

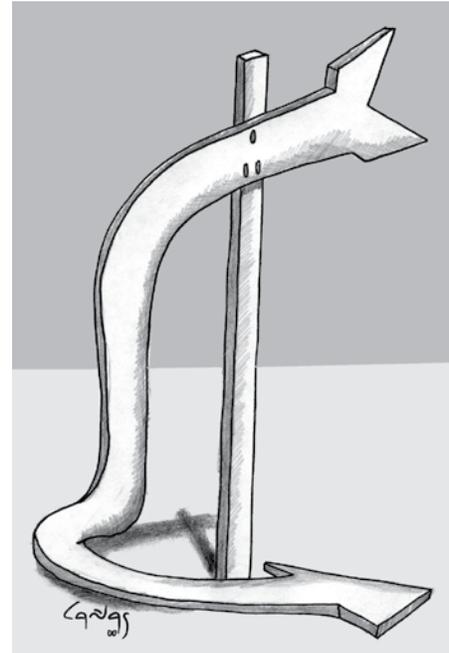
LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-ESTADO-MUNDO

THE UNIVERSITY REFORM AND THE CONCEPTS OF UNIVERSITY-GOVERNMENT-WORLD

A TRANSFORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESTADO-MUNDO

RIGOBERTO LANZ
rlanz@gmail.com
ALEX FERGUSON
ferguson1@gmail.com
Observatorio Internacional de Reformas Universitarias
de Venezuela ORUS - VE

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2011
Fecha de aprobación: 07 de marzo de 2011



Resumen

El objetivo principal de este texto es presentar algunos de los lineamientos del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias de Venezuela, en el contexto de la relación universidad-Estado-mundo. La explicitación de estos lineamientos permite delimitar los horizontes singulares que definen nuestra mirada del mundo contemporáneo, las interpretaciones de la crisis de civilización que está en la base de ciertos problemas circunstanciales y las concepciones sobre la educación universitaria, lo que podría ayudar en la formulación de propuestas alternativas, frente a los atascos del mundo académico y el chantaje de la coyuntura política.

Palabras clave: universidad, reforma, mundialización, Estado.

Abstract

This paper aims to show some guidelines of the International Observatory for the University Reform in Venezuela (ORUS-VE, in Spanish) in relation to other international experiences and events where the relationship between the concepts of University, Government, and World have been discussed. Their study have helped understand civilization crisis as well as the concepts of 'education' and 'university', seen as alternative ways that permit to see the crisis influenced by academic jams and political interferences. This problem can not be seen from a unique standpoint. Instead, ideas obtained after some years of teamwork are offered in order to assimilate better the social and political aspects that may explain the contemporary university.

Keywords: University, Reform, Globalization, Government

Resumo

O principal objetivo deste texto é apresentar uma sistematização de alguns dos lineamentos que orientam o trabalho do OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE REFORMAS UNIVERSITÁRIAS DA VENEZUELA (ORUS-VE) perante as diferentes experiências em contextos internacionais de grande complexidade (Conferências Mundiais e Regionais sobre Educação Superior e outros) no tocante à relação UNIVERSIDADE-ESTADO-MUNDO. A explicação desses lineamentos permite a delimitação dos horizontes singulares que definem o nosso olhar do mundo contemporâneo, as interpretações da crise de civilização que se encontra na base dos problemas conjunturais, e as concepções sobre a educação e a universidade que servem de alavanca para a formulação das propostas alternativas, diante das obstruções do mundo acadêmico e a "chantagem" da conjuntura política. Devido à complexidade desses problemas, seria um despropósito aspirar a conter em um só olhar toda a riqueza e a amplitude destes assuntos. O que é proposto é apenas uma recriação do conjunto de premissas compartilhadas durante anos de trabalho em equipe a fim de oferecer visibilidade suficiente sobre as bases epistemológicas e sócio-políticas que servem de alicerce às interpretações a respeito da universidade contemporânea.

Palavras-chave: universidade, reforma, mundialização, Estado

INTRODUCCIÓN



os abundantes diagnósticos de la crisis universitaria, en Venezuela y en el mundo, dan cuenta de múltiples dimensiones en donde se constata la inviabilidad de un modelo epistemológico, pedagógico y organizacional que ya no se corresponde más con las expectativas de los nuevos actores que emergen en la escena, con las exigencias de pertinencia social y participación popular, con las nuevas condiciones de la “sociedad de la información” y con las nuevas exigencias de una mundialización que opera como proceso expansivo y arrollador en relación con las prácticas y discursos tradicionales. Todo ello está apuntando a una esfera que suele permanecer en la opacidad: los sistemas de representación cognitivos, los mapas epistémicos que sirven de guía para la reflexividad y los paradigmas que funcionan como presupuestos en el campo de la investigación, los análisis y las interpretaciones de todo género.

Para que un enfoque teórico sobre la universidad o una interpretación coyuntural cualquiera se hagan cargo de sus premisas epistemológicas y de sus circunstancias socio-políticas, hace falta recorrer un camino de deconstrucción para el cual el pensamiento ordinario no suele estar ni preparado ni dispuesto. Ello explica las dificultades con las que tropieza frecuentemente el reclamo de fundamentación en estos debates y, sobre todo, la dificultad para establecer las conexiones entre una apreciación y sus conceptos subyacentes, entre una interpretación y su soporte oculto, entre una manera de analizar los problemas y los instrumentos categoriales con los que se opera, es decir, la íntima conexión entre los modos de pensar y las maneras de entender lo que ocurre en el seno de las universidades.

La línea maestra con la que se viene trabajando el tema universitario en la perspectiva que nos concierne como equipo ORUS.VE es justamente la de conectar la referida crisis universitaria (en sus variados componentes empíricos) con la crisis civilizacional por la que atraviesa la humanidad, y en ese contexto poner en evidencia las múltiples implicaciones que tiene el hecho básico de una crisis epistemológica, pedagógica y organizacional.

