docentes.

La universidad necesita y adeuda estudiar desde posiciones independientes y comprometidas los nuevos conflictos, las profundas transformaciones y los desafíos del mundo en la actualidad. Es deseable que los procesos y resultados de las acciones de transferencia, extensión, articulación, cooperación e integración, y también de investigación, tengan algún grado de incidencia y estén articulados a los procesos de formación de profesionales. Los estudiantes y profesionales universitarios formados en una universidad de puertas abiertas a los problemas sociales reales, a los sectores que los encarnan y definen, estarían accediendo a otros modos de comprender la ciencia, la investigación, la construcción de

conocimiento, la validez de los saberes y las prácticas profesionales y políticas. Para concluir, parece de interés hacer énfasis en la relación que una universidad abierta a su contexto promueve en y entre sus diferentes funciones.¹

Cualquier práctica de extensión en esta concepción tiene un aspecto formativo o educativo aunque no esté reconocida curricularmente. La forma de la enseñanza que asumen las prácticas de extensión, transferencia, intervención y cooperación están alejadas de lo escolarizado; plantean otras maneras de construir aprendizaje, otros formatos que el del aula, otros modos de entender la formación y de evaluar, otras formas de autonomía de los estudiantes, otras maneras de construir saber a través de la indagación en el barrio, la escritura, la devolución, la producción con un sentido específico: una praxis, que es también sobre las prácticas habituales de los campos profesionales. El vínculo docente-alumno también resulta ser diferente y cuestiona de hecho los vínculos de poder en la relación (equipo de trabajo con coordinación, direccionamiento y también enseñanza).

La realidad es indisciplinada plantea problemas, muestra un orden diferente al habitual para una práctica universitaria; desafía, por lo tanto, las lógicas hegemónicas disciplinares y la fragmentación del saber académico. Permite entonces la posibilidad de cuestionar la organización científica como único orden válido de saber, y da entrada a nuevas lógicas de conocimiento. Esa misma realidad indisciplinada, desordenada, tiene tiempos que difieren de la organización del tiempo académico. Requiere tolerar y dar lugar a una nueva dinámica, un nuevo tiempo “no académico”, una dialéctica de construcción en diálogo con lo social, con lo territorial, con lo institucional.

1 Estas conclusiones son producto de la evaluación de sucesivos espacios curriculares de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA por los que transitaban estudiantes de la misma, haciendo una experiencia de extensión universitaria con reconocimiento curricular, en el Centro de Innovación para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas) de la FFyL.

El encuentro con los sujetos y los grupos del afuera, la intervención y sus acciones permiten hacer sistematizaciones, registros, dando lugar al saber y la perspectiva de los otros y permitiendo generar nuevos conocimientos con lógicas investigativas alejadas de las hegemónicas, que por lo tanto pueden ser cuestionadas, debatidas, superadas, confrontadas, al tiempo que se desarrolla de hecho una ecología de saberes. En estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad, existe un espacio para la sensibilidad y el compromiso. Esta posibilidad quiebra también los modos de racionalidad colonial. Suponen una construcción de coherencia entre posicionamientos, discursos y prácticas, entre distintos niveles de vínculo que implican el respeto, el reconocimiento del otro y sus conocimientos dando lugar al diálogo de saberes, a hacer presente el saber ausente y deslegitimado del otro. Aun cuando las funciones de la universidad tengan lógicas específicas, en el trabajo de la vinculación las prácticas universitarias se integran y potencian, recomponiendo divisiones que las lógicas modernas y occidentales se encargaron de separar.

Por último, y como síntesis de lo anterior, también se articulan actores universitarios y extrauniversitarios del territorio o intersectoriales e interinstitucionales, disciplinas, tiempos, teorías y prácticas en praxis, la propia acción en niveles de coherencia, el proceso formativo con el compromiso, la sensibilidad y la emoción al saber y a la producción del conocimiento, los saberes de otros al propio y viceversa.

Bibliografía

Argumedo, A. 1996. *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Pensamiento Nacional.

- Hillert, F. M. 2009. “Pedagogía universitaria: surcos entre siglos”, *Revista Diálogo de Saberes*, año 2, n° 5/6, mayo-diciembre. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Lander, E. 2000. *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) / Unesco.
- Llomovatte, S.; Naidorf, J. y Pereyra, K. 2007. *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Quijano, A. 2000. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E., *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) / Unesco.
- Sousa Santos, B. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>>.
- . 2009. *Una epistemología del Sur*. México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) / Siglo XXI.
- Tomasino, H. y Rodríguez, N. S/f. *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la república: bases y fundamentos*. Uruguay, mimeo.
- Tünnermann, C. 2008. *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Wallerstein, I. 2006. Conferencia en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 24 de octubre.
- Zemelman, H. 2011. “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*. México, CREFAL / Siglo XXI.

CAPÍTULO 7

Estudios del futuro, el síndrome de Cassandra y la predicción en la enseñanza superior europea

António Magalhães

Introducción

Este capítulo se desarrolla en torno a la prospectiva como área de estudio que busca identificar futuros posibles para la enseñanza superior europea y, como tal, aquí entendida como parte integrante de la gestión del cambio en el sector.

En un primer momento discutiré la cuestión de los estudios de los futuros, área con un largo pasado pero con una corta historia, al menos en el campo de la investigación académica. A principios de la década del sesenta la evolución de la prospectiva tenía diversos y diferenciados campos fuera del de la educación, y aun dentro de ella. En este trabajo se aborda como un área de estudios multi y transdisciplinarios, que no se detiene ni debe reducirse a la implementación de proyectos, a la utilización de instrumentos de cálculo de las probabilidades e inventario de las posibilidades, ni a la identificación de futuros a corto plazo o la prescripción normativa de tácticas y estrategias para tratar con ellos.

Esta oposición a la reducción de la prospectiva a un instrumento técnico de proceso de toma de decisiones está más

allá de la distinción entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Lo que se pretende enfatizar es una discusión necesaria de los valores que permitan la identificación de aquello que, siendo posible, es deseable o indeseable, y lo que se rechaza es la neutralidad ética y política de estos ejercicios. En el caso de la educación esto es de suma importancia. Hace ya más de treinta años el profesor portugués Rui Grácio (1981) señalaba que la prospectiva, cuando se aplica a la educación, no puede eludir la reflexión axiológica sobre las finalidades de la educación y, a posteriori, no puede escapar a una reflexión política sobre los patrones sociales y culturales que subyacen a las estructuras y los procesos de formación.

En un segundo momento, a partir del ejercicio de prospectiva llevado a cabo por el Center for Higher Education Policies Studies (CHEPS) (Enders *et al.*, 2005), discutiré la cartografía de los futuros plausibles para el panorama de la enseñanza superior y de la investigación europea. Basado en la combinación del método Delphi y la redacción de escenarios se construyeron tres escenarios para la enseñanza superior y la investigación europea teniendo como horizonte el año 2020. La cuestión del creciente avance del mercado como estructura y proceso de regulación y coordinación de la enseñanza superior y de la gestión en su expansión y de su masificación, las cuestiones de calidad y de evaluación, así como el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, son factores omnipresentes y críticos tanto en este como en otros ejercicios. El supuesto básico es que los escenarios futuros, procedentes de las tendencias y el potencial de desarrollo identificados, no son destinos ineludibles.

En un tercer momento debatiré la prospectiva como instrumento de gestión del cambio social, es decir, como un instrumento que los actores sociales utilizan para gestionar las tendencias y las encrucijadas que en el presente enfrenta la enseñanza superior. Yo sostengo que el riesgo de la prospectiva es el de convertirse en un instrumento de legitima-

ción de modelos organizacionales e institucionales que son actualmente identificables y que buscan, en los futuros diseñados, una justificación para su hegemonía actual.

La (im)previsibilidad de los futuros y la (in)governabilidad del presente

La prospectiva —o, tal como circula en los medios anglosajones, los *futures studies* (“estudios de los futuros”)— es un campo de trabajo cuya epistemología y metodología discurren entre el arte, la técnica y la ciencia. Si se acepta que no se trata de predecir, como en los oráculos, acontecimientos y/o no acontecimientos, la prospectiva gana el estatuto de ciencia positiva no por su identificación a través del recurso frecuente a metodologías cuantitativas, normas de desarrollo de procesos y estructuras, o su estabilidad (o inestabilidad) y la de las respectivas causas. Por otro lado, su utilización como técnica de apoyo a los procesos de toma de decisiones en los más diferentes niveles ha ido ganando popularidad. Estos estudios pueden ser conducidos de una forma científica, pero no son una ciencia en el sentido que la modernidad dio a esta palabra, esto es, en el sentido de búsqueda de relaciones constantes entre fenómenos cuyo conocimiento permitiría la previsibilidad de los mismos.

