



Universitas, Revista de Ciencias Sociales
y Humanas

ISSN: 1390-3837

trubio@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Molitor, Michel

LA UNIVERSIDAD EN LA TORMENTA

Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 11, 2009, pp. 105-125

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150830007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA UNIVERSIDAD EN LA TORMENTA*

Michel Molitor¹

Hubiese sido muy agradable presentarles un tema encantador, por ejemplo hablar de la universidad, diciendo que esta maravillosa institución habría superado todos sus problemas de orientación y de funcionamiento. Si era el caso, no necesitaríamos mucho tiempo y pasaremos pronto a las conclusiones y a otras actividades más divertidas. Pero, viniendo como ustedes del mundo universitario, me veo obligado de constatar que la institución que nos interesa, encuentra hoy día numerosas turbulencias. En términos marítimos se podría decir que después de haber cruzado los “*Roaring forties*”, ella atraca los “*Howling fifties*” que, como cada uno lo sabe, son los vientos muy peligrosos que se encuentran entre 40 y 50 grados de latitud en el hemisferio sur.

La invitación que me fue dada se funda por otra parte en dos presupuestos. Primero, que sea posible hablar de manera muy general de la universidad (de la institución universitaria) postulando que existiría

una especie de “esencia universitaria universal” que lo permitiría. Pienso que, en realidad, hay un gran número de tipos concretos de universidades que se apartan las unas de las otras, que eligen estrategias muy diferentes en la realización de sus misiones, que funcionan en entornos muy variados. Aquellas universidades no viven de la misma manera los mismos problemas. Sin duda, históricamente, al menos para las universidades que no son mascaradas disimulando puras empresas de lucro, ellas comparten el mismo proyecto original de construcción del conocimiento y de comunicación del saber. Pero, hoy día, ¿es verdaderamente posible hablar de manera razonable de su hipotética comunidad, si no de situación, al menos de dificultades en la realización de sus misiones?

Otro presupuesto tiene que ver con mi competencia en este asunto. Trabajé durante 40 años en una universidad europea como investigador y como profesor, y participé 10 años en su dirección. Esta experiencia no

* Profesor emérito de la Universidad Católica de Lovain, de la que fue Rector Académico.

¹ Conferencia desarrollada en Cuzco, Perú, el 2 de noviembre de 2007.

me da automáticamente un conocimiento privilegiado de los sistemas universitarios. Fui testigo de evoluciones, que traté de entender y mi ponencia de esta mañana conllevará numerosas huellas de estas experiencias vividas de manera necesariamente subjetiva.

¿Cambio de contexto y cambio de preocupación?

Todo lo que observa uno sobre las cuestiones relativas a la Universidad, será impresionado por una vuelta de interés considerable relativa al tema de la universidad o de la Educación Superior estos últimos años. Las redes universitarias se crean en relación con estas cuestiones, conferencias son organizadas, expertos en asesorar a las universidades se multiplican como los libros o los manuales. Por otra parte, procedimientos nuevos de evaluación son propuestos a las universidades y, en el mundo de hoy, rechazar una evaluación colectiva es el indicio evidente de un arcaísmo desplazado. No es nuevo, dirán algunos; se sabe que el mundo universitario quiere organizar encuentros y discutir sus problemas. Y la resistencia a la evaluación es bastante normal en un sector que no duda de su excelencia...

Desde un punto de vista externo, estas efervescencias podrían parecer semejantes a aquellas que agitaron el mundo universitario en Europa y en América del Norte al fin de los años sesenta. En realidad, la comparación es muy artificial. En los sesenta, son los estudiantes antes de nada y después los investigadores y los profesores que estuvieron al origen de movimientos que preguntaban a las universidades. Hoy día, son los responsables de los sistemas educativos y los dirigentes universitarios que parecen conducir el proceso.

Al fin de los años sesenta, se descubren dos cosas. En primer lugar, la universidad está inadaptada al flujo masivo de los estudiantes, que llegan a la universidad en el movimiento general de democratización de la Educación Superior. Las costuras de la vieja universidad humanista, cuyo papel era formar élites sociales, se rompen delante de la nueva realidad de la universidad de masa. Por otra parte, por una especie de movimiento de anticipación, el mundo universitario reacciona a los riesgos ligados a la pérdida de la especificidad cultural de la universidad, de su subordinación a los intereses económicos y políticos. Cuando se relee la abundante literatura de la época, libros o artículos de revistas, se da cuenta de que la pregunta de base es la búsqueda

da de una nueva articulación entre la universidad y la sociedad. ¿Como renovar la Universidad para su mejor implicancia en la dinámica del desarrollo de la sociedad? Esta pregunta general aclaraba la reivindicación, muchas veces confusa, de la Universidad misma, que apelaba a su especificidad, reafirmando los valores de base de la institución universitaria: espacio de libertad intelectual, lugar de producción de un saber crítico, etc. Una idea puede resumir eso: detrás de sus variedades de formas, estos movimientos o expresiones críticas apelan sobre todo a los valores y principios fundadores de la Universidad. En otros países, en Europa oriental o en América latina los movimientos de protesta nacidos en la Universidad se estructuraron alrededor de otros valores como la democracia, en contextos diferentes. En todos los casos, sin embargo, se podría decir que aquellos movimientos compartieron una intuición similar: para existir, la universidad necesita libertad.

