



José Joaquín Brunner

# **Educación superior en una sociedad global de la información**

2003 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

**José Joaquín Brunner**

## **Educación superior en una sociedad global de la información**

El año 1996 se aplicó entre las universidades europeas una encuesta para conocer el perfil esperado de esta institución alrededor del 2010. Una de las preguntas fue la siguiente: ¿cual espera usted que sean las principales fuerzas que generarán cambios en la universidad? Las tres más mencionadas fueron: primero, las crecientes posibilidades tecnológicas; segundo, presupuestos más ajustados y, tercero, nuevos descubrimientos científicos. Otros factores- como la competencia entre instituciones, la evaluación, la movilidad social, la presión demográfica y el contexto político- recibieron menos menciones.

No contamos con una encuesta similar para América Latina. Pero de los múltiples estudios publicados en el último tiempo sobre los desafíos de la enseñanza superior latinoamericana, y de las intervenciones de las autoridades universitarias de la región, parecería desprenderse un cuadro de respuestas convergentes. En efecto, también aquí- sólo que con mayor urgencia y dramatismo, según veremos más adelante- estamos sometidos a similares presiones de cambio. Debemos hacer frente, con recursos restringidos, a la doble revolución de la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo que aprovechamos las oportunidades que ella crea para acelerar la expansión de la enseñanza superior y asegurar una mayor movilidad social. Todo esto mientras nuestras instituciones se ponen al día- en un contexto de competencia cada vez más abierta e intensa- en materias de gobernabilidad, gestión, información y evaluación de su calidad.

Dicho en breve: si las dos últimas décadas muestran el agotamiento del modelo de organización de la enseñanza superior heredado del siglo XIX, la próxima, en cambio, nos pone ante la necesidad de definir un nuevo patrón de desarrollo universitario.

Fin de un modelo

¿Cómo se podría caracterizar entonces lo que ha ido quedando atrás nuestro?

En primer lugar, la universidad- como idea e institución- ha perdido nitidez y centralidad. Hoy existen más de 5 mil instituciones de educación superior en la región y el concepto de universidad cubre una gran variedad de diferentes agencias formativas. Además, la producción de conocimiento avanzado se ha diversificado, al igual que las prácticas de investigación y el uso creativo de sus resultados.

En segundo lugar la figura cultural de la universidad- su aura, prestigio y peso simbólico en la sociedad- está reduciéndose. La vida intelectual de las naciones ya no tiene un solo hogar; vivimos ahora en la "aldea global del conocimiento". Y, como consecuencia de ello, la tradicional institución del saber- la universidad- comienza a ser tratada con mayor pragmatismo. Se le exige ser eficiente, competitiva y pertinente. Se la evalúa por su desempeño y resultados, no por sus tradiciones. Se la mide según criterios de rentabilidad y ya no más según una escala de valores del espíritu.

En tercer lugar, la universidad ha salido de la sombra protectora del Estado donde había quedado emplazada desde el despuntar la época republicana. Esto modifica especialmente el contexto en que se desenvuelven las universidades estatales, pero se refleja también en el hecho de que la mitad o más de la oferta de educación superior ha pasado a manos privadas en un número significativo de países de la región, incluyendo a Brasil, Colombia, Chile y República Dominicana.

En cuarto lugar, los recursos públicos destinados a la educación superior han dejado de fluir con la generosidad de antaño. Por el contrario, en todas partes se impone la regla de que las universidades deben diversificar sus fuentes de ingreso, que es como un eufemismo para decir que el Estado ya no está en condiciones de financiar por sí solo esta costosa empresa social.

Por último, la función esencial de las instituciones de enseñanza superior-la formación de recursos humanos altamente calificados-no sólo se ha masificado, cortando el cordón umbilical que mantenía unidas a las universidades con las élites de cada país, sino que además está cambiando y se convierte progresivamente en una función de la economía. No resulta difícil ilustrar cada uno de estos cambios con ejemplos tomados de la educación superior a nivel mundial.

Uruguay, por ejemplo, hasta hace poco el único país de la región con una sola universidad-nacional y de carácter estatal-ha debido reconocer las nuevas circunstancias y dar curso legal a la diferenciación público/privada y a la existencia de instituciones no-universitarias de educación superior.