La prospectiva se mueve en el ámbito de la identificación de múltiples futuros posibles, pudiendo identificar en cada uno lo que es deseable y lo que es indeseable. En cuanto área de estudio, es diversa y contradictoria. Contradictoria en el ámbito de su propio objetivo —el conocimiento sobre los diversos futuros posibles en sus eventuales coincidencias e inconmensurabilidades— y de su propio objeto, pues el conocimiento sobre el futuro transforma ese mismo futuro.

Algunas visiones más instrumentales usan la prospectiva esencialmente como instrumento de gestión y de apoyo téc-

nico para el proceso de toma de decisiones. Dentro de estas visiones algunas sacrifican todos sus deseos de saber “cómo funciona”, y se aplican a la táctica sin estrategia. Otras, hacen de ella un ejercicio de reflexividad en que la propia relación entre lo posible y lo deseable es reconstruida en el rechazo de reducir lo deseable a lo posible (Santos, 1994).

Algunos autores (Peters, 2001) han evidenciado el hecho de que las sociedades occidentales y sus economías se están tornando cada vez menos previsibles y por eso, cada vez menos gobernables. La creciente heterogeneidad de las poblaciones y de los respectivos reclamos de ciudadanía (Stoer, Magalhães, 2005) —y luego, la multiplicidad de temas “innegociables”—, tanto como la declinación de la estabilidad de las organizaciones potencian la reflexividad de los individuos y de los grupos. Y potencian también la ingobernabilidad de las sociedades en sus más diferentes niveles. Es en este contexto de imprevisibilidad e incertidumbre que el sentimiento de la necesidad de estudios prospectivos ha ido creciendo. No “a pesar de”, sino “debido a”.

Los sistemas de los más variados tipos y sus propios Estados, en contextos de alta intensidad de transformaciones de su medio ambiente organizacional e institucional, de los actores sociales, la naturaleza de las relaciones sociales, los objetivos y las misiones institucionales, necesitan de diseños plausibles de futuros posibles —los deseables y los indeseables— para estructurar sus opciones tácticas, pero sobre todo estratégicas. Sin embargo, el planeamiento estratégico, aunque puede y debe incluir la prospectiva, no se confunde con ella, dado que no solo sirve a objetivos distintos sino que esta última se posiciona y dimensiona en un horizonte temporal y sistémico más amplio (Morrison *et al.*, 1984).

Es discutible que vivimos en un mundo más ilustrado, pero definitivamente la ciencia moderna no lo tornó más previsible. De hecho las amenazas de la ciencia, de su aplicación y de los “procesos científicos” de toma de decisiones parecen

confirmar el riesgo del que habla Ulrich Beck (1997) como característica fundamental de las sociedades actuales. Este sociólogo distingue entre *cientificidad primaria* y *cientificidad reflexiva*, queriendo significar que la “ciencia ya no está concentrada en la ‘liberación’ de dependencias *preexistentes*, pero sobre todo en la definición y distribución de los errores y de los riesgos que son *producidos por ella*” (Beck, 1997: 138, subrayado en el original). La conexión entre previsibilidad científica y previsión de los potenciales daños causados por ella y por su aplicación es hoy incontrolable. Y en una interesante encrucijada, a medida que aumentan los riesgos creados por el desarrollo y la aplicación de la ciencia, se multiplican y expanden los campos científicos donde ellos tienen lugar.

El hecho de que el conocimiento sobre las realidades humanas y sociales afecta a estas realidades no es para la prospectiva una cuestión menor. Un mayor conocimiento sobre la vida social no ha tenido como contrapartida un mayor control sobre las estructuras y procesos sociales ni sobre sus desarrollos. Al contrario de lo que sucede con el conocimiento del mundo físico, en donde las aplicaciones técnicas del saber sobre él permiten un dominio significativo. Las razones de esto, como sugiere Giddens (1992), son, en primer lugar, que la apropiación de conocimientos es diferenciada conforme a la posición de poder de los individuos, de los grupos y de las instituciones en la estructura social; en segundo lugar, los cambios de orientación en el nivel de conocimiento no son independientes de los cambios en los valores y en las perspectivas sobre el mundo social que estos encierran; en tercer lugar, debido al peso de las consecuencias no esperadas por las intenciones de los que aplican el conocimiento con fines transformadores; finalmente, la propia reflexividad complejiza su propia posibilidad, esto es, el conocimiento reflexivamente aplicado a condiciones de reproducción del sistema altera las circunstancias a las que primeramente se refería, circulando pues un saber bajo

la forma de una doble hermenéutica (Giddens, 1992: 41-42).

La prospectiva surge de este modo ante todo como una forma de gestionar las relaciones con la incertidumbre y con la posibilidad de emergencia de aquello que siendo posible es indeseable, y no como una descripción de un futuro inevitable para el cual debemos prepararnos estratégicamente. En este sentido los estudios del futuro, por la reflexividad de la que son productos y potencialmente promotores, tienen impactos sobre el presente, tornando ese mismo presente en un contexto sobre el cual es posible actuar y asimismo transformar. Esta visión sobre la prospectiva no es meramente instrumental en relación a los procesos de toma de decisión “científica”; se mueve en el ámbito de la reflexividad institucional, es decir, en el ámbito del uso del conocimiento acerca de las estructuras y procesos sociales en tanto que parte constitutiva e implicada en su transformación. No se trata pues de una forma mecánica y de apariencia neutra que surge a partir de los datos y tendencias presentes; tampoco es proyectar imágenes del futuro que de esa manera, o bien se reifican o se transforman en prescripciones normativas para el presente. De lo que se trata es de producir conocimiento sobre futuros posibles acerca de los cuales es preciso juzgar y actuar.

De esta forma, y antes de entrar en cuestiones más sustantivas de la prospectiva en la enseñanza superior, asumo la propuesta de incorporación de guiones en los estudios de futuros que permitan colocarnos en el presente de cara a aquello que, en el juego de los poderes, aparece reificado como destino ineludible.

La prospectiva y el síndrome de Cassandra

Es en este punto que la prospectiva debe aprender de la historia de Cassandra. En su poema épico sobre la caída de

Troya, Homero cuenta que la hija más joven y más bella de Príamo y Hécuba, Cassandra, a quien Apolo le había dado el poder de previsión, había profetizado la destrucción de la ciudad. Mas al no haber retribuido Cassandra la pasión de Dios por ella, este la condenó a que nadie creyese en sus profecías. Nadie creyó pues, y no fue hecho lo suficiente para evitar la catástrofe que abatió a los troyanos.

La capacidad reflexiva de nuestras sociedades y los estudios de los futuros nos colocan, al mismo tiempo y conflictivamente, en la situación de los troyanos y Cassandra: por un lado, somos capaces de identificar la probabilidad, lo deseable e indeseable que en los futuros se prefigura; por otro lado, la insipiencia y fragilidad epistemológica de la prospectiva, resultantes principalmente de su objeto, de su fragmentación en cuanto área de estudio y de la diversidad de métodos utilizados y de objetivos relacionados, son un desafío a su credibilidad. No obstante, el mundo capitalista y el mundo socialista —antes y después de la caída del Muro de Berlín—, los países centrales, semi-periféricos y periféricos, en ambos hemisferios ven, por su iniciativa o por iniciativa ajena, una proliferación de estudios de futuros, o futurología —como es a veces designada esta área— en prácticamente todos los campos de la actividad humana.

Los métodos de que se sirve la prospectiva son de hecho múltiples —desde la extrapolación matemática de tendencias hasta el análisis de los impactos de las tendencias y los de identificación de la probabilidad de estos impactos, pasando por los de previsión en grupos (método Delphi), o de construcción de escenarios, por mencionar apenas algunos— y con orígenes disciplinares muy diversos¹ —desde la sociología hasta la matemática, pasando por la biología y por la física—. Si el objetivo es el de diseñar de una forma plausi-

1 En el manual de métodos e instrumentos de estudios de los futuros de Glenn y Gordon (2009) son identificados y propuestos más de treinta.

ble futuros posibles, la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos permite no solo la elaboración del propio diseño, sino la identificación e incluso el cálculo de su probabilidad y posibilidad. No obstante, la cuestión de lo no deseado entra en el ámbito de la orientación axiológica de acuerdo a las transformaciones en los valores y perspectivas sobre los mundos social e individual. Si para Cassandra y para los troyanos la caída de la ciudad era algo igual y definitivamente no deseado —residiendo el problema en la credibilidad de la profetisa—, los futuros actualmente identificados varían en la caracterización de su deseabilidad o indeseabilidad de acuerdo con los actores sociales y con los proyectos y agendas que estos vehiculizan y protagonizan.