Hoy día, 40 años después, la situación es bastante diferente. El mundo de la Educación Superior conoce evoluciones considerables; nadie niega que ella esté al centro de estrategias de desarrollo. La educación es considerada como el factor clave del éxito económico. Se espera

de la Universidad, que ella produzca competencias y saberes útiles. En esta perspectiva, la Educación Superior es el objeto de opciones políticas fuertes. Una reforma importante como el proceso de Bolonia en Europa es una expresión singular de estas opciones políticas. Es muy interesante destacar sus orígenes.

Las empresas europeas se interesan fuertemente en la educación. En 1989, una institución informal que agrupaba a los dirigentes de las 12 más importantes empresas europeas – la «Mesa Redonda Europea (European Round Tabel, ERT)- publicó un informe “Educación y competencia en Europa”, que puso de manifiesto puntos importantes. Dentro de ellos está la idea que la debilidad de los sistemas educativos siempre es considerada como problemas interiores a los países; al contrario, sería urgente de compatibilizar los sistemas nacionales de educación para acelerar la integración del mercado laboral europeo y, a partir de eso, un fortalecimiento de Europa coma unidad económica. En 1995, la misma institución publicó otro informe («Education for Europeans. Toward the learning society»). El informe insistió en la necesidad de una «cadena educativa» frente a la emergencia de una «sociedad del conocimiento» portadora de cambios radicales. Las prioridades de

las reformas preconizadas son las redes de universidades, la movilidad (o los intercambios) de profesores y de alumnos, el conocimiento de lenguas, la flexibilidad de los cursus educativos, la educación continuada, etc. Por su lado, este mismo año, la Comisión europea publicó un informe firmado por dos comisarios, Edith Cresson y Padraig Flynn: "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva", que propone la sistematización de la movilidad en el mundo de la educación como en el mundo laboral. Luego, en 1995, se pudo observar una convergencia sorprendente entre varias partes que se interesaban en la educación: las autoridades académicas, el mundo empresarial, los responsables europeos. Todos aceptarían una reforma de los sistemas educativos con una preferencia para una convergencia europea.

Se sabe también como la Educación Superior es directamente concernida por la globalización y los corrientes de la internacionalización. Pero, el discurso relativo a la universidad se desplaza fuertemente. No se hace más referencia a los principios fundadores de la universidad ni tampoco a los valores que la subtienden. El debate como las preocupaciones tratan de la organización de los medios. Los temas dominantes son la gestión de la universidad, la medida

de su eficacia, la productividad del trabajo universitario; la referencia al mercado es omnipresente como si fuera la instancia reguladora última de la Educación Superior. Se utiliza bastante las metáforas economicistas para caracterizar la dinámica de las universidades.

En resumen, todo pasa como si el interés, la preocupación superior, la inversión se hubieran desplazado de la universidad "institución" (es decir definida a partir de sus finalidades, a partir de su razón para ser) hacia la universidad "organización" (definida a partir de sus programas, de su funcionamiento, de sus medios). Las causas de estos desplazamientos son múltiples: el problema de los recursos seguramente, la demanda social orientada hacia un mercado laboral cada día más exigente y competitivo, una exigencia global de eficacia que constituye en adelante una fuente dominante de legitimidad.

Es verdad que abundan las diferencias entre el contexto del fin de los años sesenta y el de los primeros años del siglo XXI. Hace 40 años, Europa y América del Norte conocían todavía un movimiento general de crecimiento económico y no se veían sus límites. El desempleo era raro y los estudiantes salidos de la Educación Superior eran rápidamente integrados en el mercado la-

boral. Incluso si, prácticamente, la inversión en la Educación Superior era menos importante que hoy día, y se realizaba en un contexto presupuestario más fácil. Tal vez, eso explica por qué el caso de la gestión de las universidades no estaba en la agenda. Las instituciones públicas eran gestionadas directamente por el Estado (el caso francés) y no eran otra cosa que importantes administraciones descargadas de las preocupaciones económicas. De su lado, las instituciones privadas parecían disponer de recursos suficientes que les permitirían considerar sin ansiedad su gestión económica. Por fin, y eso me parece capital como diferencia, la Educación Superior se limitaba por lo esencial a las fronteras nacionales. Algunos individuos circulaban de un espacio académico a otro (ver por ejemplo los flujos de doctorantes entre Europa y América del Norte), pero los sistemas educativos por sí mismos no se proyectaban en el espacio internacional.