Que la producción, transmisión y utilización del conocimiento avanzado ha terminado por desbordar el ámbito académico es algo que se encuentra abundantemente documentado. Tanto así que el Secretario General de la Asociación de Universidades del Commonwealth, Michael Gibbons, ha llegado a popularizar su distinción entre dos modos de producción de conocimientos, que él llama respectivamente Modos 1 y 2. El primero corresponde al modelo académico tradicional organizado en torno a las disciplinas; el segundo a un modelo donde el conocimiento se produce en contextos de aplicación, es transdisciplinario, tiene una diversidad de fuentes organizacionales, responde a criterios exigentes de accountability social y posee también un sistema más variado de control de calidad.

El deterioro de la figura cultural de la universidad-el debilitamiento de su aura-se manifiesta en la región, por ejemplo, a través de su declinante capacidad para atraer a jóvenes talentosos; así como su menor riqueza material se refleja en la parquedad del equipamiento, o en la pobreza de las bibliotecas o, casi siempre, en el bajo nivel de las remuneraciones pagadas a los académicos.

Qué tipo de relación establecer entre el Estado y las universidades es un asunto que se debate acaloradamente en Chile, por ejemplo, pero también en Gran Bretaña y en los países de Europa Central y del Este.

Por su lado, el desplazamiento de la economía política de los sistemas de enseñanza superior desde el polo público hacia al polo privado se refleja, entre otros cambios, en el cobro de aranceles-que es un tema de debate no sólo en México sino también en China, Bulgaria, Australia e Inglaterra-; en la aparición de instituciones privadas en El Salvador, España, Hungría o Corea del Sur; o en la trayectoria seguida por las universidades europeas consideradas más exitosas las cuales todas, según un reciente estudio, habrían adoptado un ethos más empresarial y menos proclive a la tradición del Estado benefactor.

En fin, la redefinición del papel formativo de la universidad es un fenómeno que se discute intensamente en los países de la OECD. Un buen ejemplo, por lo audaz y sorprendente, es el

de aquella facultad de ingeniería de una universidad del sur de los Estados Unidos que decidió hace unos meses limitar la duración de sus diplomas-en cuanto garantía de los conocimientos adquiridos por los graduados-a un período de sólo cinco años.

El nuevo contexto

Pero, ¿por qué cinco años se preguntarán ustedes? Tal vez porque según una estadística habitualmente citada, el conocimiento humano-medido por las publicaciones científicas-se renuevan, precisamente, cada cinco a diez años. El hecho es que durante la década pasada se produjo más conocimiento científico que a lo largo de toda la historia previa de la humanidad, lo que es válido no sólo para las ciencias naturales como a veces se supone. En efecto, se ha estimado que las publicaciones historiográficas aparecidas entre 1960 y 1980 superan la producción anterior a esas fechas, desde el tiempo de los historiadores griegos del siglo IV antes de nuestra era.

El volumen y la velocidad alcanzadas por la información se ha convertido, por eso mismo, en un tópico. Sabemos que el poder de la computación se duplica cada 18 meses. Se dice que Internet duplica su cobertura cada año. Y diariamente aparece 1 millón de nuevas páginas electrónicas en la World Wide Web.

A esta altura del siglo, prácticamente no hay experto alguno que discrepe con Lester Thurow, antiguo decano de la Sloan School of Management del MIT, respecto a la idea de que en el próximo siglo el poder de la inteligencia y la imaginación, la invención y la organización de las nuevas tecnologías serán los ingredientes estratégicos del desarrollo. Todo esto mientras los precios de las commodities basadas en recursos naturales-hasta aquí nuestra principal ventaja competitiva-han descendido en un 60% entre los años '70 y '90 y, según estimaciones bien fundadas, volverían a caer en un 60% de aquí al 2020. Incluso el capital, que hasta ayer se mostraba esquivo con América Latina, circula ahora tan rápido y abundante como la electricidad por los mercados financieros globales, depositándose allí donde calcula retornos suficientes o saliendo de un país con la rapidez del rayo, caso en el cual suele ocasionar trastornos semejantes a los causados por un huracán o un terremoto. Efectivamente, en estas circunstancias el desarrollo de las naciones pasa a depender críticamente de sus propias capacidades de conocimiento. Capacidades de producción, absorción, adaptación, difusión y uso del conocimiento avanzado, el cual se halla investido en personas, instituciones, prácticas y tecnologías.

Rezago latinoamericano

Al ingresar al siglo 21, América Latina se encuentra rezagada en casi todas esas capacidades, sin embargo.