En el caso de la enseñanza superior los futuros diseñados contienen, por un lado, las transformaciones en los mandatos sociales, económicos y políticos que le son encomendados y, por otro —y en consecuencia—, la creciente esquizofrenia de su identidad actual. La idea de enseñanza universitaria se pluralizó y se está diversificando, diferenciando y segmentando entre educación universitaria, enseñanza superior, educación terciaria (y hasta post-secundaria), etcétera (Magalhães, 2004). En la eventual identificación del declive de la universidad en tanto república de académicos, de la emergencia de la universidad emprendedora y organizada a la manera de las empresas, del refuerzo de la universidad como instrumento de los Estados y de sus políticas y de modelos contrahegemónicos de universidad como desarrollos plausibles (Sousa Santos, Filho, 2008), la cuestión no está en la calidad de la prospectiva sino en el papel que desempeña la indeseabilidad de los futuros que ella permite diseñar. Al contrario de lo que sucedía entre Cassandra y los troyanos —caso en que ambos no deseaban la caída y la destrucción de Troya— no hay entre los diversos actores involucrados un consenso acerca de lo que es deseable y no deseable al orientar los diseños de los futuros y las tomas de decisión en el presente.

En suma, la prospectiva no es una ciencia, en el sentido en que no es posible verificar, repetir o controlar el conocimiento que produce, pero bien puede hacer identificaciones plausibles de futuros posibles. En cuanto a la cuestión de su deseabilidad, si no se quiere exponer a la prospectiva a los riesgos de la prescripción técnico-normativa, de sospechosa neutralidad, debe ser colocada en el ámbito de la reflexividad social e institucional. Sin embargo la probabilidad, la posibilidad y la deseabilidad de los futuros se encuentran ellas mismas atravesadas por un presente en conflicto.

La prospectiva y la enseñanza superior europea

Es con estos presupuestos y esta discusión en mente que sería preciso ahora volver la mirada para el campo particular de la enseñanza superior y, en especial, para el de la enseñanza superior europea. No voy a hacer un relevamiento extensivo de los ejercicios de prospectiva que vienen siendo elaborados en los últimos años en esta área. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) tienen, efectivamente, sus propios estudios de prospectiva, por no hablar de otros llevados a cabo por otras entidades de tipo nacionales (como el estudio de la Real Academia Sueca de Ingeniería, “Universidad del futuro”) en los que valdría la pena detenernos si no fuese otro el objetivo y la economía de este capítulo.

Así por ejemplo, el Centro de Investigación Educativa e Innovación de la OCDE identificó cuatro escenarios (CERI, 2006) que fueron presentados en el Fórum de Encuentro de Ministros de Educación de la OCDE en la ciudad de Atenas en 2006, en un trabajo cuyo contenido y discusión sería interesante analizar. De igual modo, las agencias de

las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la OCDE vienen promoviendo abordajes conjuntos en esta área (Georghiou, Harper, 2008). El propio Proyecto Millenium de las Naciones Unidas, por haber sido pensado como una investigación sobre los futuros, y aunque no se centra específicamente en la enseñanza superior, promueve implícitamente la discusión prospectiva de este sector, abarcando áreas como el currículo, la pedagogía, las transformaciones en la ubicación de las instituciones de enseñanza superior, etcétera.

La intención de este capítulo no es pues la de identificar exhaustivamente esos trabajos sino más bien la de colocarse reflexivamente ante ellos, al tiempo que la actitud a desarrollar hace a los propios futuros identificados.

Escenarios de la educación superior en Europa y el estudio del CHEPS

En lo que mencioné respecto al contexto europeo cabe señalar que la Unión Europea viene también enfocando su atención en la formulación de escenarios futuros de enseñanza superior. La Dirección General de Investigación en Previsión de la Unión Europea, por ejemplo, creó entre 2001 y 2002 un grupo de especialistas (Strata-ETAN, 2002) para identificar escenarios posibles para la enseñanza superior, teniendo como horizonte temporal 2015 y como dimensiones de análisis la demografía, el consumo estudiantil, la identificación de nuevos actores y nuevas funciones, así como los impactos probables de las presiones de rendición de cuentas sobre el gobierno de las instituciones de enseñanza superior.

Pero voy a tomar aquí como referencia el ejercicio de prospectiva efectuado por los investigadores del Centro de Estudios de Políticas de Educación Superior (CHEPS). Por un lado, porque este ejercicio me parece que sirve mejor al propósito de subrayar el potencial de la prospectiva como

gestión del cambio, mediante la identificación de la posibilidad y de la indeseabilidad de algunos acontecimientos presentes. Por otro, porque a pesar de haber sido elaborados con base en presupuestos diferentes, hay convergencias significativas (Georghiou, Harper, 2008) entre estos escenarios y los resultantes de los ejercicios mencionados del CERI-OCDE y del grupo Strata-ETAN. En cierta forma discutir los escenarios del ejercicio de CHEPS es también, en mi opinión, discutir los eventuales consensos que emanan de este y de otros trabajos de prospectiva para el sector.

Con motivo del vigésimo aniversario de este centro en 2004 fue presentado un estudio sobre los futuros de la enseñanza superior europea bajo el título: “el panorama de la enseñanza superior y la investigación europeas en 2020” (Enders *et al.*, 2005).² En los tres escenarios trazados es posible identificar la realización de aquello que, a inicios de 2000, eran diferentes tendencias, particularmente aquellas que inspiraban y eran inspiradas en el Proceso de Bolonia³, así como por su implementación. El equipo que protagonizó la investigación utilizó el método Delphi y el método de los escenarios.

El método Delphi fue desarrollado a partir de la creación de una estructura de comunicación interactiva entre un panel de 164 especialistas geográficamente dispersos y en situación de anonimato, en un ámbito en el cual circularan la información y los posicionamientos resultantes del llenado de los cuestionarios que, en dos rondas, ellos completaron (Enders *et al.*, 2005: 17-18). El estudio requería responder a las siguientes preguntas: ¿se implementará una estructura de estudio uniforme en todos los sistemas de enseñanza superior europea? ¿Será un Consejo Europeo

2 El CHEPS había estado, unos años antes, aplicado al desarrollo de un ejercicio de construcción de escenarios para la enseñanza superior (Huisman, De Boer y Westerheijden, 2001).

3 Proceso iniciado con la declaración conjunta suscrita en 1999 por la mayoría de los países de Europa para la puesta en marcha de un progresivo proceso de convergencia institucional y educativa.

para la Investigación la más importante organización para el financiamiento de la investigación básica? ¿Continuarán los académicos desempeñando un papel importante en la gestión universitaria? (Enders *et al.*, 2005: 18).

Con base en los datos obtenidos por el método Delphi y en su discusión los investigadores diseñaron escenarios para el desarrollo de la enseñanza superior en Europa teniendo como horizonte temporal el año 2020. Con el sentido de operacionalizar la necesidad de clarificación entre las percepciones de lo que era posible y lo que era deseable, el grupo de investigación solicitó el desarrollo y la escritura de contra-escenarios que contrariasen el escenario mayoritario, construido en base a las respuestas de los especialistas en enseñanza superior europea. Fueron construidos tres escenarios: *Centrália*, *Octávia* y *Vitis Vinífera*.

Las dimensiones que fueron tenidas en cuenta en su elaboración y que permitieron su mutua distinción fueron de dos tipos. Un primer tipo incluía dimensiones como: a) el mecanismo de coordinación dominante: Estado *versus* mercado *versus* red; b) la integración y la armonización europea; c) desarrollos económicos e institucionales. Un segundo tipo refirió a dimensiones tomadas como exógenas en los diversos escenarios y asumidas como más estables: a) demografía: envejecimiento y sensibilidad ambiental de la población europea; b) economía: ausencia de grandes efectos de recesión o de *boom*;⁴ c) el grado de integración de la investigación y de la educación superior (Enders *et al.*, 2005: 21). Los temas cubiertos por este ejercicio de prospectiva fueron la educación, la investigación y la innovación, el financiamiento, la calidad, la enseñanza superior, la sociedad y el mercado de trabajo, así como el gobierno y la gestión institucional.

4 La inclusión de esta dimensión como permanente fue, como se sabe, abiertamente colocada debido al surgimiento y desarrollo de la presente crisis financiera y económica. No obstante, esta inclusión no perjudica, a mi entender, el ejercicio, siendo asimismo, dada la imprevisibilidad del fenómeno, relevante para el argumento aquí desarrollado.

El escenario Centrálía, la ciudad del sol, caracterizado por la presencia fuerte de la coordinación (supra) estatal de enseñanza superior, por una igualmente fuerte integración y armonización europeas y por la existencia de organizaciones de gran escala, fue el que resultó de la gran mayoría de las respuestas dadas al cuestionario Delphi, así como de los juicios de posibilidad y de los de deseabilidad.