Mi exposición se estructurará a partir del hilo conductor que se destaca en esta introducción: *el desplazamiento de los centros de interés y de la inversión de la Universidad hacia las cuestiones de gestión entendidas en el sentido más amplio, y que resumi por esta idea del pasaje de la universidad “institución”, hacia la Universi-*

dad “organización”. ¿No conduce esta evolución a una profunda transformación, incluso una alteración de la naturaleza misma y de las misiones de la universidad?

Vamos a tratar de verificar eso, abordando 4 temas de naturaleza y dimensión diferentes en extremo: la misión de la docencia, la misión de la investigación, la internacionalización y la gestión. Son temas muy diferentes. Enseñanza e investigación corresponden a dos misiones fundamentales de la Universidad. La internacionalización es un proceso transversal que les concierne a la una como a la otra. La gestión es una categoría bastante nueva en la acción de la Universidad; ella tiene también un impacto sobre enseñanza e investigación. Se podría decir que me olvido de una tercera función asignada hoy día a las universidades: el servicio a la comunidad. Muchas veces esta “tercera función” me pareció problemática. El servicio esencial cumplido por la universidad es una buena investigación y una buena docencia. En realidad, el servicio es muchas veces entendido como las actividades anexas: prestaciones culturales, actividades dichas de extensión, pero también formación continua, creación de parques científicos etc. Consideraré que un cierto número de estas actividades entran hoy día en el perí-

metro de la gestión en la medida donde son esencialmente concebidas como fuente de ingreso. Otras actividades, como la formación continua pertenecen a las funciones tradicionales – en este caso la enseñanza – y tienen que obedecer a las mismas exigencias. Veremos, por otra parte, más tarde que esto no tiene nada evidente.

Un contexto nuevo: la internacionalización de la Educación Superior

La internacionalización de la universidad significa *la salida de los marcos nacionales de la enseñanza superior y su integración en un espacio nuevo*. Este movimiento provoca dos efectos mayores: el cambio de las relaciones entre la universidad (o la institución de enseñanza superior) y sus territorios tradicionales, y el establecimiento de relaciones nuevas con varios tipos de asociados dentro o fuera del espacio universitario. Las palabras “intercambio”, “red”, “convención”, “harmonización”, etc., indican los instrumentos que permiten establecer estas nuevas relaciones. Pero aparecen también problemas originales: la internacionalización tiene que ver con los modos de gobierno de la Universidad, su financiamiento,

la garantía de calidad, la autonomía institucional, etc. En las universidades públicas, una parte importante del presupuesto es garantizado por fuentes estatales. Las universidades privadas que no persiguen fines de lucro viven con la matrícula o los aranceles de los estudiantes. Pero, cambiar de espacio de referencia transforma estas modalidades tradicionales.

En este contexto particular aparecen fenómenos ligados a la mundialización. Hoy día, la mundialización conoce un impulso nuevo, acelerado por varios flujos, comerciales y financieros por supuesto, pero también son los de comunicación e información. Además, la mundialización contemporánea es caracterizada por la extensión de mecanismos de mercado a todo el planeta. *Me parece que, en varios sectores, hay una superposición del proceso de internacionalización de las universidades provocado por un movimiento interno al mundo universitario, y la extensión de los mecanismos del mercado hacia el sector de la enseñanza superior*. El caso de Australia es muy interesante. En una guía presentada a los dirigentes universitarios (“A Practical Guide for University Managers”, de Alan Olsen), se presenta la lógica profunda y lo que está en juego en la internacionalización del

sector universitario en Australia. El sector educativo es una fuente estratégica de recursos para este país. La educación era en 1997/1998 la séptima fuente de exportación: carbón (\$9,6b), turismo (\$8,0b), oro, fierro, traigo (\$3,6b), aluminio (\$ 3,3b), educación (\$3,2b), carne (\$2,6b), lana (\$2,3b). Australia contaba con 85.900 estudiantes extranjeros de los cuales 5.900 eran becarios del gobierno. 87% de los estudiantes venían de Asia. La estrategia propuesta no era de limitar los estudiantes de Asia, pero diversificar las procedencias para evitar los riesgos ligados a un mercado demasiado limitado. Claramente en este caso particular, la estrategia propuesta es una estrategia comercial: ¿cómo vender un producto –educación avanzada– limitando los riesgos y maximizando el provecho? En este caso, cuando se habla de “comercial enfoque para actividades comerciales” (*a commercial approach to commercial activities*), “análisis de la demanda” (*analysis of demand*), “externalización de los campus” (*offshore campus*), se habla de un enfoque estrictamente comercial. Se puede leer en el texto: *Education and cultural incentives may drive a university's commitment to internationalisation. But the international student programme of a university in-*