Su población activa no supera, en promedio, el nivel de la enseñanza primaria; apenas posee 5,4 años de escolarización, la misma que tenían Hong Kong, Taiwan, Corea y Singapur hace treinta años. Y los siguientes cuatro países asiáticos en la carrera hacia el desarrollo-Indonesia, Malasia, Filipinas y Tailandia-, que en los años '60 sólo tenían algo más de la mitad de educación que América Latina, la igualaron en los ochenta y ahora la sobrepasan.

A su turno, los persistentes atrasos de la educación regional son una de las principales causas de la pobreza (uno de cada tres latinoamericanos vive en esa situación y uno de cada cinco en la miseria) y de la desigualdad que, en términos de distribución del ingreso, es la peor entre todas las regiones del mundo.

Una debilidad similar presenta la infraestructura necesaria para hacer parte de la sociedad de la información. Por ejemplo, se estima que la región demorará entre 15 y 20 años para converger en materia de líneas telefónicas-base de la comunicación moderna-al nivel

inferior de los países desarrollados (36,5 líneas por cada 1000 habitantes en el año 1995), mientras que la primera generación de los países recientemente industrializados prácticamente ya ha alcanzado ese punto. En comparación con los países desarrollados, la proporción de computadoras personales por cada 1000 habitantes es de sólo un 10% en la región y se estima que los usuarios latinoamericanos de Internet apenas alcanzan a un 0,2% del total mundial. Dicho en otras palabras: para que el mundo en su globalidad pudiera alcanzar el mismo nivel actual de desarrollo de su infraestructura de información que existe en los 9 países más avanzados-que se encuentran en Norte América y Escandinavia-se estima que sería necesario multiplicar por 13 veces el número de hosts de Internet, crear mil millones de páginas Web adicionales, aumentar en cuatro veces el número de receptores de televisión y en cinco veces el número de líneas telefónicas, lo que representa casi 4 mil millones más de las que existen en la actualidad.

En fin, para constatar en su conjunto la precaria posición de América Latina basta considerar que el peso de la región en el mundo-medido por su población-representa un 8,5%, en tanto que gastamos un 5,5% del total mundial en educación; tenemos menos del 4% de los ingenieros y científicos trabajando en labores de I & D; nuestra participación en el mercado global de tecnologías de la información es de sólo un 2%; los autores científicos de la región contribuyen con menos del 2% de las publicaciones registradas a nivel mundial; tenemos sólo un 1% de los hosts de Internet y las patentes industriales registradas por latinoamericanos en los Estados Unidos apenas llegan al 0,2%. Luego, todo parece indicar que a medida que aumentan los componentes de conocimiento-o la inversión en conocimientos-necesarios para desempeñar actividades de creciente complejidad y sofisticación, nuestra gravitación en el mundo emergente, en cambio, se reduce, ahondando con ello la brecha que nos separa de las naciones más dinámicas.

Los límites de la educación superior en la región

Lo dicho es suficiente, a mi juicio, para comprobar que el punto débil de América Latina continua siendo el escaso desarrollo de sus capacidades de conocimiento; de capital humano y de capacidades tecnológicas, institucionales y de generación y gestión de innovaciones. Sin embargo, lo que hasta ayer pudo ser una desventaja comparativa se transforma ahora en un déficit estructural para competir en, e integrarse al, mundo global de la información. Pues como dijo una vez Fernando Henrique Cardoso, antes de llegar a ser Presidente del Brasil, "aquellos países [...] que no sean capaces de replicar la revolución del mundo contemporáneo, y de encontrar al mismo tiempo su lugar en el mercado internacional, terminarán en el peor de los mundos posibles. Ni siquiera serán considerados como objeto de explotación; serán insignificantes, sin interés para la economía globalizada en desarrollo".

Aquí es justamente donde el papel de las universidades-y de los sistemas de educación superior en su conjunto-se torna crítico para el futuro de la región. De permanecer estacionados allí donde hoy se encuentran resultaría imposible superar el rezago que nos mantiene atrapados en el furgón de cola de la modernidad.

De partida, y a pesar de la expansión experimentada durante las últimas cuatro décadas, nuestra educación superior continua ofreciendo una cobertura restringida. Es cierto que se ha producido un gran salto; de 600 mil estudiantes en 1950 a cerca de 8 millones en la actualidad. A pesar de eso, la tasa de escolarización de nivel terciario apenas alcanza en la actualidad a 17 de cada 100 jóvenes en la región, mientras que en los países desarrollados supera el 50%.