La actual crisis de paradigma supone precisamente un cuestionamiento de las lógicas que han estado en la base de la racionalidad de la ciencia y de los demás saberes establecidos. La universidad es toda ella la más elaborada síntesis de esa racionalidad. Por esto, la crisis de paradigma impacta directamente en el centro de los modos de producir y de reproducir esa lógica. El núcleo más sensible de la crisis universitaria a escala mundial es justamente el que proviene de la crisis de la episteme tradicional, en la que se fundó todo su quehacer. Crisis de paradigma y crisis universitaria constituyen polos de un mismo fenómeno que debe ser desentrañado para comprender la naturaleza de la situación actual de los modelos educativos, y sobre todo, para encarar de otra manera el diseño de propuestas alternativas frente al colapso de la universidad tradicional.

La tesis derivada de este enfoque es la siguiente: *sin reforma del pensamiento no hay reforma universitaria*. He allí la conexión que coloca en la agenda el problema epistemológico como un requerimiento interno para la refundación de la idea misma de universidad. La pregunta por sus modos de producción, difusión y organización del conocimiento, aparece nítidamente como un vector constitutivo de la posibilidad de transformación de un espacio discursivo y de un entramado institucional que no puede ser reformado sólo con operaciones administrativas o de ingeniería cosmética.

Tanto el filo de la crítica en este terreno como las diversas propuestas en juego forman el repertorio con el cual se distingue un perfil intelectual en el concierto de las muchas visiones sobre la crisis de la universidad y sus posibles salidas.

En el terreno de las mentalidades, de los hábitos cognitivos y de las tradiciones intelectuales se concentran poderosos obstáculos para los procesos de transformación en las universidades. Los actores involucrados se protegen recurriendo a los pretextos políticos, a la instrumentación de cuotas de poder y a la descalificación de adversarios reales o imaginarios. En todos los casos, con el mismo trasfondo: defensa (muchas veces instintivo-emocional) de visiones epistemológicas, pedagógicas y organizacionales instaladas en recónditos espacios de la mente, convertidas en discursos y prácticas y asentadas en *aparatos*

(las universidades y todo el sistema educativo) que se reproducen inercialmente merced a la fuerza del sentido común que organiza la cohesión del sistema social dominante. Ello explica claramente la fuerza efectiva de esta inercia a la hora de apreciar los diversos obstáculos de los procesos de transformación. Ante la evidencia factual de un proyecto de transformación, una formulación jurídica o un sistema de gestión como el propuesto inicialmente desde el Ejecutivo, los problemas epistemológicos aparecen como abstracciones difíciles de negociar con operadores políticos, no sólo por razones de competencia intelectual sino por la naturaleza misma de esos problemas.

Entender las transformaciones universitarias como un proceso de cambio paradigmático en todos sus ámbitos, es decir, como una reforma del pensamiento, es una condición para abordar el rol de la educación en esta nueva era planetaria; es la manera de concebir la universidad que viene en el torrente de un cambio civilizacional de gran envergadura como el que se avecina.

1. CINCO TESIS SOBRE LAS CONEXIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD, LAS LÓGICAS SOCIALES-CULTURALES-POLÍTICAS Y LA CRISIS MUNDIAL

TESIS I. Universidad y sociedad

Parece evidente que la discusión sobre la problemática universitaria debe ser objeto de consideraciones más amplias, concernientes a la situación por la que atraviesa la propia sociedad. Si bien en cierto momento el debate puede —y debe— concentrarse en los contenidos internos que hacen a la estructura de este espacio específico, también es claro que la dinámica de la educación superior depende en alto grado de las condiciones socioculturales de un momento histórico determinado y que se impregna fuertemente de las circunstancias ideológico-políticas de cada región o país.

En el nivel más alto de las grandes tendencias que cruzan el globo terráqueo se observa cómo la crisis del paradigma del desarrollo fundado en una visión instrumental de la tecno-ciencia ha impactado severamente tanto a los circuitos de legitimación de los saberes académicos, como a la organización de esos saberes en los clásicos formatos de las profesiones, los mercados laborales y los desempeños certificados.

La universidad que emerge con la sociedad industrial como superagencia de titularización de la fuerza de trabajo profesional ha cumplido durante siglos la función estratégica de *preparar la máquina para el trabajo*. Tanto

la producción de conocimiento como la formación tecnoprofesional para el desempeño de las complejas tareas de la industrialización coparon decisivamente el modo de organización académica del mundo universitario, sus pautas de legitimación frente al Estado y su proyección en el imaginario sociocultural de cada sociedad.

La crisis de la noción de *progreso* y el consiguiente cuestionamiento de la ideología del *desarrollo* conmovieron la visión del mundo que daba por sentado el incesante bienestar de la humanidad mediante la acumulación de las experticias técnicas que permitieran ejercer un completo dominio sobre la naturaleza. Esta visión (quintaesencia de la racionalidad instrumental durante los siglos XIX y XX) fue progresivamente tensionada por el fracaso planetario de las ilusiones del *progreso*. Emergió una creciente conciencia mundial del contenido eco-depredador y barbarizante inscrito en la propia lógica de los patrones tecnológicos imperantes y en el razonamiento de los modelos de desarrollo. Una ecología política de gran aliento y la barbarización de la política mostraron la inviabilidad de una civilización fundada en la presunción antropocéntrica de la superioridad técnica de los hombres frente a los ideales de naturaleza y humanidad.

La eclosión de una masiva revuelta cultural, protagonizada especialmente por el mundo de los jóvenes y de las mujeres, que irrumpen en el espacio estético de la vida de un modo irreversible; el eclipse del espacio público, que replantea en su raíz la idea de lo político (las nociones de *representación, identidad y participación*); la transfiguración acelerada del mundo del trabajo, que pone en escena no sólo una nueva naturaleza en los modos de producir, sino la aparición de nuevas competencias, equipamientos y dispositivos que remueven la vieja imagen del trabajador; la entronización de los procesos de mundialización, que plantea un nuevo mapa para la virtualización creciente de todos los tejidos sociales por medio de las nuevas tecnologías; y el advenimiento de la *sociedad del conocimiento y de la información*, son algunos síntomas elocuentes de un cambio epocal que interpela de manera insoslayable al modelo educativo en el que se fundó la universidad que hemos heredado.

