

1

C A P Í T U L O

LA INNOVACIÓN EN LAS POLÍTICAS Y POLÍTICAS DE INNOVACIÓN

José Joaquín Brunner
Presidente de la Comisión de Acreditación de
Programas
Director del Programa de Educación de la
Fundación Chile

INNOVACIÓN EN LAS POLÍTICAS Y POLÍTICAS DE INNOVACIÓN

José Joaquín Brunner*

Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Programas
Director del Programa de Educación de la Fundación Chile.

La pregunta que preside este Seminario Internacional es: “Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de Innovar?” Mi respuesta es: Sí, hace rato que para la educación superior es tiempo de innovar. Por de pronto, porque está cambiando el entorno en que ella se desenvuelve. Y en seguida, porque esos cambios han producido un fuerte desequilibrio entre las demandas a que están sujetas las instituciones de educación superior y su capacidad de respuesta.

En esta presentación abordaré ambas dimensiones -las transformaciones externas y los déficit internos- y al final, agregaré algunas ideas sobre innovaciones exitosas que a nivel internacional, han permitido restablecer el equilibrio perdido entre demandas y capacidades.

TRANSFORMACIONES EXTERNAS

Partamos entonces, por aquellas transformaciones del entorno que más visiblemente están afectando el desenvolvimiento de las instituciones de educación superior y sus funciones. Me refiero a los contextos de acceso a la información, de manejo del conocimiento avanzado y de mercado laboral.

Acceso a la información

Es sabido que a lo largo de la historia, la información ha sido escasa y de difícil acceso. Desde la invención de la escritura, la más rica información estuvo depositada en textos que eran accesibles sólo para una pequeña minoría incluso hasta entrado el siglo XIX, cuando todavía el analfabetismo era alto alrededor del mundo. Recién con la imprenta se produjo una verdadera revolución, al quedar la escritura registrada en textos de fácil reproducción. Pero también el libro y los periódicos demoraron en masificarse y solo en las últimas décadas experimentaron una explosión. Así, por ejemplo, mientras la Biblioteca de la Universidad de Harvard demoró 275 años en reunir su primer millón de libros, el último lo reunió en sólo 5 años (Bok, 1986:162)

***José Joaquín Brünner**. Sociólogo. Realizó estudios de postgrado en sociología en la Universidad de Oxford. Actualmente es Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Programas y Director del Programa de Educación de la Fundación Chile. Ha sido Ministro de Estado, Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, Presidente del Consejo Nacional de Televisión y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Chile. Ha encabezado las comisiones presidenciales de reforma de la educación superior y de reforma de la educación escolar. Consultor de numerosas fundaciones, instituciones educacionales y gobiernos extranjeros en materias de educación y políticas educacionales, es autor de una gran cantidad de publicaciones en temas de educación y cultura.

Hoy el cuadro es completamente distinto; la información disponible es cada vez más abundante y fácil de obtener, como lo muestran la Internet y la WWW. Según acaba de señalar la Directora Educacional de la empresa ATT (Fenwick, 2000), se espera que para el año 2002 habrá 8 mil millones de páginas electrónicas, las que en la actualidad están creciendo a razón de 2 millones de páginas por día.¹ A su turno, las personas que acceden a Internet, aunque todavía sean una minoría concentrada en los países del norte, crecen a un ritmo sostenido, estimándose que podrían alcanzar a mil millones dentro de los próximos cinco a diez años. En América Latina, el número de personas que actualmente accede a Internet es de 13 millones², esperándose que aumente a 30 millones hacia fines del año 2003.³ Se constata, asimismo, que entre los primeros en usar las tecnologías de red se encuentran los estudiantes de educación superior, los profesionales y técnicos superiores.

Por tanto, en la actualidad el problema no es dónde encontrar la información, sino cómo establecer acceso a ella sin exclusiones y a la vez, cómo enseñar y aprender a seleccionarla, evaluarla, interpretarla, clasificarla y usarla. Una consecuencia de esta verdadera revolución, es que las instituciones formales de educación dejan de ser el principal medio de información y deben competir con otros medios como la televisión e Internet, de cuyo uso se espera también, información y enseñanza. Una cuestión adicional es cómo la sociedad -desde la escuela hasta la universidad- desarrolla esas funciones que la psicología contemporánea denomina funciones cognitivas superiores, tales como “identificación y solución de problemas, planificación, reflexión, creatividad, comprensión en profundidad” (Gardner, 1999:75), indispensables en un medio saturado de información.⁴

Manejo del conocimiento

Un segundo contexto que está cambiando rápidamente es el del conocimiento, que es la materia con la que trabajan las universidades. Hasta hace poco tiempo atrás, la plataforma del conocimiento avanzado era relativamente reducida y estable, lo que facilitaba su transmisión y apropiación.