En segundo lugar, los sistemas de educación superior de América Latina parecen no hacerse cargo de los cambios experimentados por el contexto donde se generan y usan los conocimientos y por el propio conocimiento avanzado, que es el material con que ellas trabajan. Por un lado, la generación de dicho conocimiento se ha vuelto una actividad menos institucionalizada y auto-contenida dentro de los espacios académicos tradicionales; por el otro, las actividades y el personal que usan información como materia prima se amplían, diversifican y organizan de nuevas e inesperadas maneras. Lo dicho significa que el saber, y el saber hacer, se generan ahora en muchos y distintos espacios. Así, por ejemplo, hoy "se están produciendo tipos importantes de conocimiento, no tanto con la intervención de científicos, tecnólogos o industriales sino más bien con la de analistas que trabajan con símbolos, conceptos, teorías, modelos y datos producidos por otros en lugares distintos y los reconfiguran mediante nuevas combinaciones".

Además, la producción de conocimiento no se define ya solamente desde el lado de la oferta; ha pasado a ser determinado también por la demanda, que lo atrae y empuja en diversas direcciones según las dinámicas de los problemas que se busca resolver. Por el contrario, como señala un connotado grupo de científicos y rectores de las universidades más destacadas del mundo, "los académicos han sido lentos en aplicar sus destrezas a asuntos sociales urgentes, en parte, se supone, por su complejidad; en parte, quizá, por la falta de medios e incentivos para abordarlos y, en parte, debido a que estos asuntos son controvertidos y el riesgo de fracasar es alto".

En tercer lugar, incluso el concepto clásico de la universidad como "hogar de las ciencias" sólo se halla difusamente presente en la región. Efectivamente, la mayoría de las instituciones universitarias en esta parte del mundo no se ajusta al modelo humboldtiano de investigación + docencia de posgrado. Más allá de mitologías locales, sólo un puñado de instituciones responde, de manera auténtica, a la definición de "universidades de investigación". Con todo, incluso allí la productividad del trabajo científico suele ser baja, escasa la renovación del personal de investigación, limitados los recursos destinados a producir conocimiento básico, precario el equipamiento científico, reducida la comunicación con el entorno interno y externo y alta la resistencia a evaluar los programas y equipos humanos por pares internacionales. Sólo Brasil, cuya inversión anual en I & D supera a la de todos los demás países de la región sumados, gasta al año más que la empresa Microsoft. Pero, en el conjunto, la región invierte apenas el equivalente a un 0,5% del producto en investigación científica y tecnológica, mientras los países más dinámicos en la arena global gastan el equivalente a entre 2 y 3 puntos del producto. No debiera sorprender, por lo mismo, que América Latina se encuentre activa en sólo un 17% de las 37 mil áreas especializadas de investigación que fueron identificadas por un estudio a comienzos de los años '90.

En cuarto lugar, existe una suerte de debilidad crónica de la interface entre los muros-materiales y simbólicos-de las instituciones y su entorno exterior, constituido por las empresas y los mercados, el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades locales y las agencias regionales, los ciudadanos y los consumidores. Con frecuencia, la universidad latinoamericana vive en un espléndido aislamiento, vuelta sobre sí misma, encerrada entre sus límites interiores, protegida del ruido de la calle, de los debates en la plaza pública y de los negocios que ocurren en el mercado. Paradojalmente, todas esas funciones se han ido llenando de conocimiento y configuran, desde el punto de vista de la universidad, un terreno fértil para su actuación, una fuente inagotable de demandas y una posibilidad, nada despreciable, de financiamiento. Como dice un artículo

publicado hace poco en la revista Nature, "se mantiene en las universidades [latinoamericanas] un sesgo retórico anticomercial que, mientras no se disipe, seguirá constriñendo su relevancia para el mundo más allá de sus puertas". Todo esto mientras la cultura global ha terminado por integrarse estrechamente al comercio internacional, que la educación en todos sus niveles está dando lugar a una verdadera industria de productos y servicios de aprendizaje y que las comunicaciones contemporáneas dependen cada vez más de una infraestructura estrechamente imbricada con las empresas multinacionales.