Todos los intentos de adaptación funcional de estas dos culturas (la heredada y la emergente) han terminado en combinaciones pragmáticas de cortísimo aliento. Variadas han sido las experiencias de recuperación que realiza el viejo cascarón burocrático de la universidad tradicional para *modernizarse* (entendiendo por tal cosa las actualizaciones tecnológicas, procedimentales, curriculares y otros signos parecidos). Pero lo que no cabe es la ilusión de una reforma que se coloca empíricamente en el terreno administrativo prescindiendo de las consideraciones estructurales sobre el tipo de sociedad para la que una

tal universidad estaría formulada. La vieja universidad no es *adaptable* a la nueva época, en cuyo tránsito se han roto todas las centralidades, se han desvanecido los viejos mitos y se han relativizado las antiguas hegemonías. De allí que las reformas universitarias a las que nos referimos requieran un espacio para la lógica civilizacional que está en curso, para la nueva episteme que emerge, para la nueva realidad cultural que bulle en todos lados.

Al mismo tiempo, es perceptible que la universidad tradicional sufre un acelerado proceso de deslegitimación social, producto de la desconexión de sus prácticas y finalidades institucionales con la dinámica del conjunto de la sociedad emergente. Muy especialmente, este hiato se observa en el compromiso ético de la institución universitaria en lo referente a los derechos al estudio de los sectores pobres y de los excluidos: la universidad es parte de los engranajes de exclusión que marginan a la inmensa mayoría de los habitantes que sobreviven en los rincones de la pobreza o que están atrapados por la edad. Por esa razón, la cuestión candente de la pertinencia forma parte muy activa de las agendas de discusión sobre la universidad, pues ya no es posible escamotear los dramas de la exclusión social, que ha tenido en el campo de la educación —y más específicamente en el ámbito de la educación superior— uno de sus emblemas más lamentables.

Los modelos universitarios tradicionales ya no pueden mantenerse con la excusa de “servir a la búsqueda de la verdad”, pues en todos los casos se ha tratado de una ideología encubridora, enteramente desenmascarada en los tiempos que corren.

La reforma universitaria de la que se trata aquí supone justamente una voluntad de rearticulación con la sociedad que emerge, en un doble sentido: como redefinición de la pertinencia, entendida, entonces sí, como un compromiso con el conjunto de la sociedad; y como redefinición del quehacer interno de la universidad, ahora en clave de los nuevos paradigmas epistemológicos, pedagógicos y organizacionales que se debaten en el mundo entero. La clásica discusión del tema de la vinculación de la universidad con su entorno adquiere de este modo una nueva dimensión: se trata de asumir integralmente el reto de la vinculación social más allá de la vieja idea de la “extensión” universitaria, entendida generalmente como servicio o como presencia dadivosa y arrogante de la “academia que sabe” frente al “pueblo ignorante”. Ese modelo de relacionamiento está colapsado.

Pero también la cuestión de la pertinencia plantea preguntas a lo que se hace en el mundo académico, es decir, a la naturaleza de la investigación y de la enseñanza que definen esencialmente su razón de ser. Como ha sido reiterado, en la estructuración de los saberes y en sus

modos de producción, circulación y consumo, se juega el sentido mismo de un nuevo espacio universitario que esté en condiciones de dialogar con los signos de una nueva época. No bastará con la radical transformación del compromiso social de esta institución y su vínculo pertinente con el entorno; tampoco bastará por sí misma la remodelación del paisaje epistemológico que refunde la idea de producción intelectual y formación de la gente; será menester una conexión inteligente entre estos dos planos, la cual no se decreta, no surge de la inercia de las tendencias establecidas y no será obra de unos pocos esclarecidos, y mucho menos de una burocracia insensible e ignorante.

Toda la estrategia de las élites transnacionales en estos últimos años ha consistido en desbloquear el marco regulatorio que estorba todavía a la presencia masiva de las empresas de educación superior en todo el mundo. Ha habido hasta ahora muchas resistencias. Pero, tanto por la vía de la educación virtual como en las modalidades presenciales, las multinacionales de la educación superior pujan por expandirse. El logro más notable de esta estrategia global es calificar en la OMC los títulos universitarios como mercancías.

TESIS II. La universidad y el mundo

Uno de los fenómenos más cargados de implicaciones, entre los que rodean la coyuntura actual de la vida universitaria, es seguramente el expansivo proceso de planetarización que toca de modo irreversible todos los modos de producción de la vida material y simbólica de los pueblos, sea que se le mire en la órbita de la ideología oficial como *globalización*, sea que se interprete críticamente como *mundialización*. Este proceso invasivo se proyecta de modo mucho más visible en las esferas de la economía, las comunicaciones y las conexiones internacionales. En particular, en todo el torrente de flujos culturales facilitados enormemente por la creciente implantación de las conocidas tecnologías de la información y la comunicación. La circulación de información y de conocimientos es no sólo un fenómeno de proporciones incalculables sino un factor clave de remodelación de prácticas, hábitos y mentalidades. Se entiende que aquellos ambientes caracterizados justamente por el trabajo sobre la información, los conocimientos y los saberes están especialmente expuestos al poderoso impacto de esta nueva dinámica mundial. Es el caso evidente de los sistemas educativos, los sistemas de ciencia y tecnología, los aparatos mediáticos y, muy especialmente, los sistemas de educación superior.

Desde hace ya varios años esta temática ocupa el interés de investigadores, agencias, gobiernos y las mismas universidades. El debate ha ido dejando un saldo positivo en lo que respecta a la producción de diagnósticos y la confrontación de interpretaciones¹.