Hoy, en cambio, el conocimiento aumenta y cambia con gran velocidad. Esto puede ilustrarse con ejemplos tomados de algunas disciplinas:

- Química: desde comienzos de los años '90, [cada 2 años más de 1 millón de artículos aparecen cada dos años en las revistas especializadas (Clark 1998)]. A su turno, entre 1978 y 1988, el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millones (Salmi, 2000)
- Biología: recién en 1977 se diseñó el método para determinar la secuencia de bases (las letras que codifican la información del ADN), que inicialmente permitía determinar la secuencia de 500 bases por semana. Hoy ese mismo método, perfeccionado y robotizado, permite descifrar los 3000 millones de bases del genoma humano en unos pocos años. Actualmente un centro de genómica puede determinar un millón de bases por día (Allende, 2000).
- Matemáticas: según un entendido, cada año se dan a conocer más de 100 mil nuevos teoremas (Madison 1992).
- Historia: la disciplina produjo en dos décadas -entre 1960 y 1980- más publicaciones que en todo el período anterior desde la historiografía clásica de Grecia (van Dijk, 1992).

- En el área de administración de negocios, durante los últimos años aparecen 5 títulos de libros por día (Clark, 1998).

En estas condiciones, ha dicho Howard Gardner (1999:53), “el individuo (o agente inteligente) que pueda examinar esos cuerpos de conocimiento y determinar qué vale la pena conocer, recibirá un significativo premio. Aún más demandada será la persona -o el buscador- capaz de sintetizar esos dominios de conocimiento que crecen exponencialmente, logrando así que información vital esté a disposición de manera útil, para el ciudadano y el formulador de políticas”.⁵ Todo esto presenta serios desafíos para el sistema educacional y la universidad en particular. ¿Quiénes serán mañana los sintetizadores de conocimiento? A la enseñanza de las competencias profesionales: ¿Qué otras es necesario añadir, en qué momento y bajo qué modalidades? ¿Cómo organizar curricularmente un conocimiento en permanente cambio y expansión?

Cambios en el mercado laboral

Pero no sólo los contextos de información y conocimiento están experimentando una acelerada transformación. Lo mismo ocurre con el contexto laboral, hacia el cual desde su origen, se orientan fuertemente las instituciones de educación superior. En efecto, a lo largo de la historia ellas han tenido la misión de preparar a las personas para el ejercicio de roles adultos, particularmente en el mercado de las ocupaciones.

Hoy resulta evidente que la educación enfrenta un acelerado cambio de contexto en este ámbito.

En primer lugar, se producen cambios en las estructuras de empleo, es decir, en la distribución de ocupaciones entre distintos sectores. Ya se conoce, a nivel internacional, el incremento del trabajo en el sector terciario y la disminución de ocupaciones agrícolas, industriales y extractivas. Pueden mencionarse además, la desaparición de ciertas actividades e industrias de intermediación que pasan a ser sustituidas por el contacto directo entre proveedores y usuarios o clientes a través de las redes electrónicas (Flores y Gray, 2000); el aumento de ingenieros y técnicos; el fuerte desarrollo del grupo de analistas simbólicos a que nos referiremos luego; el aumento de las ocupaciones en el sector filantrópico y de ONGs; el desempleo estructural, especialmente entre los jóvenes (OIT, 1998), etc.

En segundo lugar, el contenido de variadas ocupaciones está cambiando rápidamente, generándose nuevas demandas de competencias y conocimientos. No sólo se requieren de más competencias, sino frecuentemente de otras nuevas y diferentes, lo que pone en jaque a los sistemas educacionales y de formación profesional (OIT 1998).