En quinto lugar, las universidades latinoamericanas, especialmente las de carácter estatal, requieren modificar, seguramente de manera bastante radical, su concepción, estructuras e instrumentos de gobierno y gestión si desean superar las falencias indicadas en los puntos anteriores ¿Podría alguien sorprenderse de que las formas de conducción y administración institucionales que nacieron con la Reforma de Córdoba y sirvieron hasta los años '60 o '70 del presente siglo ya no respondan a las nuevas circunstancias de universidades masivas, sistemas competitivos, restricción de recursos fiscales, información global instantánea, complejidad de la vida académica, nuevas demandas económicas y sociales, presión evaluativa, disminución del rol del Estado e imperiosa necesidad de adaptarse continuamente a circunstancias en permanente transformación?

Sin embargo, ni siquiera nos hemos puesto a pensar en serio todavía cómo sustituir ese modelo de gobernabilidad basado en elecciones, participación estamental, preeminencia de los organismos colectivos, limitada presencia de actores externos en la conducción universitaria y un poder rectorial débil, todo eso apoyado en estructuras obsoletas de gestión. En tales circunstancias resulta difícil, por no decir imposible, la formación de liderazgos capaces de conducir el cambio; no hay gestión eficaz de las innovaciones necesarias, ni se producen las decisiones con la velocidad requerida para adaptarse a las transformaciones externas.

Nuevas tecnologías

Ante ninguna otra dimensión del cambio son más patentes las falencias descritas que ante la dimensión tecnológica constitutiva de la globalización; esto es, la revolución en curso de la información y las comunicaciones.

Efectivamente, durante las dos últimas décadas del siglo 20, "se ha constituido un sistema tecnológico de sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, que ha articulado todo el planeta en una red de flujos en las que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana". Y entre esas funciones y unidades se encuentran, en un lugar destacado, las instituciones y procesos que en el ámbito de la educación superior-forman el entramado de producción, recepción, transmisión y difusión del conocimiento avanzado.

Como hemos visto, nuestra educación superior está lejos de satisfacer los requisitos mínimos para poder incorporarse a ese verdadero cambio de marea que está ocurriendo por todas partes a su alrededor. En efecto, si hay algo que caracteriza a la revolución de las nuevas tecnologías de información y comunicación es que ella no se limita a un sólo sector de la economía, ni siquiera a la sola economía. Por el contrario, desata transformaciones que recorren transversalmente al conjunto de la sociedad, abarcando las esferas más dispares, tales como las finanzas y los servicios médicos, la educación y el comercio, la industria y la entretención.

En seguida, esas transformaciones modifican algo más que los costos, la productividad y la organización de una variedad de emprendimientos humanos. Imponen un nuevo ritmo a las actividades-una velocidad que todo lo trastoca-; construyen un nuevo espacio-la geografía

virtual de la globalización-y definen de manera distinta las relaciones de trabajo, las interacciones y los contactos entre las personas y las instituciones.

Globalización viene a ser el nombre que como un paraguas cubre todos esos fenómenos de cambio que incluyen desde la reducción del Estado-nación hasta la internacionalización de los mercados financieros; desde la aparición de las industrias globales de la cultura hasta la comunicación instantánea a grandes distancias; desde la formación de comunidades virtuales hasta el comercio electrónico, del cual Peter Drucker ha dicho que quizá se transforme-por medio de Internet-en el mayor canal de distribución mundial de bienes, servicios y ocupaciones profesionales y manageriales.

No es extraño que esta red de redes se haya transformado en una metáfora de los ideales que vienen con los nuevos tiempos. Una organización descentralizada, a nivel planetario, que reduce el espacio y crea la posibilidad de un tráfico instantáneo; que borra las fronteras de los Estados y elude cualquiera forma de control burocrático; que funciona a la vez como archivo, canal y mercado de información; un instrumento de trabajo, estudio y entretención simultáneamente.

Para la educación, en particular, todo este nuevo contexto informacional representa mucho más que la posibilidad de usar con fines pedagógicos las nuevas tecnologías. No es como si la computadora personal estuviera al final de una línea de sucesión que va del manuscrito a la imprenta y a los medios audiovisuales; o como si existiera una simple progresión de medios técnicos que va del lápiz al pizarrón, al retroproyector y al power point. De hecho, no es el hardware ni el software lo que está causando la revolución en curso, sino el empleo social de las tecnologías, su uso para reconfigurar la sociedad.

Permítanme pues, para concluir, enunciar tres dimensiones en torno a las cuales uno puede imaginar-o desde ya percibir-el desarrollo de nuevos horizontes para la educación superior y sugerir algunas consecuencias previsibles.