volves some commercial approaches. Australian universities, generally, have accepted that something that is commercial should be done commercially. There is no flow of funds, no support for exchanges, no seed-funding for curriculum internationalisation, without a commercially successful international student programme. Pienso que este caso particular, el enfoque comercial no es metafórico; es verdaderamente una estrategia particular. No voy a discutir largamente esta visión, pero no la comparto. Además, no es el sentido general dado a la internacionalización de la educación hasta ahora en Europa. Me parece normal que la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades no sea un costo, pero al contrario una fuente de ingreso.

No me parece que el ingreso sea la motivación ni tampoco la legitimación principal de la venida de estudiantes de afuera en los programas de una universidad. Es exactamente lo que fue discutido durante las negociaciones del GATS (*General Agreement on Trade in Services*), cuando se negoció la posibilidad de integrar la Educación Superior en la dinámica de los intercambios mercantes. La hipótesis de varios gobiernos (Estados Unidos, Australia y Japón) era de liberalizar los servicios

educativos. No puedo entrar en este debate, pero cuando se abrió la discusión, la Asociación Europea de las universidades manifestó su inquietud y una extrema reserva ante la perspectiva de asimilar la enseñanza superior a un puro servicio mercantil. El presidente de la Asociación (EUA) explicó que existía un riesgo de interferencia entre la lógica mercante promovida por algunos en la negociación del GATS y la reforma de Bolonia cuyo objetivo era crear un espacio europeo de la Educación Superior, con fenómenos de competencia, mecanismos de acreditación, circulación de actores (estudiantes o académicos), pero con un sistema de regulación que no obedecía a lógicas comerciales.

Le parecía esencial mantener la integridad de las instituciones de enseñanza superior sin distinguir entre las ramas dichas “mercantes” (i.e. educación de los adultos) y las ramas “no mercantes” (los pregrados). Por fin, hacía falta evitar de transformar los estudiantes en puros consumidores de educación aun que las pedagogías modernas estimulan su participación activa como contra partes o co-productores de formación.

En conclusión sobre este punto, no se puede confundir internacionalización y comercialización de la Educación Superior. Al nivel inter-

nacional como al nivel nacional, hay dimensiones económicas evidentes en los campos educativos, pero las regulaciones obedecen a otras lógicas que una lógica puramente comercial. Los autores de un informe relativo al avance de la reforma de Bolonia (Sybille Reichert & Christian Tauch, *les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Tendances 2003) escribían que parecía existir “un amplio consenso dentro del espacio europeo en vías de constitución para considerar la enseñanza superior como un bien público dependiente de la responsabilidad pública”. Pero, notaban que un conflicto podría aparecer entre las lógicas de cooperación y de solidaridad, y las lógicas de competencia y concentración en la excelencia, porque faltaban los aportes financieros. Dicho de otro modo, la opción política de una Educación Superior como bien público, pero buscando la excelencia, al mismo tiempo que permanece abierto a cada uno, necesitaba una fuerte inversión pública en la educación.

Universidad e investigación científica

Hoy día, la mayoría de universidades del mundo explican que, al lado de su función de formación, ellas

desarrollan programas de investigación. Dicho de otro modo, la investigación científica es el otro pilar de la universidad, al menos al nivel de sus justificaciones. Sin embargo, se sabe que en varios casos, los recursos son tan escasos y las tareas de docencia tan pesadas que la investigación existen sólo a un nivel simbólico. Sin embargo, en su mayoría, las universidades contemporáneas se refieren a un modelo universitario, que nació en Alemania en el siglo XIX a partir de las ideas de von Humboldt. En su concepción, la docencia es apoyada en la investigación. Los dos necesitan una fuerte autonomía institucional (la libertad académica). El objetivo último de esta universidad es capacitar a elites sociales, políticas y administrativas. Este modelo inspiró a los presidentes de las universidades norteamericanas que combinaron esta referencia con los modelos organizacionales de las universidades anglosajones divididos en colegios bastante autónomos. Esta opción es el origen de la diversificación entre estudios generales (pregrados) y especializados (posgrados) que existen en los países anglosajones y, también en América latina. El modelo de Humboldt define una Universidad donde la docencia depende directamente de una fuerte capacidad científica: el saber distribuido a los alumnos es un

saber elaborado en la investigación de los profesores. Los profesores son también y, antes que nada, investigadores.