En tercer lugar, surge un grupo ocupacional -que Robert Reich (1992) llama los analistas simbólicos- cuyos miembros incluyen a personas de alta formación que identifican / resuelven y / o arbitran soluciones a problemas complejos mediante la manipulación de símbolos, tales como investigadores, científicos, ingenieros de computación y sonido, ejecutivos de RRPP, banqueros de inversión, consultores de *management* e impuestos, de arquitectura y urbanismo, de sistemas de información, o especialistas en desarrollo organizacional y en planeamiento estratégico, etc. Este grupo se caracteriza por tener un mercado globalizado y la

más alta educación posible, aunque esta última no necesariamente se exprese mediante los certificados académicos usuales. El analista simbólico, más bien, opera en una situación de frontera. Pues en la nueva economía”, dice Reich (1992:182), repleta de problemas no identificados, soluciones desconocidas y medios no probados para unir a ambos, la maestría de los dominios tradicionales de conocimiento no es garantía para un buen ingreso. Ni tampoco es necesaria. Los analistas simbólicos frecuentemente, pueden aprovechar los cuerpos establecidos de conocimiento mediante el golpe de una tecla de su computadora. Hechos, códigos, fórmulas y reglas son fácilmente accesibles. Lo que es más valioso es la capacidad de usar creativa y efectivamente dicho conocimiento. La posesión de una credencial profesional no es garantía de ello. Incluso, una educación profesional que haya enfatizado la adquisición memorística del conocimiento, en desmedro del desarrollo del pensamiento original, puede retardar tal capacidad más adelante”.

En este contexto, algunos autores empiezan a hablar del fin de la carrera (Flores y Gray, 2000), la estructura que hasta aquí ha organizado el vínculo entre educación superior y trabajo profesional para el segmento más educado de la sociedad. Efectivamente, el analista simbólico carece propiamente de una carrera profesional, de una trayectoria ocupacional estable e incluso de una identidad organizada en torno a su profesión. Más aún, frecuentemente deberá recurrir a artificios lingüísticos para “nombrar” su ocupación y así retener algo del prestigio antiguamente asociado a los títulos profesionales; nombres que, como sugiere con cierta ironía Robert Reich, resultan de combinaciones más o menos aleatorias de términos tales como director, diseñador, consultor, coordinador con términos tales como creativo, comunicaciones, *management*, sistema, desarrollo, proyecto o estrategia.

En suma y para cerrar esta parte, puede decirse que la educación superior se encuentra frente a nuevas demandas que provienen del mundo del trabajo, ante un contexto de conocimientos que está experimentando una verdadera explosión y, frente a un sistema de redes de información que vuelve abundante este bien hasta ayer escaso. Esas tres dimensiones, por tanto, sumadas a los requerimientos externos -de un entorno que está mudando aceleradamente- ponen en tensión las capacidades de respuesta de las instituciones de educación superior.

DÉFICIT INTERNOS

Al contrario de lo que ocurre en naciones y sistemas más dinámicos sin embargo, nosotros, en Chile y América Latina, seguimos apegados a un modelo de educación superior introvertido, de transmisión analógica, renuente a la diferenciación y flexibilización, que considera a cada institución aisladamente y no como parte de una red, temeroso de la competencia y con sospechas respecto a la colaboración público-privada.

Es cierto que también aquí en nuestra región, la educación superior experimentó un cambio significativo durante la segunda mitad del siglo pasado. Mientras en 1950 se registraban unos 700 mil estudiantes distribuidos en 75 universidades, en la actualidad hay aproximadamente 9 millones, matriculados en más de 5 mil instituciones, de las cuales 900 son universidades y las restantes, institutos tecnológicos o profesionales, escuelas pedagógicas u otros institutos superiores.

Como ustedes saben, Chile experimentó un estallido similar. Si bien la población estudiantil se mantuvo restringida hasta 1990, luego creció bruscamente, pasando de 250 mil alumnos al comienzo de la década a más de 400 mil al concluir. A su turno, las instituciones se multiplicaron casi por 40 veces en 10 años: por implosión forzada en el caso de las universidades estatales y por una explosión de instituciones privadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

La cantidad no ha servido, sin embargo, para aumentar en medida proporcional la calidad de nuestras capacidades requeridas para abordar la globalización, participar en la revolución científico-tecnológica e integrarnos a una economía basada en el uso cada vez más intenso del conocimiento.