#### Educación continua

Primero, la educación a distancia y a lo largo de toda la vida. Las redes están en condiciones de convertirse-a breve plazo-en un nuevo medio ambiente que ofrecerá múltiples oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje continuos. Según señalan los más visionarios, y cito a uno de ellos, "hacia el año 2020, los microprocesadores serán tan baratos y abundantes como una página de papel, distribuidos por millones en el entorno, permitiéndonos crear sistemas inteligentes por doquier. Esto cambiará todo a nuestro alrededor, incluyendo la naturaleza del comercio, la riqueza de las naciones y la forma como nos comunicamos, entretenemos y vivimos. [...] Podremos hablar a los aparatos y éstos nos responderán. Los científicos esperan, asimismo, que Internet llegará a envolver al planeta entero, evolucionando hasta convertirse en una especie de membrana consistente en millones de redes electrónicas, creándose así un medio ambiente inteligente".

Olvidemos por un momento el atributo de "inteligente" que los visionarios atribuyen con demasiado facilidad a las máquinas y sus combinaciones-cuando sabemos que, en el mejor de los casos, la inteligencia es un atributo de los seres humanos y las agrupaciones que ellos forman. ¿Qué significa, en cambio, este nuevo contexto técnico-cultural? Significa, para las instituciones de educación superior, retornar al viejo principio del internacionalismo docente (*licentia ubique docendi*), lo que traerá consigo, también, un aumento de la presión competitiva incluyendo ahora a instituciones ubicadas fuera de las fronteras nacionales.

Significa, asimismo, el fin-en la práctica-del *numerus clausus*, sea que se aplique a profesores o a alumnos, pues en una sociedad abierta nadie podrá ser impedido, en la práctica, de enseñar o aprender donde, como y cuando quiera. En estas condiciones, la



universidad se verá obligada, en adelante, no sólo a examinar y a acreditar los conocimientos que ella entrega directamente, sino a certificar competencias equivalentes que pudieran haber sido adquiridas a lo largo de trayectorias personales de aprendizaje y experiencia. La íntegra secuencia, ya bastante borrosa, de grados, títulos, posgrados y postítulos tendrá que modificarse igualmente, de manera de dar lugar a una mucho mayor flexibilidad de los procesos formativos, en concordancia con una mayor movilidad, también, en los mercados laborales.

Analistas simbólicos

Segundo, se producirán nuevas formas de dividir, organizar y combinar el trabajo con conocimientos avanzados, como desde ya observamos en el mercado internacional de servicios profesionales. La revolución industrial trajo consigo al tecnólogo o ingeniero; la revolución de la información y las comunicaciones ha puesto en primer línea al analista simbólico, como lo llama Rober Reich. Los analistas simbólicos-o profesionales del conocimiento-son los expertos que, en cualquier ámbito de actividad, manipulan información sofisticada y producen, adaptan, seleccionan, transfieren, aplican o utilizan innovativamente conocimientos. Son, antes que personas de una disciplina o una institución, "nodos" en una red; navegantes más que eruditos; nómades de la aldea global más que intelectuales asentados en la República del saber. Nunca están lejos del científico-fuente de un cierto tipo de conocimiento fundamental para la comprensión y transformación del mundo-pero en vez de rehuir los contextos de aplicación y solución de problemas prácticos, los buscan como otra fuente legítima de descubrimientos e innovaciones. No conciben su arte sólo como la creación de conocimientos nuevos sino que también como la producción de aplicaciones novedosas, o de combinaciones útiles a un propósito, o de organización y gestión de redes del conocimiento incorporado en personas, agencias, prácticas y tecnologías.

Nadie sabe a ciencia cierta cómo se comportará el analista simbólico ante la universidad ni cómo ésta reaccionará frente a un personaje que no encaja fácilmente en las categorías tradicionales de la cultura académica. Hay antecedentes de este tipo de encrucijada. En su tiempo, por ejemplo, Inglaterra no reconoció socialmente al tecnólogo. Como ha dicho alguien, nunca llegó a ser aceptado como un genetleman. Incluso, los ingleses crearon escuelas de ingeniería primero en la India antes que en la isla, mientras, en cambio, celebraban los éxitos de sus grandes científicos del siglo 19, como Maxwell, Faraday o Rutherford. Todo lo contrario de los Estados Unidos, donde los innovadores tecnológicos tempranamente se convirtieron en figuras populares y recibieron de inmediato un alto grado de reconocimiento social, igual que sus famosas escuelas agrícolas y luego las de ingeniería.