Pero tal discusión arrastra visiones e intereses particularmente problemáticos a la hora de buscar zonas de confluencia o puntos en común. Salvo el reconocimiento genérico del carácter universalizante de la expansión tecnológica en el globo terráqueo, todo el resto forma parte de una agenda muy controversial. En cierto modo, la contraposición entre globalización y mundialización es ya, de entrada, una toma de posición que acarrea de inmediato un sinnúmero de implicaciones teóricas y políticas.

En la lógica de los apologetas de la *globalización*, la expansión irrestricta de los mercados es la clave de todo el proceso. En términos reales el asunto se reduce a una presencia y control de las economías del mundo por parte de aquellos centros hegemónicos que detentan el poder financiero-tecnológico-militar para hacerlo. Todo lo demás es pura ideología. La experiencia indica de modo brutal que la globalización es una lógica de poder Norte-Sur, fundada inequívocamente en una voluntad de dominio y posibilitada por las plataformas tecno-económicas de los países altamente industrializados. A partir de allí, vienen los matices y las variantes, pero en el entendido de que estamos en presencia de una macro-racionalidad que no depende de los devaneos de este o aquel gobernante, ni de las buenas o malas intenciones de las grandes corporaciones transnacionales.

En el marco de la lógica global, las universidades son vistas —una vez más— como jugosos negocios que deben acoplarse mediante la monopolización de los grandes negociantes de títulos profesionales.

El desarrollo *natural* de esta lógica globalizadora permite presagiar en este sector un mapa mundial comparable a las concentraciones y disputas corporativas de cualquier otra rama de la economía, como la automotriz o la farmacéutica. Si se coronara hipotéticamente un completo proceso de mercantilización de la educación superior —bajo la coartada de la “libre circulación de los conocimientos”—, el panorama sería seguramente algo parecido a una *mcdonaldización* de las universidades en el mundo. ¿Es este proceso inevitable?

Justamente, del otro lado de las sensibilidades intelectuales se forja la visión más solidaria de la *mundialización*, que representa de entrada una postura crítica contra toda hegemonía, contra las formas encubiertas de neocolonialismo, contra la hipocresía del “libre mercado” y, especialmente, contra todo intento de convertir la educación en una mercancía. En este horizonte se agrupa, en la actualidad, un amplio espectro de tendencias críticas que han hecho causa común en la lucha mundial por la diversidad cultural², entendiéndose por tal no sólo los campos tradicionales de la cultura, sino los saberes populares alternativos, los patrimonios científico-técnicos y los siste-

mas de educación superior (estos últimos muy apetecidos por las empresas transnacionales de títulos).

Los procesos de mundialización, entendidos como encuentro de civilizaciones y como diálogo de saberes, ofrecen una clara oportunidad para potenciar los acerbos cognoscitivos de los pueblos, para enriquecer sus patrimonios de saberes y para fecundar, con la transferencia de las mejores prácticas, la multiplicidad de experiencias contenidas en la inmensa variedad de universidades en el mundo.

En resumidas cuentas, lo que se discute hoy en este ámbito es el derecho de todos los pueblos del mundo a desarrollar sus prácticas culturales en condiciones de equidad y de justicia social, sin otro condicionamiento que la calidad intrínseca de esas prácticas, sin más limitaciones que las que provienen de las características propias de cada experiencia cultural y sin más reglas que la del diálogo multicultural de civilizaciones colocadas transversalmente en el mismo plano de igualdad. Como se ve, este asunto es de crucial importancia en la coyuntura actual y para el debate sobre la reforma universitaria. La controversia es inevitable. Lo más sano es que las posiciones se expliciten.

Es allí donde se inserta coherentemente un planteamiento estratégico sobre las reformas universitarias, enmarcado en el espíritu solidario de una mundialización contra-hegemónica. Es mucho lo que se ha avanzado durante la última década en el examen de los nexos entre mundialización y reforma universitaria. Son muchos los aportes que provienen de debates y experiencias en todas partes del globo.

La visión un tanto idílica de las “comunidades de conocimiento” puede encontrar un basamento sociológicamente bien fundado en un contexto de mundialización definido justamente a contrapelo de las “leyes del mercado” y de la lógica de los intereses crematísticos, más allá de las rivalidades neocorporativas. La agenda de las reformas universitarias encontraría en este talante mundializador así pensado una poderosa palanca para propulsar los cambios que tantos atascos deben sortear en la dinámica ordinaria de cada universidad en solitario. Todo el caudal analítico acumulado en campos novedosos como gestión del conocimiento está a disposición de una óptica académica de nuevo tipo, que está enormemente posibilitada en la actualidad gracias a las plataformas tecnológicas en uso. Este potencial transformador puede jugar su rol emancipador sólo a condición de un profundo cambio de sentido en el modelo de globalización imperante. No habrá nueva universidad en la continuidad funcional de ese modelo. No habrá reforma que valga la pena si nos resignamos a ejercicios de reingeniería en el seno de una misma racionalidad.

TESIS III. La universidad y la reforma

La universidad se encuentra en la encrucijada de una transformación importante bajo la presión de exigencias varias. Ésta, ya sea del norte o del sur, rica o pobre, comparte preocupaciones y retos, y se pregunta sobre su razón de ser y sobre su desarrollo futuro. Hace balance y reevalúa sus misiones ante los retos que la sociedad actual le plantea, tanto en el ámbito local como en el mundial. De ahí la función que las circunstancias le imponen: responder a las necesidades fundamentales de formación y de producción de conocimiento, pero también, y sobre todo, transformar el pensamiento que la piensa, confrontar su modernidad y ofrecer una enseñanza transprofesional, transdisciplinaria y transtécnica, es decir, pensar una nueva cultura.

Las modalidades de reformas universitarias que están en la mentalidad de los actores y en los discursos predominantes muestran los distintos escenarios en los que residen las fuerzas motrices de los cambios posibles. Una cierta tipología de la idea de reforma que habita estos espacios nos ha permitido entender mejor los obstáculos con los que tropezará toda iniciativa de cambio y los puntos de apoyo de los que puede valerse una estrategia de transformación de las ideas-fuerza que circulan en el hábitat universitario.