Efectivamente, la “revolución de los números” no ha ido acompañada por una transformación paralela en los modos de organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior. Unas se han vuelto tan grandes y pesadas que casi resultan inmanejables; otras son tan pequeñas y artificiales que apenas logran sostenerse en pie. La mayoría fue concebida para prestar un servicio gratuito pero racionado, sin que luego las instituciones hayan podido adaptarse a las exigencias y los costos que lleva consigo la masificación.

Las estructuras de gobierno y gestión de las universidades públicas son pesadas y poseen escasa capacidad de reacción. A su turno, algunas nuevas universidades privadas apenas alcanzan a constituirse como una comunidad de profesores y alumnos, que suelen ser gobernadas al margen de los académicos.

La enseñanza permanece aprisionada dentro de un modelo anacrónico, con carreras demasiado largas, temprana especialización y exiguo contacto con el medio. La distribución “napoleónica” de facultades y escuelas rigidiza la organización académica e impide a los alumnos decidir sus propias trayectorias formativas. Como consecuencia de esto, existe un alto desperdicio de talento y recursos, debido a las numerosas deserciones, la prolongación de los estudios y las bajas tasas de graduación.

La investigación, allí donde existe -tal vez en un 5% de las universidades que tenemos en la región- suele estar dispersa, mal financiada y sub-equipada. Las comunidades científicas son pequeñas y su productividad, aunque en Chile es algo mejor que en otras partes de América Latina, es insuficiente para superar la brecha que nos separa del mundo desarrollado. Lo anterior, se refleja en una débil participación regional dentro del esfuerzo científico mundial: nuestros investigadores intervienen apenas en un 17% de las áreas activas del conocimiento.

Innovaciones a nivel global

Por el contrario, el mundo desarrollado y el mundo en desarrollo más dinámico, progresan aceleradamente hacia nuevas formas de organizar la producción, buscando nuevos caminos para optimizar la distribución y uso del conocimiento avanzado ¿Cuáles son las principales innovaciones que se pueden advertir? Hay tres, en particular, que a mi juicio interesa subrayar. Tienen que ver con las interfaces, la comunicación y la competencia en este ámbito.

Interfaces. Una parte significativa de la revolución del conocimiento se está produciendo no dentro de los departamentos tradicionales, sino en torno a los múltiples nuevos puntos de contacto que se crean entre las instituciones del saber y su entorno externo, trátase de empresas, gobiernos, laboratorios industriales, agencias de innovación, oficinas consultoras o centros de información y distribución del conocimiento. Como muestran recientes estudios internacionales⁷, las universidades exitosas han adoptado nuevas formas de organizar su trabajo sobre la base de responder a demandas, establecer proyectos y equipos que se congregan y disuelven con flexibilidad, emplear aproximaciones inter o transdisciplinarias, estimular la generación de patentes e incluso, apoyar con capital de riesgo iniciativas que podrían generar un retorno comercial.

De esta forma, la universidad deja de ser una institución puramente erudita aunque no abandona sus funciones tradicionales- para convertirse en lo que algunos llaman una institución productiva, caracterizada por poseer un rico y variado conjunto de vínculos con la economía y la sociedad que la rodean. Dentro del continuo que va de lo puro a lo aplicado, o de la comprensión a la acción, ella se desplaza hacia este último polo, sin sacrificar su misión reflexiva, sus cometidos formativos o su vocación humanista. Con esto, cambian también algunos rasgos tradicionales de la corporación. Por ejemplo, se flexibiliza el mercado laboral de los académicos, las posiciones más altas de la jerarquía son sometidas a evaluación periódica y aumenta el número de profesores de media jornada o con contrato temporal, pues son ellos los más competentes para actuar en esos puntos de intersección. Aún quienes trabajan en las áreas más alejadas del ruido de la ciudad—como la filosofía y las humanidades—encuentran maneras interesantes de valorizar su producción intelectual. La gestión institucional adquiere un carácter inconfundiblemente empresarial. También el perfil del alumnado se modifica. Ya en los Estados Unidos, más de la mitad de la población estudiantil está compuesta en el nivel terciario, por alumnos maduros y de tiempo parcial. Finlandia, por su lado, tiene 150 mil estudiantes regulares en la educación superior y 200 mil adultos inscritos en programas de enseñanza continua.