Curiosamente, sin embargo, como apuntan los investigadores del CHEPS, “en la presentación de los escenarios para Europa, ante audiencias constituidas por personas con perfiles semejantes a los de los encuestados (algunos fueron también encuestados), la mayoría se mostró claramente a favor del escenario Octavía” (Enders *et al.*, 2005: 21). Este tiene en su esencia el concepto de red, siendo la coordinación política de los sistemas e instituciones de enseñanza superior y de investigación realizada a través de un amplio conjunto de redes globales y multinacionales, locales e inter-regionales para el desarrollo socioeconómico y la innovación. La propia configuración política de Europa, implícita en este escenario, es susceptible de ser traducida en el concepto de Estado-en-red, con socios que van mucho más allá de su espacio geográfico. La universidad, en tanto concepto específico, es mitigada de cara a los múltiples y diversos mandatos dirigidos a la enseñanza superior y a las respectivas instituciones en este escenario, donde las manos visibles e invisibles del mercado y el Estado juegan el mismo juego.

Finalmente el escenario más minoritario, tanto para las audiencias a las que fueron presentados como en las respuestas a los cuestionarios Delphi, fue el escenario Vitis Vinífera. Sus características centrales son la coordinación social y política por el mercado, la prevalencia de las pequeñas organizaciones y un bajo nivel de control e integración por parte de los niveles superiores de los sistemas.

Un escenario no es una predicción de cómo el mundo será a partir de determinadas tendencias presentes y fenómenos

con potencial identificable de desarrollo, sino una descripción de cómo el mundo sería si algunos de los acontecimientos actuales tomaran determinadas direcciones. Entre lo posible y deseable, los diferentes escenarios ganan o no plausibilidad en la configuración de los cambios, y en estos surge evidenciada la acción de los actores sociales. Los escenarios, en cierto sentido, son tipos ideales que, más que reflejar los hechos o los datos actualmente disponibles, se centran enfáticamente en una perspectiva determinada de desarrollo mejor identificada. No es por tanto de sorprender ni desalentar para el área de estudio el que esta técnica, en uso hace más de tres décadas, no haya sido bien reemplazada en la previsión de los panoramas actuales. Lo esencial de estos ejercicios de prospectiva es el presente en transformación y su gestión, y no una reificación del futuro o una descripción de futuros reificados. Es con base en estos presupuestos que, a partir de los tres escenarios, podemos visualizar hacia los “futuros” de la enseñanza superior.

Tres escenarios para la enseñanza superior europea: la ciudad del sol, la ciudad de la tela de araña y la ciudad de los mercaderes y los microclimas

Centrália: la ciudad del sol

En 2020 Centrália corresponde a una Unión Europea políticamente fuerte, con una población envejecida, más próspera y rica. Las universidades y los centros de investigación públicos, muchos de ellos resultantes de fusiones, son similares a los actuales, esto es, genéricamente, instituciones nacionales de enseñanza y de investigación, pero de mayores dimensiones, con enormes campus. Estas instituciones de gran escala cooperan regularmente en asociaciones o consorcios internacionales, “frecuentemente con una amigable, más firme, conducción de funcionarios públicos de la Unión

Europea a partir de Bruselas” (Westerheijden *et al.*, 2005: 63). La homogeneidad de la enseñanza superior refleja la fuerza de Bruselas, mientras que la reducida incertidumbre refleja el deseo de previsibilidad de los ciudadanos. Por lo tanto, poca diversidad institucional y, por las características demográficas de la población, una enseñanza superior marcada por un fuerte énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida. La enseñanza superior europea es caracterizada por una evidente estratificación, con las más prestigiosas instituciones del norte y del oeste europeos desarrollando los cursos de doctorado, y con las del sur y el este esencialmente involucradas en los primeros grados.

En cuanto a la investigación, en Centrália se desarrolla un post-Modo 2 de producción de conocimiento,⁵ dado que las universidades públicas han regresado a la investigación básica (asumida como un bien público), mientras que las funciones de investigación y desarrollo (I+D) se desarrollan en el ámbito de laboratorios o empresas privadas como resultado de la asociación público-privado. Una clara separación, en tanto, entre lo público y privado en el nivel de la investigación. El objetivo conjunto alcanzado en la estrategia de Lisboa de 2000 —en la reunión del Consejo Europeo realizada en dicha ciudad en marzo de ese año— respecto a destinar el 3% del presupuesto a investigación e innovación, en gran parte debido a la fuerte acción del Consejo Europeo de Investigación, es alcanzado en 2012.

5 Modo 1 y Modo 2 son términos que pretenden dar cuenta de la transformación en los modos de producción del conocimiento: “... en el Modo 1 los problemas son establecidos y resueltos en el contexto de una comunidad específica, en gran parte académica. En contraste, el conocimiento de Modo 2 es desarrollado en un contexto de aplicación. El Modo 1 es disciplinar al tiempo que el Modo 2 es transdisciplinar. El Modo 1 se caracteriza por la homogeneidad, el Modo 2 por la heterogeneidad. Organizacionalmente, el Modo 1 es jerárquico y tiende a preservar su forma, en tanto que el Modo 2 es más efímero. Cada uno de los modos utiliza un tipo diferente de control de calidad. En comparación con el Modo 1, el Modo 2 es socialmente más reflexivo, y acaba por rendir más cuentas a la sociedad. Este último incluye un más amplio, más temporario y heterogeneo conjunto de prácticas, colaborando en torno de un problema definido en un contexto específico y localizado” (Gibbons *et al.*, 1994: 3).

Con respecto al gobierno y a la gobernabilidad de los sistemas e instituciones de enseñanza superior, la ciudad del sol es muy dependiente del nivel europeo (iel brazo fuerte de Bruselas!) que garantiza la coordinación del sector a través de normas y reglamentos y del financiamiento de la investigación y de la educación superior. La gobernabilidad y la gestión de las instituciones es entregada a administradores y gestores profesionales, pero el control de las instituciones permanece, en lo esencial, en manos de los académicos.

El financiamiento del sector continúa siendo básicamente público, con base en el número de estudiantes, bajo la supervisión supranacional de la Unión Europea. Las tasas, en tanto fuente de financiamiento privado que se ha extendido a todos los países europeos, aunque no de manera uniforme, son también objeto de regulación pública en el sentido de que sus límites son fijados por los gobiernos nacionales. Este escenario es aquel en el que hay más barreras erigidas contra la entrada de proveedores extranjeros y privados de educación superior.

Implementada una estructura uniforme de grados (el “3+2”, que indica títulos de grado de tres años y luego de posgrado de dos) fundada en el más elaborado *European Credit Transfer System* (ECTS) aplicado a cursos modulares patrocinados, Centrália necesita un sofisticado sistema de evaluación de la calidad. Se desarrollan un “test de competencias de egresados” y un sistema de concursos para la función pública en la Unión Europea. Si bien la estandarización y la difusión de la currícula de materias de estudio pueden ser una forma de garantizar la calidad de la enseñanza superior europea, al mismo tiempo “fue introducido un sesgo cultural (...) en la medida en que los módulos fueron diseñados en su mayor parte en el norte y oeste de Europa” (Westerheijden, Beverwijk *et al.*, 2005: 101). Por otro lado, existe un sistema de acreditación europea obligatorio, protagonizado por la Agencia Europea de Acreditación, centrado en competencias

—en términos de resultados de los aprendizajes a adquirir por los egresados— en detrimento de los *inputs* y los respectivos procesos pedagógicos.

Octávia: la ciudad de la tela de araña

Este escenario tiene como concepto clave las redes, que se convertirán en el modo de regulación y de coordinación de la educación superior y la investigación en Europa. Al contrario de Centrália, las universidades de más éxito son pequeñas, con base en los flujos de información y organizadas en múltiples redes sin centro. La dimensión de las instituciones no es estándar, dependiendo antes de la plasticidad de las redes y su creación, evaluadas caso por caso en función de las necesidades y de la misión que persiguen. Algunas de ellas son el resultado de fusiones con unidades de I+D de diversa naturaleza, otras reorganizadas en torno de agrupamientos disciplinares o profesionales. La investigación se mueve entonces desde las unidades orgánicas hacia redes interuniversitarias financiadas por el Consejo Europeo de Investigación, por las agencias nacionales y por consorcios empresariales internacionales. En este escenario, la diversidad de tipos y de duración de cursos es mayor que en el anterior, como consecuencia de los diferentes acuerdos interinstitucionales.

La variedad de tipos institucionales de las organizaciones de enseñanza superior es también mayor, sobre todo debido a la presencia y acción, incrementadas por la economía en red, de los más diversos socios privados. En la ciudad de la tela de araña es también identificable la estratificación de la enseñanza superior a partir de la división de instituciones del norte y del oeste de Europa, consagradas a la investigación, y las del sur y el este a la enseñanza. El Modo 2 de producción de conocimiento se torna dominante en Octávia y se organiza en redes públicas, privadas o mixtas.

El sistema de gobernabilidad es aquí más complejo y más difícil de operacionalizar eficazmente. Se trata de un modelo de gobernabilidad de varios niveles, en donde el poder y la autoridad se reparten entre los actores supranacionales, nacionales y locales, con obvias dificultades de coordinación. Las redes, siempre en flujo y recomposición, desvían el énfasis de los recursos materiales y humanos para colocarlo en la gestión de flujos. En términos de gobernabilidad y de gestión, el liderazgo surge en términos de relevancia, al lado —y a veces por encima— de las regulaciones supranacionales y nacionales.