La presencia de la investigación en la Universidad es, por supuesto, un factor innegable de calidad, un elemento importante de su atraktividad, y muchas veces la presencia de la investigación permite crear un “clima”, un ambiente intelectual dinámico. Sin embargo, quisiera presentarles y discutir dos elementos problemáticos ligados a la investigación y que constituyen ahora una fuente de desequilibrios verdaderamente problemáticos: el peso creciente de la investigación “finalizada” y los cambios en los sistemas de referencia de los profesores-investigadores.

Si se hace referencia a los ideales de la Universidad, se recordará que, al origen, la investigación era una “actividad intelectual libre orientada hacia una búsqueda crítica de la verdad y la construcción de síntesis racional de los conocimientos”. Esta definición podría parecer más adaptada a la investigación en filosofía, pero pienso que estos principios pueden ser aplicados a cada tipo de investigación básica o fundamental.

Si se exceptúan algunas situaciones muy privilegiadas, la mayoría de las investigaciones en las universidades dependen hoy día de “demandas

orientadas”, sea de la parte de los políticos o de fuentes estatales, sea de la parte del sector empresarial. El volumen de investigación de tipo “*problem solving*” es más importante que las investigaciones básicas, puramente disciplinarias por ejemplo. Yo sé que debería matizar esta afirmación, porque, sin duda, en la práctica, para presentar una solución a un problema determinado, hace falta dar un rodeo por la investigación más fundamental, pero al total, el peso de la demanda es muy importante: muchas veces, la investigación es más conducida por las necesidades u oportunidades que por la dinámica particular de una ciencia o una disciplina. Eso no sería muy grave si no hubiera un impacto sobre la actitud o el comportamiento del investigador que busca más oportunidad que verdad... Para citar une réflexion bastante desengañada de un sociólogo Canadiense, Michel Freitag, “La investigación no es más asociada a la edificación de un ideal humano; ella procede solamente de la ilusión que podemos ir donde quiera sin necesidad de saber ni donde ni porque, que podemos hacer cualquier cosa con tal que se sabe cómo”. Dicho de otro modo, el riesgo mayor de la fuerte dominación de la investigación orientada en las actividades universitarias es que la universidad

pierda no sólo el hábito, sino sobre todo, la capacidad de preguntarse; es decir, de practicar la reflexividad, elemento que me parece esencial a la actividad universitaria. No se puede crear sin preguntarse. En un texto muy importante, el filósofo Jean Ladrière nos dijo que nuestro tiempo está dominado por “la inmensa pregunta de la creación de una relación justa entre la razón práctica (portadora de la exigencia ética) y la razón instrumental (portadora del proyecto de sustitución de un mundo edificado a un mundo natural)”. Para él, lo que está en juego en la Universidad es precisamente la relación entre razón instrumental y ética.

La universidad participa al funcionamiento de la razón instrumental con el aporte de la investigación. El añade que la naturaleza particular de las tareas de investigación y de enseñanza -necesidad de justificación, interés para el largo plazo, importancia del cuestionamiento- permite la aparición de otra forma de la razón: la razón crítica. Dicho de otro modo, la Universidad es el lugar por excelencia donde se construye la relación –conflictiva- entre razón instrumental y razón crítica. Creo que es sumamente importante mantener esta relación dinámica.

Esta última idea me da la oportunidad de una transición con el tema

siguiente. Hay otros tipos de presiones que orientan las actividades de investigación de las universidades ahora. Supongo que ustedes conocen una moda actual, fuente de terror para las direcciones de las universidades: los “rankings” o clasificaciones de universidades. Fuente de terror, pero desgraciadamente, a veces también instrumentos de pilotaje de las universidades. En su mayoría, los criterios –criterios de reconocimientos- están ligados casi exclusivamente a la actividad científica: número de premios científicos, publicaciones establecidas por los “citations index”, número de patentes, etc. *(Incidentalmente, permítanme una breve observación al paso. A veces, soy muy crítico con la moda de los rankings. ¿Qué significa cuando se publica en un diario el rankink de los cien Belgas más ricos o de las cincuenta empresas más provechosas? ¿Qué expresa la verdad de una sociedad? ¿Los cien más ricos o la situación de los más pobres? Cerramos el paréntesis)* Los reconocimientos expresados por los rankings científicos expresan también orientaciones implícitas u opciones científicas dentro de un campo disciplinario. Para existir hoy día, hace falta participar en el “Main Stream”. Un día discutí de la nominación de un candidato a profesor con el presidente de un departamento de mi universi-

dad muy apreciado por mi amigo Máximo Vega. El departamento rechazó una candidatura atractiva porque el tipo –brillante- era bastante heterodoxo lo que me parecía una riqueza. Para el departamento no, porque esta presencia podía desprestigiar al departamento en la ortodoxia disciplinaria del momento. El único, no: el principal criterio de reclutamiento era: “¿Va a contribuir o no al mejoramiento de nuestro ranking?” En este contexto, ¿Cómo respetar el ideal universitario de pluralismo cultural y libre debate? ¿Cómo capacitar a los alumnos a ubicarse en las controversias fundadoras de una disciplina?