Comunicación es el nombre del segundo gran cambio que está produciéndose en el mundo académico. No sólo se extienden las formas tradicionales de educación a distancia -vía correspondencia, radio y televisión- sino que, adicionalmente, se produce una estampida de programas que emplean las redes electrónicas para crear, transmitir y entregar información y conocimiento avanzado. Se estima que en los Estados Unidos más de 3 mil instituciones ofrecen cursos en línea. 33 de los estados poseen, al menos, una universidad virtual. Más de un 50% de los cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación y al menos un tercio, usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo.¹⁰ Algo similar ocurre en otras partes del mundo. Recientemente la Universidad Tecnológica Real de Melbourne decidió construir junto con inversionistas privados, un campus de 50 millones de dólares en la ciudad Ho Chi Minh, donde se impartirán programas virtuales con apoyo de actividad presencial.¹¹ Por su parte, el Primer Ministro de Francia anunció en días pasados la creación en Marsella de una nueva “gran escuela”—como la llaman los franceses- dedicada a Internet, que ofrecerá carreras de ingeniería especializada en tecnologías de información y comunicación.¹² Es la respuesta francesa a la previsión de que hacia el año 2005, existiría un déficit de 60 mil ingenieros en un campo considerado vital para su competitividad dentro de la Unión Europea y en relación con Norte América y Japón.

Algunos países en desarrollo caminan en la misma dirección. De hecho, las 6 mayores universidades a distancia se encuentran localizadas en Turquía, China, Indonesia, India, Tailandia, África del Sur e Irán.¹³ También el sector privado -académico y empresarial- ha incursionado exitosamente en este ámbito. La Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey ofrece 15 programas de maestría usando Internet y tele-conferencias, llega a 50 mil estudiantes en México y cuenta con más de 100 centros de apoyo repartidos en varios países de América Latina. Educor -empresa sudafricana- emplea en la actualidad a más de 4 mil docentes que enseñan mediante computadoras e Internet a 300 mil alumnos registrados en 160 sedes.¹⁴

Competencia. Las transformaciones en curso alteran el escenario en que se desenvuelven las instituciones. No es este un hecho nuevo. Las universidades han debido adaptarse continuamente a lo largo de casi 8 siglos de existencia. La diferencia reside en la magnitud y la velocidad de los cambios contemporáneos. El conocimiento humano, medido a la manera de los bibliometristas, demoró 1750 años en duplicar por primera vez su volumen. La siguiente vez lo hizo en 150 años, luego en 50 y hoy se duplica cada cinco años. Se estima que el año 2020 aumentará al doble cada 73 días.¹⁵ ¿Qué implica esto? Por ejemplo, que junto con crecer, el conocimiento se fragmenta y especializa. Las revistas científicas han aumentado de 10 mil en 1900 a más de 100 mil en la actualidad.¹⁶ Los hombres y mujeres sabios de antaño son reemplazados por minuciosos expertos que “publican o perecen”.

Más, no es posible hablar ya únicamente de impresos. “Hemos descubierto cómo emplear pulsaciones de energía electromagnética para incorporar y transmitir mensajes que antes se enviaban por medio de la voz, la imagen y el texto”.¹⁷ Y el efecto ha sido sorprendente. Por ejemplo, una búsqueda sobre el tópico “educación” ofrece alrededor de 27 millones de páginas en la Red, distribuidas en miles de sitios dentro del universo virtual.

En tales condiciones, resulta difícil que la universidad pueda mantener su monopolio sobre la información, el currículo o incluso la certificación¹⁸; o que pueda erigirse ella sola, en la institución central del sistema intelectual de una nación, como todavía la caracterizaba un connotado sociólogo hace sólo tres décadas.¹⁹ Más bien, las instituciones de educación superior están aprendiendo a competir y en ocasiones a colaborar, dentro del nuevo escenario. Por ejemplo, la famosa Open University inglesa bombardea diariamente a los jóvenes canadienses a través del correo electrónico con un mensaje que dice: “le ofrecemos a usted grados académicos y en realidad no nos importa si son reconocidos o no en su país, pues Cambridge y Oxford los aceptan. Y lo hacemos a un décimo del costo”.²⁰ En Brasil, Colombia, Chile y República Dominicana, igual como en Filipinas, Indonesia y Corea del Sur, el sector privado ha conquistado más de un 50% de la matrícula de tercer grado. Incluso la investigación se halla radicada hoy en diversos lugares y no sólo en las universidades, como lo muestra el hecho de que en Canadá, Estados Unidos, Japón, Corea del Sur, Singapur, Dinamarca y Alemania, la mitad o más de sus investigadores trabajan vinculados al sector productivo, a diferencia de la mayoría de los países en desarrollo, donde el personal científico se encuentra altamente concentrado en las universidades.