Uno de los modos en que existe la idea de reforma es como clima, como ambiente, como espíritu. En este sentido, puede apreciarse en cada coyuntura la presencia más o menos activa de estos climas que invaden los ambientes, que se imponen en los imaginarios colectivos, que ayudan a vehicular las agendas de debate. Ello indica que las discusiones que logran traspasar los ámbitos particulares para convertirse en agenda de la sociedad son justamente aquellas que se convierten en clima del momento.

En la coyuntura actual es posible apreciar un cierto ambiente que podría asimilarse a eso que hemos llamado el espíritu de la reforma. Ese clima se caracteriza por una sensación de agotamiento de los modelos universitarios existentes, por una cierta conciencia de la crisis instalada en todos los órdenes, por la fatiga de los intentos de cambios tantas veces diferidos, traicionados, frustrados.

El dramatismo de la crisis generalizada coloca sin tanta dificultad la necesidad de cambio a flor de piel. Allí puede advertirse el más extendido consenso en todos los sectores de la vida universitaria. Sin que intervenga todavía una definición de contenido sobre el tipo de reformas ni sobre los métodos para llevarla a cabo, puede estimarse que en torno a la idea de los cambios necesarios hay en nuestra región un amplio consenso que se registra fácilmente en las discusiones y en las actuaciones de los más diversos actores de la comunidad universitaria.

Lo anterior quiere decir que una agenda de reformas en la universidad no es percibida como artificio, como capricho de algún sector, sino como curso natural de las cosas, como condición del proceso político del país, como fuerza interior de la propia dinámica del quehacer universitario. La apelación a luchar por reformar nuestras universidades no pertenece de entrada a una fracción particular del mundo político o de la propia institución. Pertenece a ese extendido sentimiento que recorre todos los ámbitos y sectores, según el cual hemos llegado a una situación límite que no puede ser superada con las fórmulas remediales del pasado. Es así como la atmósfera de la reforma universitaria recorre estos espacios: sin que signifique en sí misma un *plan de acción*, representa empero una señal de posibilidades, un horizonte hacia el cual puede ser convocada la voluntad de los actores.

Así, pues, la discusión sustantiva sobre modelos de reformas no está hoy recogida bajo denominaciones grupales. Tal vez esa discusión de fondo sobre las opciones de una agenda de cambios pueda estar en el seno mismo de los movimientos de reformas.

Mientras tanto, parece evidente que cualquier cambio significativo que se intente en nuestras universidades va a suponer cambios importantes en el orden curricular. Pero lo inverso no es verdad: las reformas de *pensa* que ocurren con frecuencia no suponen necesariamente cambios significativos en los ejes medulares del mundo académico. Esta aparente paradoja se ha convertido durante los últimos años en una suerte de síndrome del fracaso anunciado. Se sabe de antemano que los grandes esfuerzos por reformar planes de estudios (sin conexión con ajustes estructurales en el conjunto del sistema) se reducen, en el mejor de los casos, a mejoras funcionales en la gestión académica. Pero rara vez estos proyectos logran hacerse cargo de vectores sustantivos de la universidad misma.

Existe un efecto de trivialización de todo lo que atiende a los currículos, por la experiencia negativa de esfuerzos de todo tipo sistemáticamente anulados en su trascendencia. Este panorama ha acumulado un pasivo muy difícil de superar a la hora de replantear la cuestión de las reformas curriculares de cara a transformaciones de fondo de la universidad misma. El escepticismo y la desconfianza afloran naturalmente. ¿Quién garantiza que esta vez sí será? ¿Cómo sostener consistentemente la conexión entre diseño curricular y cambio de lógica en la gestión de saberes?

Un fenómeno similar ocurre en el ámbito de la administración: cualquier cambio verdadero que se plantee en el modelo universitario actual debe arrastrar una nueva visión de los estilos de gestión. Pero a la inversa no funciona: los cambios administrativos casi nunca están aso-

ciados a transformaciones de envergadura en el modelo de universidad que tenemos. Hay aquí también un enorme pasivo que se ha acumulado a lo largo de décadas, durante las cuales se ha pretendido sustituir el debate de fondo sobre el agotamiento del paradigma moderno de universidad por maquillajes “administrativos” que dejan las cosas en el mismo lugar.

Como ocurre también para la esfera de las reformas curriculares, en el ámbito administrativo se ha generado el mito de que los temas de gestión son asuntos de orden técnico sobre los que no hay debate de fondo. Esta ingenuidad termina instalando un cierto sentido común con el cual resulta casi imposible entablar un debate serio sobre las concepciones epistemológicas cardinales de la organización, los modelos de gestión, etc.

En la actualidad, parece claro que los programas de reformas que intentan concertarse en distintas agendas incluyen todos los ámbitos y ejes que definen la naturaleza misma de la universidad. Ningún campo está exceptuado. Todas las dimensiones están en discusión. Es probable que los operadores privilegien éste o aquél vector, pero, en todo caso, las políticas de reforma que logren cristalizar tendrán que hacerse cargo de todas las dimensiones del sistema.

El estancamiento de los procesos de cambios en las universidades suele estar asociado con las dinámicas burocráticas desde las cuales son pensados y agenciados tales cambios. Puede constatarse que con frecuencia las autoridades producen grandes resoluciones en las que las reformas aparecen “decretadas”. Estos mandatos son sistemáticamente desoídos por la comunidad académica, no sólo por la poca legitimidad del gobierno universitario, sino también por la impronta demagógica y oportunista que rodea a este tipo de proclamas. Los actores internos suelen ser muy escépticos respecto a programas de transformación comandados por autoridades universitarias. La acumulación de fracasos y de proyectos truncados es parte de la vida cotidiana en todas las universidades del país.