En la misma medida que el analista simbólico ha surgido en contacto con las evoluciones prácticas del conocimiento, y por ende en estrecha relación con redes de política pública, con los mercados y con los problemas de la denominada "ingeniería social", su formación y experiencia lo aleja del ethos tradicional de la academia y sus preocupaciones no se acomodan fácilmente a las expectativas de la comunidad de pares. Progresivamente, además, su territorio no es ni el de la ciencia local ni el de las revistas científicas internacionalmente refrendadas-los dos elementos hacia donde convergen las expresiones del status universitario-sino que se mueve en un espacio conformado por redes de trabajo y prestigio relativamente des-territorializadas, transculturales y más próximas a las necesidades y oportunidades que crean los avatares del desarrollo global.

A nadie debiera escapar el significado-o, al menos, el potencial-de este nuevo estamento intelectual para la integración latinoamericana, ni las inescapables consecuencias que la globalización trae consigo en el ámbito del libre intercambio de servicios profesionales, reconocimiento mutuo de credenciales educativas y acreditación transnacional de instituciones de educación superior.

#### Cambio de la universidad

Tercero, cómo imaginar entonces, ahora desde el punto de vista de la universidad, la transformación de sus funciones a la luz de la emergente sociedad global de la información. Ya lo hemos sugerido a lo largo de esta presentación: como sea que ocurra esa adaptación, es difícil pensar que ella podría avanzar sin cambiar profundamente la idea de universidad, y de educación superior, que se ha institucionalizado en América Latina a lo largo del presente siglo. Ningún aspecto fundamental de dicha organización está garantizado de cara al futuro. Ni la división del trabajo estructurada en torno a disciplinas y carreras y a una jerarquía (ya difuminada) de certificados, ni el vínculo de éstos con ocupaciones y escalas reputacionales en la sociedad. Ni su relación con el Estado, ni las formas tradicionales de financiamiento de sus funciones. Ni sus modalidades de gobierno y gestión, ni sus formas de inserción en el nuevo entorno tecnológico.

Como ha sucedido desde el nacimiento de la institución universitaria, volverán a ponerse en juego los dos parámetros esenciales que conforman la institución. Por un lado, su relación con el medio ambiente externo-del cual la educación toma prestado elementos preexistentes en la economía, la sociedad y la cultura-y, por el otro, su relación con el conocimiento avanzado que constituye el material con el cual ella trabaja. En ambos casos, la revolución en curso de la información y las comunicaciones introduce saltos y discontinuidades que implican, necesariamente, alterar también el desarrollo de la universidad.

Cuando esta nació, tomó prestado de la sociedad circundante la propia noción de universitas, que se aplicaba a un sinnúmero de asociaciones cooperativas. Ella agregó, a la vieja noción gremial, la nueva connotación de la universitas studii, o corporación de maestros y eruditos. Mas "sus formas corporativas, privilegios, estatutos, sellos y juramentos, así como las funciones y títulos de sus oficiales tenían todos una estrecha afinidad con formas legales y organizacionales contemporáneas. Tomada en su conjunto, la universidad medieval [...] es parte y expresión de su entorno social". En cuanto a su relación con el conocimiento, los historiadores aún no se ponen de acuerdo en dónde poner el acento de la interpretación: si en la búsqueda desapasionada de la verdad y el deseo de aprender y saber-amor sciendi-o en ese apetito, que una vez confesó Abelardo, de enseñar exclusivamente en vistas a la recompensa y la fama (pecunie et laudis cupiditas). Es decir, si poner el acento en el interés del conocimiento en sí o en el interés del conocimiento para fines prácticos de mercado, influencia o poder.

Como sea que haya sido, lo cierto es que la propia idea de universidad nace en tensión con respecto a sus fines externos y en tensión con respecto a sus medios internos. Luego, a lo largo de la historia, así siguió ocurriendo: con el modelo napoleónico y el modelo humboldtiano, con la idea republicana y después desarrollista de la universidad, con la reforma de Córdoba y la reforma de los años '60 (de México a París, de Berkeley a Santiago).