Hacer sentido

Más al fondo, sin embargo, el desequilibrio entre nuevas demandas y capacidades institucionales de respuesta, o sea, entre cambios externos y déficit interno y la

posibilidad de superar ese desbalance innovativamente, se revelan en una cuestión radical: si acaso la universidad está todavía en condiciones de “hacer sentido” de su época.

Sabido es que vivimos una época próxima al “reino de Anomia”, como la describe Dahrendorf; esto es, caracterizada por “un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe qué comportamiento esperar de los demás en cada situación” (Dahrendorf 1994:41). Las sociedades modernas, contractualistas, atomizadas, sin un fondo común de creencias, encuentran dificultad para regular normativamente el comportamiento de la gente. En vez de integración moral y un orden aceptado de sanciones tiende a imperar una ambigüedad normativa, un sentimiento de riesgo y una gran incertidumbre.

El pensamiento conservador suele achacar esos males a diversas causas aparentes. La televisión por ejemplo, sostiene un autor, “se ha convertido en un instrumento para la diseminación de valores corruptos, desmoralizadores y destructivos”, habiendo reemplazado las agencias tradicionales de socialización y transmisión de valores (Brzezinski 1996:54). No es efectivo, sin embargo, que unos medios hayan sustituido a otros. Lo que sucede es que ahora todos coexisten en un mismo espacio multi-dimensional, creando la sensación de que nada es fijo y que todo depende del punto de vista del observador. Esto plantea un desafío adicional para la educación. Ella tiene que asumir nuevos roles en un contexto social cuyas bases tradicionales se han debilitado. Las interrogantes que esto abre son apremiantes ¿Cómo organizar la educación en vista de los cambios en la familia? ¿Cómo proceder frente a una cultura pluralista, donde distintos valores comandan la lealtad de diferentes grupos y personas? ¿Qué puede hacer la educación para mitigar los efectos de la anomia, como la droga y la criminalidad juveniles? ¿Y qué papel le corresponderá jugar en el desarrollo de una cultura cívica democrática? La ciencia está en condiciones de responder parsimoniosamente a estos problemas; la educación en cambio, no puede esperar.

La universidad enfrenta esta situación de incertidumbre y anomia bajo un cúmulo de exigencias, pues tradicionalmente ella desempeñó la función de “hacer sentido” de su época. Especialmente en momentos de grandes cambios, fue la encargada de producir una síntesis comprensiva de la nueva situación histórica y de expresarla en una concepción educacional, un diseño institucional y un conjunto de prácticas. Pienso, por ejemplo, en la organización del conocimiento durante el período fundacional de las universidades en torno al *Trivium* y al *Cuadrivium*²¹, que representó una cosmo-visión y una ordenación del conocimiento disponible para transmitirlo conforme al principio de una cultura cristiana (Leff 1992, North 1992); o en el desarrollo de las profesiones o carreras modernas con su combinación de conocimiento disciplinario, más la preparación en ciertas competencias y una ética secular del oficio (Sarfatti Larson 1977); o en la formación general del tipo *college of liberal arts* en los Estados Unidos, como un modo de introducir a las personas a una cultura común y a una reflexión de valor (Rosovsky 1990, *Daedalus* 1999); o en la idea humboldtiana de la universidad basada en la investigación, que reunió el espíritu de erudición con la vocación científica en el despuntar de la época moderna (Gellert 1992, Ben David et al, 1966). Pienso, incluso, en la idea de la “universidad desarrollista” surgida desde el Tercer Mundo, o de la “universidad militante” de los años '60 del siglo pasado en América Latina, expresiones ambas de un deseo -por descarrado que haya resultado- que buscaba encontrar una síntesis entre las corrientes ideológicas de la época, las demandas

de la sociedad y la voluntad política de las élites nacionalistas o revolucionarias, y los partidos y movimientos sociales que las acompañaban.