La realidad nos muestra que en ninguna institución universitaria se ha producido una transformación académica de envergadura “decretada” por autoridades. Ello no condena a estos operadores al rol de “enemigos” de las reformas. Lo que indica simplemente es la dificultad de impulsar procesos significativos de cambio apelando a la autoridad, al estatus o a la influencia de la función directiva. Sea por la complejidad socio-política de estas organizaciones, sea por la poca credibilidad del sistema de gobierno, sea por el síndrome de resistencia al cambio, lo cierto es que se constata un límite muy severo más allá del cual los enunciados reformadores se condenan a simples arengas burocráticas.

Por su parte, el involucramiento del movimiento estudiantil en los procesos de reforma universitaria constituye uno de los desafíos de cualquier estrategia exitosa en este campo. Pero ello evidencia, al mismo tiempo, que este sector no está operando en la actualidad como el factor dinamizador de estos procesos³ y que la base profesoral tampoco está en la vanguardia, sea en la generación de propuestas, sea en la impulsión de luchas específicas por la transformación en cualquier nivel. La apelación a una reforma “desde abajo” tiene el significado político de reconocer los límites de una “autotransformación” que arriesga cuotas de poder e intereses objetivos. Apela también a la acción directa de la gente, a la elaboración espontánea de propuestas, al rechazo de las prácticas tradicionales que terminan secuestrando la iniciativa autónoma de cada operador. No hay un “sujeto” predestinado de la reforma (como pudo serlo de hecho el movimiento estudiantil en las luchas en Venezuela, Argentina o México), pero parece evidente que un movimiento de abajo hacia arriba tiene la ventaja de movilizar energías críticas que no pueden ser “decretadas” desde la cúspide. Este efecto movilizador de iniciativas nacidas en las comunidades directamente interpelladas es un combustible insustituible en la profundización y sostenimiento de los planes de reforma.

Poner el énfasis en las comunidades de base posibilita, además, la creación de compromisos crecientes entre la gente y sus proposiciones. En climas de incertidumbre, escepticismo y desmovilización no es poca cosa lograr que colectivos múltiples y heterogéneos se ganen para impulsar iniciativas de transformación. Como se ha indicado con anterioridad, la profundidad misma de la crisis universitaria opera como motivación inicial para activar propuestas y animar las luchas por los cambios. Pero este impulso inicial debe hacerse sostenido y duradero para poder incidir verdaderamente en los sistemas organizacionales y en sus lógicas profundas.

TESIS IV. La universidad y el Estado

Los atascos de la transformación interna de las universidades han estimulado la percepción de que el sistema normativo vigente es un obstáculo para introducir innovaciones y que pone límites a los procesos de reforma.

La coyuntura luce propicia para que los asuntos legales no sirvan de coartada para escamotear cuestiones sustantivas. Al contrario, el debate sobre las leyes permite remover la maraña normativo-burocrática que se interpone, con frecuencia, como excusa para frenar iniciativas de cambio. La protección legal del *status quo* ya no podrá servir de escudo para boicotear la transformación de estas organizaciones, pues la ley puede proveer los instrumentos que faciliten y estimulen los cambios institucionales que son perentorios.

El problema es que ello no se hará por la fuerza heurística de la ley misma o por un mandato de la autoridad del Estado. Sabemos que la cultura académica instalada ofrece toda clase de resistencia y que las prácticas tradicionales que habitan en estas organizaciones generan inercias muy difíciles de erradicar. Tanto en lo que concierne a la discusión sobre los aspectos legales, como en lo atinente a la plataforma normativa de cada universidad, se plantea una dura batalla por construir una juridicidad que vaya acompañada con los contenidos de los cambios profundos que han de producirse.

En este sentido, la experiencia histórica indica que hasta hace muy poco el Estado era una figura inexistente en lo que corresponde a fijar los horizontes de desarrollo del sistema universitario. En su lugar, los gobiernos que se sucedieron durante el último medio siglo intentaron distintas estrategias de control, orientación o incidencia, con grados muy desiguales de impacto efectivo. Es claro que el modelo de universidades autónomas ha sido históricamente muy refractario a la incidencia de políticas o decisiones provenientes del ámbito gubernamental. Los demás subsistemas (universidades experimentales, colegios e institutos universitarios, politécnicos, tecnológicos, etc.) se desarrollaron bajo la tutela de los gobiernos de turno, con una larga lista de secuelas que todavía se padecen.

En la coyuntura actual comienza a vislumbrarse otro modelo de articulación Estado-Gobierno-universidad, tanto en lo que se contempla constitucionalmente, como en la manera de asumir la cuestión universitaria desde los propios gobiernos. No sólo existen entes rectores en el sistema universitario, sino que se ha explicitado un cuerpo de políticas que comienza a fijar con cierta claridad, aunque a veces brutalmente (como en el caso de la LEU del 2010, la reforma de la LOCTI y la instalación del PEI), las reglas de juego para el desenvolvimiento del sector. En la medida en que la definición de políticas se convierte en la base para la toma de decisiones y para la propia dinámica del sector, es posible avizorar modalidades de relacionamiento que favorezcan las estrategias de transformación de todo el sistema.

TESIS V. La universidad y la coyuntura

Finalmente, lo que aparece en el horizonte con toda claridad es que un cierto imaginario de cambio se ha posicionado en la agenda de la reforma universitaria, una agenda de algún modo comprometida con un cierto entorno epistemológico, con una determinada visión de la academia, la educación, la ciencia, la tecnología, los saberes populares y la sociedad misma, algunos de cuyos elementos destacados son los siguientes:

La *pertinencia social*, exigida cada vez con mayor fuerza. Sin embargo, esta exigencia es inseparable de las instancias de enunciación y de los enfoques desde los cuales

se realiza: para unos, la pertinencia se define como adecuación a demandas socio-económicas o políticas concretas; tal es el caso de las exigencias de profesionalización planteadas desde el mercado laboral o de los requerimientos de la investigación estrictamente asociada a la solución de problemas locales y regionales. Para otros, la pertinencia refiere al cumplimiento de objetivos más amplios, como la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, y la formación científica y tecnológica, en cuanto condiciones fundamentales del desarrollo económico y social, la creación de bienes culturales y simbólicos (tales como la investigación social y humanística), los valores consustanciales al ejercicio de ciudadanía y a la profundización de la democracia, y la elevación del nivel cultural, educativo y crítico de los diversos sectores sociales.