Hoy vuelve a suceder lo mismo: la educación superior empieza a tomar en préstamo de la sociedad la noción de redes y debe adaptarse a la globalización que la envuelve y empuja a competir más allá de las fronteras nacionales. Las nuevas tecnologías van creando un contexto que cambia las funciones tradicionales de la universidad, como antaño sucedió

con la imprenta y la difusión de libros. Surge la noción de instituciones emprendedoras o innovativas que se preocupan, ante todo, de trabajar en la interface entre la producción y la aplicación de conocimientos. Y a medida que se amplía globalmente el número de profesionales que trabajan con este material-infinitamente renovable, liviano y de fácil comunicación-la universidad se ve forzada, ella misma, a ampliar los horizontes de su misión formativa y a entrar en contacto e intercatuar con una nueva generación de experiencias, prácticas y agentes; el mundo de los analistas simbólicos. Estos últimos, igual como los primeros monjes eruditos, se mueven a la vez entre el saber y la fama, el amor al conocimiento y las recompensas que él genera.

A lo largo de los siglos la universidad ha sabido adaptarse a las nuevas circunstancias y por eso ha subsistido a las pestes y a las guerras, a la intervención militar y a los cambios tecnológicos, a las revoluciones científicas y a las transformaciones de la economía y la cultura. Cuando fracasó en el intento de hacerlo, se descapitalizó y perdió preeminencia. Ahora, al comenzar el siglo 21, su destino vuelve a estar en esa encrucijada.

Notas

1 Julianne Meijers y Bas Nugteren (1997), "The European University in 2010", Universiteit Utrecht

2 Véase por ejemplo The World Bank (1999), Education and Training in Latin America and the Caribbean, Washington D.C., The World Bank Group, Human Development Network; Carmen García Gaudilla (1996), Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina, Caracas, CENDES-Nueva Sociedad; CRESALC/UNESCO (1995), La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe, Caracas, CRESALC; UDUAL (1995), La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo, México, Colección UDUAL 4; UNESCO/CRESALC (1992), Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana, Caracas, CRESALC

3 Que este es un fenómeno que rebasa a América Latina es algo bien conocido. Véase UNESCO (1995), Policy Paper for Change and Development in Higher Education; Paris, UNESCO, especialmente párrafo 30

4 Véase Michael Gibbons (1998), Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI, Washington D.C., The World Bank y Michael Gibbons et al. (1994), The New Production of Knowledge, London, SAGE Publications

5 Sobre esto último, ver Burton Clark (1998), Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Oxford, Elsevier Science

6 Véase OECD (1998), Redefining Tertiary Education, Paris, OECD. Asimismo, Derek Bok (1986), Higher Learning, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press

7 Ver H. van Dijk (1992), "History". En B.R. Clark and G. Neave (1992), Encyclopedia of Higher Education; Oxford, Pergamon Press, pp.2009-19

8 Ver José Joaquín Brunner (1999) América Latina al Encuentro del Siglo XXI, documento presentado al Seminario "América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio", organizado por el BID y la UNESCO, París, 1999. Ver asimismo The World Bank (1999), World Development Report 1998/99

9 Ver Eric Arnum and Sergio Conti (1998), "Internet Deployment Worldwide: The New Superhighway Follows the Old Wires, Rails, and Roads"

10 Fernando Henrique Cardoso (1994), "North-South relations in the present context: A new dependency?. En Martin Carnoy et al.(1994), The New Global Economy in the Information Age. Reflections on our Changing World; University Park, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, p. 156

- 11 Michael Gibbons (1998), op. cit., p. 33  
12 The Glion Declaration (1998), The University at the Millenium  
13 Ver SRI Project (1988), "New Directions for US-Latin American Cooperation in Science and Technology" (Final Report), p. 44  
14 Colin Macilwain (1999), "Stability offers unique opportunity for research", Nature, Supplement to Vol. 6726, p. A4  
15 Manuel Castells (1999), "Globalización, Identidad y Estado en América Latina", Santiago de Chile, PNUD, p. 2  
16 Ver Peter F. Drucker(1999), "Beyond the Information Revolution", The Atlantic Monthly, October 1999, pp. 47-57  
17 Michio Kaku (1997), Visions. How the New Science Will Revolutionize the 21st Century, New York, Doubleday, Anchor Books, pp.13-14  
18 Ver Robert Reich (1992), The Work of Nations, New York, Vintage Books  
19 Tomado de Peter F. Drucker, op.cit.  
20 Walter Ruegg (1992), "Themes". En H. de Ridder-Symoens (1992), A History of the University in Europe; Cambrigde, Cambridge University Press, Vol.1, p.8  
Domingo, 27 de Febrero de 2000

---

**Facilitado por la Universidad de Chile**

Súmese como **voluntario** o **donante** , para promover el crecimiento y la difusión de la **Biblioteca Virtual Universal**.

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente **enlace**.



**editorial del cardo**