Por el contrario, lo que podemos observar en América Latina en la actualidad, es una radical incapacidad de la universidad para “pensar” y “expresar” reflexivamente el cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad. La universidad latinoamericana contemporánea no representa ni de lejos, una síntesis reflexiva de la época ni una forma institucional de responder a sus cambios. Y no hablo aquí de una “crisis de la universidad” en el sentido habitual de un problema de su organización, gobierno, *management*, financiamiento, etc. Es la propia “idea de universidad”, su espíritu por así decirlo, la que está en desequilibrio respecto al entorno.

Dicho de manera polémica: la universidad que tenemos -aquella que contribuyó activamente a forjar el mundo del siglo 19 e incluso irradió su energía creativa hasta entrado el siglo 20- está ahora muriéndose ¿O debiéramos decir “transformándose”, ante nuestros ojos? ¿Por qué? Porque ya no corresponde a una relación creativa, productiva, real y relevante entre desafíos externos (cambios en el entorno) y capacidad de respuesta. Bien pudiera ser que esté convirtiéndose en una figura de menor valía, capaz sin duda de educar y hacer cosas interesantes incluso, pero que no logra ya expresar reflexiva e institucionalmente los mundos de posibilidades que se están formando a su alrededor, encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo.

Cabe recordar aquí lo que se ha dicho de la universidad alemana de entreguerras: que no fue capaz de proporcionar el foro que habría podido reunir en una fuerza coherente, aquellos elementos necesarios para una verdadera comprensión de la posición de la Nación alemana. Como dice un conocedor y estudioso de Alemania y su vida intelectual: “ese fue un fracaso de quienes [...] estaban profesionalmente encargados de mantener la coherencia de la vida intelectual de la Nación; un fracaso de las universidades. La caída de Heidegger fue paradigmática en tal sentido”, afirma, refiriéndose a la adscripción del filósofo al nazismo y a su famoso discurso al asumir el rectorado de la Universidad de Friburgo el año 1933. Y agrega: “En los años cruciales después de la Revolución de 1918, las universidades fracasaron en analizar el pasado y presente de Alemania, de manera de favorecer reformas realistas y de evitar la alienación fantasiosa. En vez, ellas mismas sucumbieron a fantasías -especialmente sobre su propia importancia- que eran básicamente regresiones al credo que las había sustentado a lo largo de los siglos de monarquía absoluta, los que ahora de golpe habían concluido” (Boyle 1998: 241)

Pregunta: ¿No podría ser que un fenómeno similar estuviera ocurriendo hoy con las universidades de América Latina? ¿No existe aquí también, por parte de numerosas universidades, el aferrarse a un credo -estatista, benévolo, mesocrático, nacional, local -que hace rato dejó de existir? ¿No se ha producido entre nosotros, en estos años, el mismo fracaso de la universidad en cuanto a proporcionar el foro para reunir los elementos de una interpretación sobre nuestro pasado y presente, que aliente las reformas necesarias para construir el desarrollo, en vez de difundir un clima de nostalgia o perplejidad?

Sin duda, estamos ante un desafío de grandes magnitudes: cómo pensar y crear un modelo de universidad post-nacional, post-estatal, organizada en forma de redes, que aproveche las potencialidades de las NTIC; posea sólidas bases disciplinarias, pero a la vez, sea transdisciplinaria en muchos aspectos; que junto a la investigación académica acoja nuevos modos de producción de conocimientos; y que sea capaz de competir con los conglomerados universitarios del norte, a la vez que de mantener presencia y arraigo local y regional.

CONCLUSIÓN

En suma y con esto concluyo, los sistemas de educación superior de América Latina están confrontados a una profunda y acelerada transformación del entorno en que se desenvuelven, al menos en cuanto a los contextos de información, conocimiento y ámbito laboral. Por el contrario, sus capacidades para adaptarse a ese entorno son débiles y deficitarias. Por tanto, tienen el imperativo de innovar. Y no hay tiempo que perder.