Las fuentes de financiamiento de la enseñanza superior en Octávia son públicas y privadas, por lo que el objetivo de la Estrategia de Lisboa del 2000 de asignar el 3% del presupuesto a la investigación y la innovación es alcanzado en 2009. El financiamiento público se destina principalmente a la enseñanza, con la utilización flexible de *vouchers* del espacio europeo y en diferentes momentos de la carrera de los estudiantes. “Los estudiantes en este escenario son ‘protegidos’ sobre todo por la multiplicidad de opciones de acceso que tienen —más confianza en el gran número de posibilidades del mercado que en la regulación por el mercado—” (Westerheijden, Goedegebuure *et al.*, 2005).

En lo que se refiere al control de calidad, la ciudad de la tela de araña tiene el problema adicional de la gran diversidad de la enseñanza. La falta de coherencia derivada de la flexibilidad y de la descentralización de su regulación —consecuencias respectivas de los múltiples niveles de coordinación política y de la multiplicidad y variabilidad de las redes— hace que la certificación de los diplomas pase por la institución y por parte de los actores sociales ligados al mundo del trabajo, especialmente los empresarios, a través de pruebas de los empresarios egresados.

Vitis Vinifera: la ciudad de los mercaderes y los microclimas

El tercer escenario construido fue la ciudad de los mercaderes y los microclimas. La Unión Europea, en tanto construcción política, no sufrió grandes alteraciones y permanece la tensión entre las soberanías nacionales y las instancias supranacionales de regulación. Europa no se tornó una región del mundo más competitiva en el contexto de globalización económica y de la sociedad y economía del conocimiento, habiendo sido superada por EE.UU. y Japón. Los ciudadanos europeos están muy centrados en la cuestión de la calidad de vida, en el consumo, en el ocio, etcétera. Lo que significa que la innovación en la economía del conocimiento, en tanto argumento político, fue equilibrada y hasta superada por la centralidad dada a estas nuevas preocupaciones.

Este escenario es aquel en el cual la diversidad se tornó casi extrema, de forma destacada, más extrema en los contextos nacionales y más mitigada en el espacio europeo. De hecho, el aumento en el número de socios privados anima y produce una gran multiplicidad de tipos institucionales. Además, un tercio de las instituciones de enseñanza superior son privadas. La autonomía institucional y la adaptabilidad por ella proporcionada son cruciales, y se desarrollan en el polo opuesto del escenario Centrálía. No se trata tanto de una simple retirada del Estado de la coordinación de la educación superior y de la investigación, sino de la asunción de una verdadera regulación por parte del mercado (diferente por tanto de aquella que es inducida por los gobiernos bajo la forma de cuasi-mercados), que premia a través del lucro a las instituciones más competitivas. La propia definición e identidad de las instituciones de educación e investigación son, en este contexto, profundamente reconfiguradas.

En cuanto a la investigación, el Consejo Europeo para la Investigación, a través de un altamente selectivo y concentrado proceso y estructura de financiamiento, se torna central. La innovación y la investigación aplicada son cruciales, sien-

do asimismo cuestionable si hay aquí espacio para el Modo 1 de producción de conocimiento. En *Vitis Vinifera* la meta del 3% del presupuesto dedicado a la investigación acordado en Lisboa en el año 2000 fue ampliado y superado en el año 2020, sobretodo debido a la inversión privada en investigación e innovación.

En este escenario la gobernabilidad es aun más controlada que en Octávia por la cuestión del liderazgo institucional, dada la calidad y cantidad de las relaciones extra-organizacionales y el peso de la competencia por los estudiantes y el financiamiento. Siendo el mercado la principal fuente de coordinación política y de regulación social, en *Vitis Vinifera* los actores de la enseñanza superior y de la investigación son esencialmente privados y mantienen relaciones de tipo empresarial. La propia educación es vista como una mercancía o producto susceptible de ser vendido y comprado. Lo que es importante subrayar es que este modelo de regulación por parte del mercado es sobretodo válido para la formación de posgrado, mientras la educación de grado, debido a las externalidades que genera, sigue estando bajo la coordinación y financiamiento estatales. También en lo que respecta al financiamiento, este acontece independientemente de la naturaleza pública o privada de la institución, y sus aranceles varían mucho de institución en institución.

En este escenario altamente volátil, disperso y diverso en el cual el consumidor es el rey, ¿cómo lidiar con el control de la calidad? Las dificultades en promover patrones uniformes de acreditación o de comparación, como el ECTS, impuestos por las instituciones de coordinación, son aquí evidentes. La idea misma de sistemas nacionales de acreditación y control de la calidad dejan de tener sentido, habiendo sido estos asuntos colocados en manos de la Autoridad Europea para la Educación y Formación. Esta agencia apenas registra los cursos, toda vez que la legitimidad y el valor de ellos derivan de la dinámica de los mercados en

que se posicionan. Sin embargo, entre los ciudadanos de *Vitis Vinifera* es creciente la preocupación por la calidad, y por los juicios acerca de ella en las instituciones de enseñanza superior. De hecho, existen en este escenario instituciones sociales que pugnan por una “ciudadanía crítica y responsable”, eventualmente como contrapeso y resistencia a los excesos de regulación a través del mercado.

Mirando el presente a través de escenarios de futuro

Identificadas las tres “ciudades”, y en el sentido de servir a mi argumento, es necesario desde ya destacar dos aspectos. En primer lugar, las diferencias entre las “ciudades” acaban por enfatizar aquello que, aun con matices, tienen en común. Todos los escenarios asumen el declive de los Estados-Nación en términos de regulación económica y de coordinación política a favor de instancias europeas y globales, y presuponen el potencial competitivo y de oportunidad de desarrollo para los Estados, para Europa y para las instituciones de enseñanza superior en una economía fundada en el conocimiento y la innovación. Igualmente, en los tres escenarios permanece el supuesto de que las universidades y la enseñanza superior en general tienden a posicionarse de cara al medio ambiente económico hegemónico por el capitalismo flexible y por el “capitalismo académico” (Slaughter, Leslie, 1997), como cara del modelo organizacional de universidad designado por Burton Clark (1998) como “universidades empresariales”. Los tres escenarios también parecen dar por sentado que esa reconfiguración de los modelos organizacionales induce, y tiene implícito, sistemas y modelos de gobernabilidad institucional importados del sector privado y de su gestión, o, a lo sumo, una tensión de poderes entre los profesionales académicos y los profesionales de gestión. En segundo lugar estos escenarios, repitámoslo, siendo posibles, no son nece-

sariamente el futuro de la enseñanza superior europea. De hecho es importante enfatizar que, siendo proyecciones reificadas de tendencias actuales, no se excluyen entre sí, ni en el presente, ni en el eventual futuro. En tanto modelos son más importantes por el potencial analítico que vehiculizan que como previsión.

Entre la prospectiva y el futuro de la educación superior surgen, por lo tanto, un conjunto de actualidades, de presentes naturalizados, que es necesario analizar de una forma crítica, tanto como definir qué es la prospectiva, qué es el futuro.

La enseñanza superior europea, entre los futuros deseables y los presentes posibles. Y viceversa

Los escenarios trazados por el ejercicio de prospectiva del CHEPS tienen, efectivamente, correspondencia con tendencias identificadas en el panorama actual de la enseñanza superior europea. No obstante, el presente —y por suerte también el futuro— mezcla aquello que el ejercicio analíticamente separa. En este sentido los escenarios son, como se ha señalado anteriormente, tipos ideales que exageran las características de las tendencias para mejorar su identificación y presentación. También, como he mencionado, los escenarios no pueden ser presentados como una norma (como en gran parte del caso del grupo Strata-ETAN), que fundada en su propia posibilidad debiera ser implementada. Pero también los ejercicios de prospectiva que no poseen una normatividad como objetivo pueden acabar por sacrificar, ingenuamente o no, los deseos de las ideologías dominantes del presente. En los tres escenarios del CHEPS la influencia del neoliberalismo y europeísmo, por ejemplo, es un dato incuestionable. Los ejercicios normativos, al proyectar y legitimar tendencias actuales, se distinguen de la

construcción de guiones para la acción e intervenciones reflexivas en el campo de la educación superior.