El peso de la investigación no sería un problema, al contrario, si no era la fuente de un desequilibrio que se marca cada día más fuertemente en algunos sectores. Hoy día, frecuentemente, los profesores son contratados a partir de sus capacidades científicas más que docentes. Se supone que son profesores, es decir capaces de enseñar y motivados por esta actividad, pero los criterios básicos son la calidad científica: doctorado, posdoctorado, publicaciones, etc. En las universidades contemporáneas, las personas comparten dos universos de referencia: la universidad concreta que los contrató, donde actúan y trabajan, y la disciplina científica. Los universos de la inves-

tigación y de la docencia son diferentes (sobre todo si se asume una carga de docencia en los primeros años), pero son articulados. Muchas veces esta articulación es una tensión. Los universos de referencia de estos dos campos pueden divergir. El universo de referencia de la investigación es la disciplina científica y las instituciones ligadas (redes, revistas,...) que se inscriben en una dimensión externa a la universidad y, muchas veces, internacional. En varios sectores, paulatinamente, la referencia de la disciplina científica se substituye a la referencia de la universidad. Los pares más pertinentes son los colegas que participan en el mismo campo disciplinario. Dicho de otro modo, los mecanismos de reconocimiento, de gratificación y de evaluación profesional pertenecen más a la disciplina y superan la pertenencia a una universidad.

El problema no se resume en una cuestión de pertenencia o de lealtad institucional (aunque en algunos sectores la movilidad profesional adelantada en mercados laborales abiertos es muy problemática), pero el crecimiento del peso, de la naturaleza de la actividad científica tiene efectos perversos en la actividad de docencia, que parece menos valorizada y al total menos importante en vida profesional de un académico.

Enseñanza y formación

Inicio mi ponencia dedicada a la educación o a la formación con una pequeña provocación, al evocar las palabras del Cardinal Newmann cuando hablaba de su concepción de la universidad: *“Si debiera escoger entre una pretendida universidad sin régimen de internado ni un sistema de tutor, que le concedería sus diplomas a toda persona que sufriría con éxito un examen sobre sujetos muy variados, y una universidad sin profesores ni exámenes que se contentaría con hacer cohabitar a jóvenes durante tres o cuatro años anteriores su salida en la vida como Oxford tenía la reputación, preferiría sin vacilación la Universidad que no le haría nada a la que exigiría de sus alumnos el conocimiento de todas las ciencias existentes.”* Por su puesto esta concepción no existe más, pero sigue siendo como una lejana referencia bastante utopista en el alma de algunos profesores. Desde el tiempo de Newmann (fin del siglo XIX), varias concepciones de la Universidad se han sucedido vacilantes entre el idealismo o el utilitarismo. Parece que hoy dominan concepciones más utilitaristas que podrían ser un riesgo para la Universidad.

El pacto democrático es el portador implícito de una promesa de felicidad para cada uno. En una socie-

dad desarrollada –como en sociedades que viven la experiencia de un proceso de desarrollo– la educación, y antes de nada, la Educación Superior, es el factor clave del acceso al éxito social. El crecimiento importante de las poblaciones estudiantiles en estos últimos treinta años es el fruto de la inversión de nuevas categorías sociales en la Educación Superior; buscando en la Universidad estrategias legítimas de “acreditación social”. El pasaje por la universidad es considerado por muchos como el trayecto obligatorio para acceder a posiciones sociales envidiadas y a las movilidades que les son ligadas. Esta definición de la Educación Superior (no se discute su legitimidad) como canal de acceso a la movilidad y al éxito social permite entender por qué la educación es definida ahora como un bien colectivo que tiene que ser accesible y garantizado a cada uno. En realidad, es el derecho al éxito social o profesional que es pedido por la mayoría más que la educación en sí misma. La igualdad proclamada de los estatutos sociales inherentes al sistema democrático implica que cada uno tenga la posibilidad de mejorar su posición personal utilizando los medios puestos a su disposición por la sociedad. El pasaje de una demanda de educación a una demanda de éxito social está al

origen de numerosas redefiniciones de la formación universitaria.