Hemos mostrado tres dimensiones en las que hoy están produciéndose interesantes transformaciones internas en las instituciones de educación superior a nivel mundial: en su interface con la economía y la sociedad; en el uso de las NTIC y en el ámbito de la competencia y cooperación entre instituciones.

De no asumir nuestras universidades ese tipo de innovaciones es probable que no logren adaptarse tampoco a los desafíos de la época y dejen así de cumplir su vocación más auténtica: la de “hacer sentido” de su tiempo en la esfera del conocimiento avanzado y de esa forma ayudar a la sociedad a construir reflexivamente su futuro.

Notas

1. Las cifras varían grandemente según las fuentes. Las más conservadoras señalan que en la actualidad existen más de 1 mil millones de páginas electrónicas y que ellas crecen diariamente en un millón (US Department of Commerce 2000)
2. http://www.nua.ie/surveys/how_many_online/index.html
3. Proyección de IDC http://www.nua.ie/surveys/index.cgi?f=VS&art_id=905355666&rel=true
4. Son esas funciones superiores las que se hallan puestas a prueba en exámenes como el del IALS, en que recientemente se mostró que alrededor de un 80% de la población adulta chilena (15-65 años) no poseía las capacidades elementales de comprensión lectora /interpretativa (OECD 2000a)
5. Los anglosajones gustan decir, con un dejo de ironía, que Matthew Arnold (muerto en 1888) fue el último hombre en el mundo que lo sabía todo (Gardner, 1999: 52). Hoy, por su parte, se señala que los buscadores más potentes en el universo de la WWW apenas abarcan un tercio del volumen total de páginas electrónicas.
6. Ver SRI Project (1988) “New Directions for US-Latin American Cooperation in Science and Technology” (Final Report), p. 44
7. Ver Burton Clark (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Guildford, Surrey: Pergamon-IAU Press. Asimismo, ver Michael Gibbons (1998) *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington D.C.: The World Bank
8. Ver Eyal Press and Jennifer Washburn (2000) “The Kept University”, *The Atlantic Monthly*, March
<http://www.theatlantic.com/cgi-bin/o/issues/2000/03/press.html>

9. Ver Peter David (1997) "The Knowledge Factory. A Survey of Universities", *The Economist*, October 4th
10. Ver James B. Appleberry (1998) "National and Local Forces at Work: Challenging Times for Creative People" <http://www.aascu.org/news/speeches/120698case.html>
11. Geoffrey Maslen (2000) "New University in Vietnam will rely heavily on information technology", *The Chronicle of Higher Education*, Wednesday, May 24
12. Ver Marbara Giudice (2000) "France Plans to Create an Internet University", *The Chronicle of Higher Education*, May 17
13. Tomado de International Telecommunication Union (1999) *Internet for Development* http://www.itu.int/ti/publications/INET_99/ExeSum.html
14. Ver International Telecommunications Union (1999) op.cit.
15. Ver James Appleberry, J. (1998) citado por Vidal Sunci3n Infante (1999) "O Perfil da Universidade para o Pr3ximo Milenio", *Education Policy An3lisis Archive*, Vol. 7, Number 32 <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n32/>
16. Henry Rosovsky (1990) *The University. An Owner's Manual*, New York: WW. Norton & Company, p. 102
17. Ithiel de Sola Pool (1990) *Tecnologías sin Fronteras*, México: Fondo de Cultura Econ3mica, p. 19
18. Este hecho ha sido reconocido, entre otros, por el Presidente de la Asociaci3n de Universidades y Colleges Estatales de los Estados Unidos. Ver James Appleberry (1998) "The University of the XXIst Century" <http://www.cuides.ur.mx/textos/applei.html>
19. Ver Edward Shils (1976) "Hacia una Moderna Comunidad Intelectual en los Nuevos Estados". En Edward Shils *Los Intelectuales en los Países en Desarrollo*, Buenos Aires: Ediciones Tres Tiempos. Apareció originalmente en James S. Coleman (ed) (1965) *Education and Political Development*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
20. Ver Jamil Salmi (2000) "Higher Education at a Turning Point" (manuscrito)
21. *Trivium*: gramática, ret3rica y l3gica (*artes serm3nicales*, de la elocuencia). *Cuadrivium*: matemática, geometría, astronomía y música (las artes sustantivas o ciencias).