La *democracia*, entendida como un concepto que emerge de la voluntad de participación, y en condiciones de igualdad, de quienes hacen vida en sus espacios. Se traduce en la idea y práctica de un gobierno universitario de talante democrático, el cual implica no sólo la intención de hacer presentes a los distintos sectores que componen a la universidad en la toma de decisiones, sino también, y esencialmente, en las sensibilidades democráticas instaladas en las formas de concebir y practicar la dirección de los asuntos universitarios con claros sentidos de igualdad y de justicia. Se expresa, asimismo, en la potenciación de sus prácticas de investigación, enseñanza e inserción social, cruzadas por la reflexión, como ejercicio de pensamiento libre, de comprensión y crítica frente a toda forma de encuadramiento y disciplinamiento normalizador de los sujetos, comenzando por las que funcionan en la universidad misma. Así como en la expansión de espacios permanentes de debate y de investigación ética que vinculen su quehacer con cuestiones sociales tales como la exclusión, la economía social, el nuevo orden mundial, la sociedad de derechos, la resignificación de la política, la democracia y la ciudadanía, las nuevas lógicas y prácticas culturales asociadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación, la salud pública, la educación, la ecología y el desarrollo sustentable, entre otras. En tal sentido, el ejercicio de la democracia universitaria constituye uno de los aportes fundamentales de la universidad a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la democracia como forma de vida política.

La *equidad*, pues cualquier propuesta de reforma implica asumir, sin ambigüedades, el compromiso de la universidad, que coloca en primer plano su lucha frontal contra todas las formas de exclusión. En tanto expresión fundamental de esta lucha, es impostergable debatir y buscar alternativas para enfrentar la situación de inequidad que hoy caracteriza tanto el acceso a la universidad como las condiciones convergentes en los logros educativos de quienes acceden a ella; un álgido asunto en sociedades que, como la nuestra, están marcadas por una profunda desigualdad económica y por

manifiestas prácticas de exclusión e injusticia social. Como sabemos, estos principios se cumplen precariamente, en detrimento de grupos sociales históricamente excluidos, por la conjunción de razones económicas, sociales, culturales, educativas, geográficas, de tradiciones y de comportamientos internos en las instituciones. Por esto, la puesta en escena de la equidad en la educación universitaria comporta la atención a los grupos más vulnerables de nuestras sociedades, ya que sin ello no puede haber impacto de esta educación en la construcción de una sociedad más justa. La educación es la vía para la construcción de una sociedad más justa y democrática, ella brinda las posibilidades para que amplios sectores sociales tengan acceso a bienes materiales y culturales. Estamos obligados a indagar en lo que hemos hecho o hemos dejado de hacer para que la inequidad en el acceso y en la obtención de logros educativos sea una marca de la institución universitaria, y estamos obligados a explorar lo que podemos hacer para que esta marca vaya borrándose, pues entre los asuntos vitales en juego está el papel que la universidad ha de cumplir en los *procesos efectivos de democratización social, cultural y política*. Hablamos de un asunto inscrito en la postulación de una irrestricta apuesta, cuya realización involucra la confluencia de voluntades, las necesarias sinergias intra e interinstitucionales y, sobre todo, la emergencia de una nueva manera de pensar los vínculos entre universidad, Estado y mundo.

La **calidad** y la **innovación**, que impulsan a las instituciones de educación superior hacia el logro de metas cada vez más altas y a cumplir de manera satisfactoria con las responsabilidades y expectativas que les son planteadas, entre éstas, las de impacto y proyección en el entorno social.

La **autonomía responsable**, pues la naturaleza académica de las instituciones de educación superior se vincula con la autonomía como valor sustantivo de las mismas. La autonomía de dichas instituciones remite a las relaciones de estas instituciones con el Estado y con la sociedad y, ejercida en los marcos jurídicos de la sociedad, constituye el soporte fundamental de la libertad como expresión, en la vida interna de las instituciones, del derecho a la libertad de pensamiento y expresión. Tal y como la entendemos, la autonomía institucional es una autonomía responsable, en el sentido de que comporta el deber de responder ante el Estado y ante la sociedad por lo que ellas realizan en el cumplimiento de su misión. La autonomía institucional, en consecuencia, no excluye la rendición social de cuentas o resultados de su quehacer, no sólo en lo que atañe al uso de los recursos financieros sino también, y en lo fundamental, en lo concerniente a las actividades de formación, creación intelectual y difusión del conocimiento.

De ello se desprende que la autonomía tiene expresión en el ejercicio de participación democrática de sus cuerpos académicos; en el predominio de los criterios académicos

por encima de los de carácter personal, grupal, político o ideológico; en los distintos aspectos de la actividad universitaria; en la innovación de procesos académicos y de gestión, característica de la experimentalidad; en la inviolabilidad del recinto universitario; y en la rendición social de cuentas o de resultados de su quehacer, en lo concerniente a las actividades de formación, creación intelectual y vinculación social, tanto como al uso de los recursos que la sociedad le otorga.

El **ejercicio del pensamiento crítico**, pues la universidad no sólo es un espacio de creación de conocimientos, de formación y de inserción social, sino también de reflexión, como acto que involucra crear y dar sentido a lo que se piensa, se dice y se hace. Es el ejercicio de la reflexión lo que hace de ella una comunidad plural de pensamiento que asume el pensamiento libre, la duda fructífera, la voz problematizadora y el debate como condiciones para comprender y para posicionarse ante los fenómenos que definen la compleja situación histórica del presente, ante los problemas éticos de los modelos de desarrollo, del conocimiento, de la política, la cultura democrática, la economía, la comunicación, la educación, la universidad misma; para recrear como diálogo vivo los vínculos con nuestra tradición cultural e intelectual y con el pensamiento universal, para redefinir las formas de relación con el saber y sustentar epistemológica, social y éticamente sus plurales ámbitos, propuestas y formas de acción individual y colectiva.