Debido a su potencial prospectivo, los trabajos sobre el concepto de educación superior y sobre la transformación de los modos de producción, distribución y de consumo de conocimiento de autores como Ronald Barnett, Peter Scott, Helga Nowotny y Michael Gibbons, entre otros, podrían ser indicados como inspiradores de este tipo de perspectiva. No obstante, el abordaje asumido por Boaventura de Sousa Santos, tanto en sus “tesis para una universidad posmoderna” (1994) como en sus reflexiones más recientes sobre “la universidad del siglo XXI” (Sousa Santos, Filho, 2008), donde procura identificar y justificar “los principios básicos de una reforma democrática y emancipatoria de la universidad pública” (2008: 16), surge en este contexto como ejemplar y significativo. El futuro y su construcción aparecen, no sin trabajo, bajo la forma de guiones fundadores de una agencia social que presupone principios y valores que definen la deseabilidad de sus metas. Son, por tanto, también articulados lo posible y lo utópico, y no son proyectadas extensiones plausibles del presente en futuros posibles. Para Sousa Santos aquellas metas son configuradas por la asunción de las ideas conductoras de emancipación y de democracia, ya que para él, “el único modo eficaz y emancipatorio de enfrentar la globalización neoliberal es contraponer una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica” (*ibíd.*: 41).

No obstante, siendo la construcción de guiones para el futuro distinta, en sus procesos y objetivos, de los ejercicios de escritura de escenarios, estos son importantes para una elaboración de aquellos y viceversa. Dice Dijkstra que “ya hay escenarios suficientes para la enseñanza superior en 2012 o 2020”, y pregunta: “¿qué podrán hacer los políticos con ellos?” (Dijkstra *et al.*, 2005: 122). Pero no es solo para los gobiernos y para las instancias de toma de decisión en general que los ejercicios de prospectiva pueden consti-

tuir instrumentos de cambio y de gestión, sino para todos los actores sociales involucrados en el campo. Conocedores de los escenarios, de su plausibilidad, de sus amenazas y de sus oportunidades, es que podemos nosotros, académicos, investigadores y ciudadanos en general hacer con ellos en este contexto en donde parece ser la propia identidad de la educación superior la que está en crisis.

Si hasta mediados del siglo XX la educación superior era, consensuadamente, sinónimo de educación universitaria, a partir de entonces su identidad se ha multiplicado y fragmentado. Actualmente, enseñanza superior y enseñanza terciaria son comúnmente designadas para este nivel educativo —véase, por ejemplo, el título de las relatorías de la OCDE, *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Santiago *et al.*, 2008)—, cubriendo la enseñanza universitaria, la politécnica, la educación superior articulada con la investigación y la educación superior esencialmente fundada en la enseñanza. Es la propia universidad, como concepto y como institución, que se diluye y se fragmenta en este proceso (Magalhães, 2006). El resurgimiento de los discursos sobre la idea de la universidad es, en simultáneo, alimentado y alimento de su crisis de identidad. En el análisis de investigadores como Cowen (1996) la universidad está siendo “atenuada”, o bien está siendo “disuelta” según Barnett (2000), o “desapareciendo” según defiende Rothblatt (1995).⁶

6 Cowen define “atenuación” de la universidad al nivel del *espacio*, refiriéndose a su dimensión internacional y a su conexión con la economía; al nivel *financiero*, en el sentido de la creciente clientelización de los estudiantes y de sus familias; al *pedagógico*, refiriéndose a la masificación de la enseñanza superior y al surgimiento de los profesores como “diseñadores de instrucción” (ibíd.: 251); y al nivel de la *calidad*, refiriéndose al hecho de que los académicos están siendo tendencialmente sustituidos por gestores especializados en la formulación de juicios de valor acerca de las actividades llevadas a cabo en las instituciones. Barnett, por su parte, sostiene que la universidad se está disolviendo tanto como unidad institucional y como centro de Conocimiento (con mayúscula) por excelencia. Las instituciones están disolviéndose en segmentos organizacionales y el Conocimiento en conocimientos (Barnett, 2000: 18). Finalmente, Rothblatt habla de “desaparición de la universidad” en el sentido de que sus fronteras se estarían disolviendo. Las fronteras externas desaparecen en la medida en que las funciones de la universidad son crecientemente asumidas

Las causas de esta crisis de la educación superior y de sus instituciones no pueden evidentemente ser buscadas en forma restringida solo en el ámbito de este sistema, siendo indisociable de las transformaciones que, global y localmente, están ocurriendo a nivel económico, social y político, y la fuerte presencia, principalmente a partir de los años ochenta, del neoliberalismo en las arenas políticas internacionales y nacionales. Aunque no estrictamente determinada por ello, la configuración de la enseñanza superior de masas, de su gestión política y gobernabilidad tiene que ser entendida en un contexto más amplio de transformación de la producción, de la distribución y el consumo, de los cambios que han tenido lugar bajo el nombre de post-fordismo, y en el cuadro de transformaciones de los patrones sociológicos de relación entre los individuos, las familias, los grupos, el Estado y la enseñanza superior.

Con todo, la prospectiva en el área de la enseñanza superior solo se transforma en un instrumento de construcción identitaria con real impacto si no se fragmenta ella misma en *dossiers* técnicos separados entre sí, esto es, las relaciones entre el Estado y las instituciones de enseñanza superior, las relaciones de estas instituciones entre sí, la coparticipación de los estudiantes y familias en los costos de la formación superior, la investigación y los criterios de selección de campos y de objetos de investigación a privilegiar, los parámetros evaluación y acreditación de cursos, el espíritu empresarial, el aprendizaje a lo largo de la vida, etcétera. Sin construir una nueva narrativa de la educación superior para reemplazar la que heredamos de la modernidad,⁷ con su pretensión de

por otras organizaciones, como sucede con la formación de grado (que también puede ser llevada a cabo por empresas), la investigación (que puede ser llevada a cabo en laboratorios no universitarios), etcétera.

7 La narrativa de la modernidad que es posible encontrar en Hobbes, Locke, Adam Smith, Rousseau, Hegel y Marx, entre otros, tuvo sus equivalentes en lo que respecta a las instituciones de enseñanza superior en von Humboldt y en el Cardenal Newman, para mencionar apenas algunos. Asumiendo, no obstante, diferentes matices, los discursos de estos autores poseen en común su fe moderna en el Hombre, en el Conocimiento (en cuanto Ciencia y Verdad) y en la Historia. Y es en este sentido que la impronta narra-

consenso universal sobre lo que es o lo que significa la educación superior, es crucial identificar un conjunto de ideas fuerza que permitan pensar y mirar críticamente hacia algunos “futuros” que en el presente se van configurando como ineludibles.

Así, el trabajo sobre la universidad y la enseñanza superior no debe sacrificar todos los deseos del presente en el corto plazo. La relevancia social y económica del conocimiento a producir y a transmitir, la adaptabilidad para siempre transformar necesidades y exigencias de la sociedad y la economía del conocimiento, el potencial para competir nacional e internacionalmente por estudiantes y por financiamiento, etcétera, son cuestiones y demandas de peso. Para darles respuesta es necesario que se construyan perspectivas que las redimensionen más allá de la legitimación del presente y del pragmatismo de la mera posibilidad.

Hay varios presentes en el actual panorama de la educación superior europea que efectivamente se perfilan como futuros plausibles. Olsen, intentando responder a la pregunta: “¿qué tipo de universidad para qué tipo de sociedad?” (Olsen, 2007), subraya que la actual dinámica de la educación superior plantea cuestiones fundamentales relacionadas con el pacto de largo plazo entre la universidad y la sociedad, es decir, cuestiones ligadas a su propia legitimidad en tanto institución. Identifica cuatro visiones de y para la universidad europea que coexisten actualmente: 1) la universidad como una comunidad de académicos gobernada por reglas construidas sobre valores tomados como permanentes e identificadores de la institución y de sus miembros (búsqueda libre de la verdad, racionalidad y experticia); 2) la universidad como un instrumento de los gobiernos y de las agendas políticas nacionales para el cambio; 3) la universidad como una democracia

tiva de la enseñanza superior de von Humboldt, de Newman y del modelo napoleónico son modernas más allá de sus diferencias.

representativa basada en la representación de los diferentes intereses presentes en su interior; y 4) la universidad como una empresa de servicios inserta en contextos de mercados competitivos. Dado que se trata de interpretaciones de procesos que están por ocurrir, son traducidas en perspectivas de futuro, y así estas visiones pueden legitimar las formas organizacionales e institucionales actuales como si fueran inevitables.

La Comisión Europea, actor clave en el proceso de integración de Europa, aunque promueva el debate sobre la universidad y la enseñanza superior, se mantiene en el ámbito de una concepción instrumental tecnológico-económica del sector, “consistente con el ethos de la reforma internacional neoliberal” (Olsen, 2007: 41). Y este posicionamiento también coincide con aquel otro en que la universidad aparece como un factor central en la implementación de políticas orientadas hacia el mercado, y que ve en la educación y la investigación un factor crucial para la competitividad en el mercado global. La apropiación por la Comisión Europea del Proceso de Bolonia, bien expresa la forma como acompaña y refuerza su implementación y se ha configurado como instrumento al servicio de la Agenda de Lisboa y del objetivo de hacer de Europa la región más competitiva y socialmente cohesionada del mundo. Los focos organizadores de las políticas emanadas de la Comisión para la enseñanza superior se orientaron a la economía, a los mercados y a la gestión. Siendo el objetivo de la Unión Europea, a partir de 2000, el de competir con ventaja en la economía global basada en el conocimiento y la innovación, el énfasis fue colocado en las universidades de investigación (*versus* universidades de enseñanza) y en el diagnosticado déficit de la gestión de las universidades tradicionales.