La presencia de nuevos públicos en la Universidad, las incertidumbres ligadas al mercado laboral, y, a veces, exigencias del sector empresarial producen otro fenómeno: el crecimiento de una demanda de formación directamente profesionalizante. Muchos alumnos eligen carreras donde la anticipación sobre la práctica profesional es bastante marcada. Como lo dijo recientemente un buen observador de estas tendencias: “El proyecto de iniciación a un curso científico se borra en beneficio de una búsqueda imaginaria de adecuación con una identidad profesional”. En varios programas, se observa una presión hacia la adquisición inmediata de competencias prácticas que puede ser contradictoria con una formación científica de calidad.

Además, los programas de estudios se adaptaron a menudo a esta presión. Allí donde la tendencia está más marcada, los programas son pesados, a veces sobrecargados de adquisición de destreza, en detrimento de aprendizajes más especulativos que dejarían más de espacio a la adquisición de la autonomía intelectual. A menudo, todo pasa como si nuestra credibilidad de profesores está principalmente vinculada a la

transmisión de un saber exclusivamente técnico. Creo útil añadir que en varios casos este movimiento es reforzado por comportamientos de profesores que dan un privilegio obvio en sus prácticas docentes a la docencia especializada, más coherentes con sus actividades de investigación. Como lo vimos más arriba eso me parece un efecto perverso de la dominación de la investigación en los perfiles académicos actuales.

Desde su origen, la Universidad capacitó a profesionales: médicos, abogados, docentes, pero concebía esta formación como la adquisición de un saber de carácter fundamental. Hoy día, considero que la particularidad de la Universidad es cumplir esta misión a través de una formación científica y cultural amplia, de la cual el objetivo es permitir a los alumnos no sólo dominar la práctica profesional, sino también de inventarla. En la capacitación de un ingeniero, por ejemplo, el ideal sería capacitarlo tanto para la elaboración de las tecnologías como para sus aplicaciones o también a su evaluación a partir de parámetros culturales, económicos y sociales. Eso muestra que la formación científica considerada para desarrollar capacidades de creación y de concepción debe necesariamente estar acompañada por una formación cultural,

cuyo objetivo es permitirle al estudiante situar su práctica en un universo de sentido y en un conjunto de relaciones sociales.

Frente a esta situación, varias actitudes son factibles. Por razones diversas, no hay que dar la razón a dos concepciones extremas de la Universidad: las que querrían transformarla en una serie de escuelas fuertes y profesionales y las que le asignarían como vocación única de ser un tipo de conservatorio de la cultura. La Universidad debe aceptar las demandas que le son dirigidas pero responder a eso válidamente. Con los medios científicos, culturales y educativos que son los suyos, ella debe hacer compatibles sus objetivos tradicionales de educación de una élite social y cultural con las demandas de formación profesional que le son enviadas hoy día. Ella tiene que rechazar como dijo René Rémond “*que la cultura, el saber desinteresado, la investigación sin aplicación inmediata sean sacrificados a consideraciones de rentabilidad de corto plazo*”.

De hecho, en estos tiempos de incertidumbre generalizada y de cambios, yo creo que tenemos que reafirmar con fuerza la necesidad de formaciones generales al curso científico y a la cultura como fundamento imprescindible de cada formación profesional organizada por la Uni-

versidad. Por supuesto esta opción tiene que ser más acentuada en el primer ciclo. Esta opción tiene varias justificaciones. Los estudiantes que se matricularon en la universidad en 2007, entrarán en la vida activa lo más pronto en el 2012. Su vida profesional se desarrollará normalmente hasta 2050. ¿Quién puede pronosticar con validez la evolución de sus empleos? ¿Cuántos oficios nuevos van a emerger? ¿Cuántas profesiones desaparecerán? La única certidumbre es que nadie, ni universidad, ni institución profesional dominan la adecuación futura entre capacitación profesional y calificaciones necesitadas por cual o tal función. Eso justifica, por lo tanto, formación o capacitación lo más abierta posible.

Pienso que la verdadera prueba de una formación exitosa es la ampliación de las facultades de imaginación, es decir de innovación. No es quién va a aplicar o reproducir una tecnología el que será verdaderamente competente, sino el que podrá inventarla. Pero la lucidez nos impone constatar que si se considera el campo de la Educación Superior como un mercado, las presiones que lo cruzan van en un sentido contrario.