La **formación integral**, pues la organización y el quehacer académicos de las instituciones de educación superior en los que se aprende a saber, se sabe aprender y se sabe enseñar, tienen como finalidad fundamental la formación de sus estudiantes, entendida ésta “como un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia”. El enfoque de la formación integral permite revitalizar la función educadora de dichas instituciones, y su importancia parte del reconocimiento relativo al “hecho de que nuestros problemas no son sólo de orden técnico, científico y económico, sino también de carácter social, cultural y ético, es decir, problemas cuya comprensión y solución requieren capacidad de análisis social, compromiso con la consolidación de espacios democráticos y de una sociedad más justa, y el ejercicio de valores éticos. De ahí que las instituciones deban fortalecer la formación integral asumiéndola como el aspecto central de su función docente y de su responsabilidad social”.

La *educación humanística y ética*, ya que las sociedades de hoy enfrentan un sinnúmero de crisis, todas simultáneas y todas interrelacionadas. Entre ellas forman fila las guerras, la destrucción ambiental, la brecha de desarrollo entre el norte y el sur, las divisiones de naturaleza étnica, religiosa e idiomática, la barbarización de la política. El camino hacia las soluciones puede parecer demasiado remoto y sus escollos terminan por intimidar. Ante ello, la educación puede seguir un curso de desarrollo aislado de toda consideración por la vida humana, o, por el contrario, hacerse cargo de las preguntas relativas a nuestra condición humana: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Se trata de preguntas que involucran la necesidad de romper con el pensamiento fragmentario y reduccionista de lo humano que ha disuelto la complejidad de nuestra condición. Y, por ende, la puesta en juego de un nuevo modo de pensar que permita comprender la unidad de lo humano en la diversidad; la unidad de la cultura en la singularidad de cada cultura, el carácter a la vez singular y múltiple de cada ser humano como ser complejo que no sólo vive de racionalidad y de técnica sino de emociones y sentimientos; que es al mismo tiempo “racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético”. El estudio de la complejidad de la condición humana “como una de las vocaciones esenciales de la educación [...] conducirá a la toma de conocimientos, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra”. Una educación humanística es indispensable para el ejercicio de una ciudadanía asumida con criterio a la vez político y ético, y, en perspectiva, al mismo tiempo local y universal.

La *educación a lo largo de la vida*, como concepto asociado a una perspectiva de la educación concebida para encarar los retos que tienen ante sí las instituciones, como resultado de los cambios en las dinámicas del conocimiento (en los campos económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales), y de las formas de desempeño individual y colectivo. En este sentido, la educación a lo largo de toda la vida se reconoce como una necesidad insoslayable y como una exigencia democrática que procura el acceso a oportunidades educativas múltiples y flexibles, tanto desde el punto de vista de los ámbitos, contenidos, experiencias, trayectos y niveles, como desde el ángulo de los diversos sectores de la población a los cuales van dirigidas.

2. EPÍLOGO

La agenda de las reformas universitarias se define como el gran desafío intelectual y político por reconectar la misión de este espacio singular con los umbrales de otro modo de producción de conocimiento, con el horizonte ético de una mundialización solidaria que se hace cargo responsablemente de las implicaciones de los modelos de desarrollo tecnológicos, de los impactos ambientales, de la equitativa distribución de los recursos del planeta, de las brechas de la pobreza y la exclusión, y de los nuevos requerimientos culturales de una época en transición. Semejante programa no es pensable en los estrechos márgenes de un modelo de reflexividad como el que existe actualmente en la comunidad universitaria, que hace aguas por todas partes. Vano sería pretender encarar la gigantesca tarea de repensar la universidad arrastrando la vieja “caja de herramientas” que apenas permite los ejercicios de sobrevivencia del mundo académico: sin talante crítico, dinamizado sólo por el “¿cuándo pagan?”, sin fuerza creadora, sin voluntad para comprender la complejidad de lo real y sin vigor ético para desafiar el oscurantismo del pensamiento hegemónico.

Una reforma del pensamiento no es, pues, la cubierta retórica de un discurso acomodado a los pequeños retoques de categorías fuera de uso, de paradigmas eclipsados, de modelos de análisis en franca decadencia. Una reforma de la universidad tampoco puede conformarse con los arreglos burocráticos a los que están dispuestos a regañadientes los funcionarios de turno, los partidos políticos residuales que aún detentan cuotas de poder, los grupos y las sectas que controlan pragmáticamente la maquinaria subyacente a los emblemas pomposos del Alma Mater. Se trata, al contrario, de encarar resueltamente el doble movimiento de una profunda transfiguración del mapa cognitivo heredado, al tiempo que se reformulan en su raíz los modelos epistemológicos, pedagógicos y organizacionales tradicionales, es decir, los sistemas de enseñanza, las metodologías de investigación, el lugar de este espacio respecto al entorno socio-cultural, las formas de gobierno y de gestión, las reglas formales que rigen estos sistemas, los nexos orgánicos con la educación como un todo, la formación profesional para mercados laborales radicalmente diferentes, en fin, la formación ciudadana para un mundo cuyos parámetros axiológicos poco tienen que ver con la vieja sociedad que va quedando atrás. 

NOTAS

1. Basta revisar el repertorio de eventos y publicaciones generados por organismos como IESALC/UNESCO para comprobar fácilmente este interés.
2. Muestra de ello es la Convención para la Protección de la Diversidad Cultural, que ha propiciado la UNESCO y que ha significado en los hechos una clara derrota de los sectores más recalcitrantes en materia de mercantilización.
3. En otras épocas, esto aparecía evidente por sí mismo: el movimiento estudiantil organizado fue la fuerza motriz de los procesos de renovación, reforma o transformación universitaria.