En este último aspecto, el de la gobernabilidad y gestión de las instituciones de enseñanza superior, el futuro que el diagnóstico del déficit de gestión invoca está también ya

muy presente en el actual panorama europeo. Ivar Bleiklie y Maurice Kogan (2007) identificaron, en su investigación sobre la organización y la gobernabilidad de las universidades europeas, la tendencia hacia el establecimiento de fuertes estructuras de gestión para operar en paralelo, así como superponiéndose, a las estructuras académicas construidas en torno de los líderes académicos tradicionales (véase también Amaral y Magalhães, 2007, 2009).

Consecuentemente, la prospectiva de y para la universidad y para la enseñanza superior en Europa, en tanto instrumento de gestión del cambio en el presente, puede y debe buscar alguna unidad en su definición e identidad a través de un conjunto de ideas fuerza (Magalhães, 2004, 2006; Santos, 2008) para contrarrestar la proliferación, diversidad y fragmentación de aquello que se ha designado como “educación superior” (enseñanza universitaria basada en la investigación y la enseñanza, educación terciaria, formación vocacional y para las profesiones).

El reconocimiento de la importancia de la prospectiva para una gestión reflexiva del cambio en la educación superior tiene que ir a la par del análisis de las agendas políticas y de los mandatos dirigidos a la enseñanza superior por los diversos niveles e instancias de regulación y de coordinación. Lo que surge como una tendencia que con fuerza se configura como un futuro posible puede —y debe— ser confrontado con aquello que es establecido por las agendas políticas y los respectivos mandatos, y, a partir de ahí, es necesario diseñar escenarios que conflictúen, que desafíen aquellos presentados como “más posibles”.

Estos ejercicios de prospectiva a través de escenarios alternativos pueden continuar abarcando dimensiones de análisis como el carácter público de la educación superior *versus* su potencial privatización —tanto en el sentido de no ser proporcionada por instituciones financiadas con dinero público, como en el sentido de la creciente clientelización

de los estudiantes y sus familias—, o también la transformación de la naturaleza del conocimiento de modo de tornarse socialmente responsable *versus* el ser asumido como ventaja competitiva. Mas pueden y deben también seguir colaborando para la vida interna de las instituciones de enseñanza superior, en los modos como el conocimiento es allí producido, conservado y distribuido, las formas de gobernabilidad de las instituciones, el papel desempeñado en ellas por los académicos y por la tecno-estructura. Esto es crucial para comprender qué se puede entender por educación superior.

De igual modo, la creciente presión sobre la vida interna de las instituciones para que estas traduzcan, en términos educativos, sus procesos y resultados, y, en gran medida, en resultados de aprendizaje, también debe ser equilibrada con la asunción de que, particularmente en la educación universitaria, la investigación es esencial para su dimensión formativa. En lugar de la dilución de la *Bildung* (tradición alemana de cultivarse a sí mismo) en competencias traducibles en *learning outcomes* fijadas a priori, o sea, aquello que se espera que el estudiante posea o demuestre al final de un módulo, unidad curricular o curso, tal vez sea posible retomarla y reinventarla en los actuales contextos de la educación superior y sobre todo, de la educación superior universitaria.

La formación de personas con competencias para circular en un mercado de empleo altamente flexible y volátil de la sociedad y de la economía del conocimiento no puede querer significar la reducción de la educación superior a proyectos de formación de “yoes” empleables. En el mismo sentido, la asunción de la transdisciplinariedad como una de las características centrales del desarrollo actual del conocimiento, no legitima la desvalorización, el debilitamiento o incluso la desaparición de áreas de conocimiento o disciplinas clásicas. Bajo la justificación de la irrelevancia social mucha de la relevancia social de la crítica por ellas producida puede ser de ese modo desvalorizada o neutralizada.

En este contexto el precepto de coordinación omnipresente en todos los ejercicios de prospectiva —según el cual la educación superior y la investigación deben ser socialmente responsables, y las instituciones deben rendir cuentas a los ciudadanos que en última instancia los sostienen—, necesita ser equilibrado con la perspectiva de que los individuos y los grupos sociales deben vivir abiertos a los recursos críticos, que surgen de la tarea de esas instituciones y de sus profesionales y son también socialmente responsables en relación a ellas.

Conclusión

La prospectiva, o estudio de los futuros, es una forma o instrumento de gestión del cambio social más ligada al presente y a sus dilemas que a la previsión del futuro en sí mismo. La mayoría de los investigadores de enseñanza superior reconoce que se está produciendo una reconfiguración del sector en general y de la universidad en particular. La crisis de su identidad está relacionada a su pérdida de legitimidad y hegemonía social (Santos, 1994, 2008), hechos que las tendencias de desarrollo identificadas actualmente, en lugar de resolver, parecen acrecentar: la transformación de la libertad académica en autonomía institucional; la transformación de los modos colegiados de gobernabilidad de las instituciones de enseñanza superior, en especial las universidades, a través de la importación de modos de gobernabilidad y de gestión del sector privado, con la consecuente distinción y división entre liderazgo académico y liderazgo empresarial; la segmentación y la separación entre enseñanza e investigación; la transferencia de los juicios y de los criterios de calidad hacia afuera del ámbito académico y su entrega a nuevos actores e instituciones; y, finalmente, pero no menos importante, la transformación de los modos de financiamiento de la educación superior, en una parte significativa proveniente del sector privado y/o de ingresos propios.

Es en este contexto de intensa transformación y reconfiguración que los ejercicios de prospectiva cobran sentido e importancia. Mas como se ha argumentado, es el propio presente el que necesita ser críticamente monitoreado.

Las estrategias reflexivas no pueden, evidentemente, asumir la forma de un programa pormenorizado o universal. No es esa la propuesta que resulta del análisis realizado en este capítulo. Se trata apenas (y eso ya no es poco...) de inspirar una vigilancia continua y una actitud crítica en relación a los diferentes discursos, presiones y dilemas con que la enseñanza superior actualmente se enfrenta. Al igual que Cassandra, fuimos bendecidos con la capacidad de predecir lo posible, siendo nuestra maldición, no el que nuestros auditorios no nos crean, sino al contrario: que los actores sociales involucrados hagan de un futuro avizorado como plausible una legitimación para mucho de lo que en el presente ya existe y está lejos de ser deseable.

El Proceso de Bolonia ha entrado en un período de consolidación en casi medio centenar de países, después de la fase más o menos administrativa de su implementación. En su base existen ingredientes que, por cierto, no dejarán incólumes los sistemas de enseñanza superior europeos, ni en sus procesos ni en sus estructuras. Los ejercicios de prospectiva deben interpelar simultáneamente los proyectos de sociedad nacional, europea y global que la educación superior debe integrar, no limitándose a diseñar futuros basados tan solo en su plausibilidad. Los futuros inevitables son, en sí mismos, una verdadera maldición.

Bibliografía

- Barnett, R. 2000. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Beck, U. 1997. *Risk Society*. Londres, Sage.
- Bleiklie, I. y Kogan, M. 2007. "Organization and Governance of Universities", en *Higher Education Policy*, vol. 20, n° 4, pp. 477-494.
- Bourgeois, E. 2002. *Higher Education and Research for the ERA: Current Trends and Challenges for the Near Future*. Final Report. Unión Europea: StrataEtan Expert Group on Foresight for the Development of Higher Education / Research Relations.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 2005. "Four Future Scenarios for Higher Education", en <www.oecd.org/document/8/0,3343,en_2649_35845581_37031944_1_1_1_1,1,00.html>. Consultado en julio de 2009.
- Clark, B. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways to transformation*. Dordrecht, Springer.
- Cowen, R. 1996. "Performativity, Post-modernity and the University", *Comparative Education*, vol. 32, n° 2, pp. 245-258.
- Dijkstra, F.; Mamahit, Y.; Rogorg, R. y Van Velsen, J. 2005. "Scenarios for Policy in a Knowledge Society", en Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheijden, D. (orgs.), *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 119-125.
- Enders, J.; File, J.; Huisman, J. y Westerheijden, D. (orgs.) 2005. *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Enders, J.; Kaiser, F.; Theisens, H. y Vossensteyn, H. 2005. "Octavia, the Spider-Web City", en Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheijden, D. (orgs.), *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 76-83.
- File, J.; Beerckens, E.; Leisyte, L. y Salerno, C. 2005. "Vitis Vinifera, The City of Traders and Micro-Climates", en Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheijden, D. (orgs.), *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 85-94.
- Georghiou, L. y Harper, J. C. 2008. "The Higher Education Sector and its Role in Research: Status and Impact of International Future-Oriented Technology Analysis", en Cagnin, C.; Keenan, M.; Johnston, R.; Scapolo, F.; Barré, R. (eds.), *Future Oriented Te-*

- chnology Analysis: Strategic intelligence for an innovative economy. Heidelberg, Springer, pp. 115-129.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. 1997. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres, Sage.
- Giddens, A. 1992. *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta.
- . 1994. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta.
- Glenn, J. C. y Gordon, Th. J. (orgs.). 2009. *Futures Research Methodology*. Washington, The Millennium Project, CD-ROM version 3.0.
- Grácio, R. 1981. “Perspectivas Futuras”, en Silva, M.; Tamen, M. I., *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huisman, J.; De Boer, H. y Westerheijden, D. 2001. *De Tuinen van der Het Hoger Onderwijs: scenario's voor 2010*. Enschede, Twente University Press.
- Johnston, F. S. y Barré, R. (orgs.) 2008. *Future-Oriented Technology Analysis: Strategic Intelligence for an Innovative Economy*. Berlin, Springer.
- Magalhães, A. M. 2004. *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa, FCT / Fundação Calouste Gulbenkian.
- . 2006. “A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade”, *Revista Lusófona de Educação*, nº 7, pp. 13-40.
- Magalhães, A. y Amaral, A. 2007. “Changing Values and Norms in the Concept of Governance in Portuguese Higher Education”, *Higher Education Policy*, nº 20, pp. 315-338.
- . 2009. “Mapping Out Discourses on Higher Education Governance”, en Huisman, J. (org.), *International Perspectives on the Governance of Higher Education: Alternative Frameworks for Coordination*. Londres, Routledge / Taylor & Francis, pp. 182-197.
- Morrison, J.; Renfro, W. y Boucher, W. 1984. “Futures Research and the Strategic Planning Process: Implications for Higher Education”, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, nº 9. Washington, Association for the Study of Higher Education.
- Olsen, J. P. 2007. “The Institutional Dynamics of the European University”, en Maassen, P.; Olsen, J. P., *University Dynamics and the European Integration*. Dordrecht, Springer, pp 25-54.
- Peters, G. 2001. *The Future of Governing*. Lawrence, University Press of Kansas.
- Rothblath, Sh. 1995. “An Historical Perspective on the University's Role in Social Development”, en Dill, D. D.; Sporn, B. (orgs.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford, Pergamon Press.

- Santiago, P.; Tremblay, K.; Basri, E. y Arnal, E. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. I y II. Paris, The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Slaughter, Sh. y Leslie, L. 1997. *Academic Capitalism*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Sousa Santos, B. 1994. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. y Filho, N. A. 2008. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, Almedina / Centre for Social Studies (CES).
- Stoer, S. R. y Magalhães, A. M. 2005. *A Diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- Westerheijden, D.; Beverwijk, J.; De Boer, H. y Kaulisch, M. 2005. “Centralia, the City of the Sun”, en Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheijden, D. (orgs.), *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente -Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 63-73.
- Westerheijden, D.; Goedegebuure, L.; Huisman, J. y Jongbloed, J. 2005. “A Tale of Three Cities: Highlights and Problems of Cantabria, Octavia and Vitis Vinifera”, en Enders, J.; File, J.; Huisman, J.; Westerheijden, D. (orgs.), *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Enschede, University of Twente / Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 95-101.

Los autores

Silvia Llomovatte

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Master of Arts (Universidad de Chicago). Profesora Regular Titular Plenaria en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Maestría y Doctorado en la UBA, otras universidades nacionales, y en FLACSO. Docente invitada en universidades del Uruguay, México y Canadá. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Directora del equipo UBA e Integrante del Comité de Dirección General del Programa Marco ALFA III—UE, Project Code: EuropeAid/129877/C/ACT (2010–2013). Ha sido Secretaria de Planificación (UBA, 2008–2010), Secretaria de Asuntos Académicos (FFyL-UBA, 2006–2008), y Secretaria de Transferencia y Desarrollo (FFyL-UBA, 2002–2006). Co-Directora de la Maestría en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA). Vicepresident for Latin America, Research Committee on Sociology of Education, International Sociological Association (2002–2010). Autora y coautora de artículos y libros sobre el vínculo Universidad y sociedad y sus alternativas.

Fernanda Juarros

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Política y Gestión Científico Tecnológica (CEA-UBA). Docente investigadora y Directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA) y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Scholarship

Visiting, Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS), Universidad de Texas (2010). Becaria de la Universidad de Buenos Aires (2000 y 2006). Recibió el Premio “Andrés Bello”, mejor investigación en Educación Superior de América Latina, UDUAL (2001). Directora de la Licenciatura en Educación (1999) y Directora de la Carrera de Especialización en “Nuevas Infancias y Juventudes”, Universidad Nacional de Quilmes (2005). Integrante del Comité Académico de la Maestría en Educación, Asociación de Universidades Sur Andinas (AUSA). Profesora invitada a seminarios de Maestría y Doctorado en diversas universidades nacionales.

Gabriela Kantarovich

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Desde 2010 se desempeña como Subsecretaria de Asuntos Académicos (FFyL-UBA). Fue Coordinadora General de la Secretaría de Planificación (UBA, 2008-2010); Prosecretaria de Asuntos Académicos (FFyL-UBA 2006-2008), y coordinó proyectos en la Secretaría de Transferencia y Desarrollo (FFyL-UBA, 2002-2006).

Carlos Giordano

Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor Titular Ordinario de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Director del Instituto de Investigaciones en Comunicación (FPyCS-UNLP). Secretario Ejecutivo del Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES) y Director de la Especialización en Docencia Universitaria de la misma universidad. Asesor en Educación Superior de la Diputada Nacional Dra. Adriana V. Puiggrós.

Anahi Guelman

Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y coordinadora del área de Formación para el Trabajo del Centro de Innovación para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la misma Facultad.

Eduardo Ibarra Colado

Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Titular "C" de tiempo completo y Jefe del Departamento de Estudios Institucionales de la UAM-Cuajimalpa. Ha trabajado en el diseño y puesta en operación del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Entre sus libros como autor, coautor y editor se destacan *La universidad ante el espejo de la excelencia* (1993), *Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (2000), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización* (2001), *Geografía política de las Universidades Públicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad* (2003), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino* (2005) y *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (2007). Ha publicado más de un centenar de trabajos entre artículos, capítulos y reseñas críticas tanto en México como en el ámbito internacional. Ha recibido diversas distinciones entre las que cabe mencionar el Premio a la Investigación 2003 en el área de Ciencia Sociales y Humanidades que otorga la UAM. Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias e Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores.

António M. Magalhães

Doctor en Sociología y Política de la Educación (Center for Higher Education Policy Studies, Universidade de Twente, Países Bajos). Profesor Asociado de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidade do Porto (FPCEUP-UP). Miembro Asociado del Centro de Investigación e Intervención Educativa (CIE) de la FPCEUP. Autor de *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização* (2006), *O surgimento do managerialismo no sistema do ensino superior português* (2005), *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais* (2005), *Os lugares de exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica* (2004), *A Identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição* (2004), entre otros. Actualmente es director de "Projecto inter-linhas" y "GENIE - Globalisation and Europeanisation Network in Education".

Roberto Marengo

Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado Ordinario de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefe de Asesores de la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN). Docente e investigador.

Judith Naidorf

Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Hugo Zemelman

De formación sociólogo, es chileno, radicado hace mucho tiempo en México; involucrado en el gobierno de Allende, por lo cual se exilia a México. Su fuerte compromiso con ese proceso político lo lleva a revisar fuertemente qué había pasado en él. En ese transitar de repensar empieza a elaborar una propuesta que se plasma en el 2001 en el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina (IPECAL), que dirigió desde entonces. Es autor de numerosas publicaciones.

Índice

Prólogo	7
<i>Graciela Morgade</i>	
Introducción	11
<i>Silvia Llomovatte</i>	
	17
Capítulo 1. Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana	17
<i>Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros y Gabriela Kantarovich</i>	
Capítulo 2. El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la universidad	41
<i>Hugo Zemelman</i>	
Capítulo 3. De riquezas, abandonos y oportunidades urgentes. Edu- cación superior en la Argentina contemporánea	53
<i>Roberto Marengo y Carlos Giordano</i>	
Capítulo 4. Reconfiguración institucional de la “nueva universidad”: algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

Capítulo 5. La renovada vigencia de la universidad <i>Judith Naidorf</i>	89
Capítulo 6. La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad <i>Anahi Guelman</i>	99
Capítulo 7. Estudios del futuro, el síndrome de Cassandra y la predicción en la enseñanza superior europea <i>António Magalhães</i>	111
Los autores	145