Quisiera agravar mi caso. Hasta ahora, hemos hablado de “formación” o “capacitación”. Me parece que la tarea primaria de la universidad es

la “educación”, es decir la formación de una personalidad. De hecho, la Universidad es un espacio de formación, pero es también y en primer momento un lugar de educación y de construcción de la personalidad. La educación supone el desarrollo de aptitudes cognitivas y reflexivas. La combinación de éstas permite, a la vez, el desarrollo de la creatividad – lo que implica precisamente la existencia de una distancia crítica en relación con los contenidos técnicos- y la formación del juicio moral –que es la base de una ciudadanía libre, en el universo del trabajo como fuera. Para ser breve, la finalidad o la justificación última de estos dispositivos educativos hoy día es menos que permitir a un individuo el cumplir un rol social, que el de construir su vida en un contexto donde el tiene que actuar con responsabilidad, lo que es muy diferente. La tensión entre formación y educación, entre la adaptación a las exigencias funcionales y el desarrollo de la persona está como el centro de la experiencia universitaria. Ella es una prueba de su fecundidad.

La gestión

Delante de la evolución contemporánea de la Universidad y sobre todo tomando en cuenta la diversificación de sus tareas, Clark Kerr, un an-

tiguo presidente de la Universidad de California, propuso el concepto de “*multiversity*” (la multiversidad) para describir la verdadera situación de su universidad al medio de los años sesenta: 100.000 alumnos, 40.000 empleados, localizada en 100 lugares diferentes (campus, laboratorios, estaciones experimentales, hospitales universitarios, casas de edición, teatros, radios y televisión), el más gran productor de ratones blancos del mundo... Sólo la tercera parte de su presupuesto era dedicada a la enseñanza. El decía que la multiversidad era una institución incoherente, constituida de varias comunidades: estudiantes de primer ciclo, estudiantes avanzados, investigadores, administradores, personal auxiliar, comunidades de ciencias sociales, de ciencias de la naturaleza, de medicina. Sus fronteras son borrosas. El se refería a un colega diciendo que la universidad moderna era una serie de escuelas y departamentos juntados por un sistema común de calefacción...

Lo que parece una broma nos indica, sin embargo, una verdad: hoy día, las universidades son muchas veces sistemas muy complejos que necesitan una gestión, un *management* muy particular. Además, la rareza relativa de los recursos combinada a la realidad creciente de un mercado de la educación refuerzan la dimensión

que gestionara en la vida de la Universidad. Se utilizan indicadores de gestión para medir la acción de la Universidad: número de alumnos, encuadramiento, normas de eficacia, valor de la investigación, ranking, productividad del trabajo... Como lo dijo un día Jean Ladrière, la determinación de las estrategias universitarias a corto o largo plazo no son más una problemática científica, sino un problema de gestión. “La cuestión central para la universidad no concierne más, de manera directa en todo caso, al desarrollo de la ciencia como tal, pero la puesta en relación optima de medios con las misiones de las cuales ella es cargada, incluida por supuesto la de investigación fundamental”. Esta experiencia común a la mayoría de las universidades hoy día, cualquiera sean sus entornos concretos, permite entender mejor el desplazamiento no solamente del discurso sobre la universidad, sino también de la experiencia misma de la universidad que pasa del problema de los fines al problema de los medios. En términos más sociológicos, lo que está en juego hoy día no es la Universidad como institución (no se discuten sus finalidades, su sentido profundo), sino la universidad como organización (es decir un sistema de medios juntados alrededor de objetivos). La paradoja es que la ausencia

de interés relativo a las finalidades se acompaña de una amenaza grave sobre sus finalidades tradicionales en razón de la concentración de los intereses sobre los problemas de los medios.

En varios casos, una fuerte búsqueda de optimización de los medios es portadora de una amenaza de alteración de los valores fundadores de la institución universitaria. Quizás estamos frente a una nueva versión del conflicto entre la ética de responsabilidad (compartida con las lógicas gestoras) y la ética de convicción (defensora del alma de la universidad) —la defensa de la existencia de la universidad pasa por estrategias de optimización y racionalización— pero, con el riesgo de parecer un espíritu atrasado, no estoy seguro que sea verdaderamente una universidad que salga del proceso.

Está claro que hoy en día la universidad se pregunta sobre sí misma, acerca de su funcionamiento y su producción. Salimos de un mundo de la evidencia, donde la simple existencia de las instituciones les servía de justificación. Era evidente que la Justicia servía al Derecho y daba un juicio equitativo a los litigios; era evidente que las universidades aseguraban buenas formaciones... Las crisis institucionales de estos últimos años destruyeron estas

certidumbres para una buena parte del público. En adelante, las instituciones tienen que hacer la prueba de su legitimidad manifestando su eficiencia (coherencia entre producción y finalidad) y su eficacia (lograr sus objetivos utilizando bien sus medios). El mundo político como el público expresan su interés relativo por la universidad a través de una exigencia con eficacia educativa acentuada por las incertidumbres del mercado laboral. Nadie es indiferente a lo que está en juego en el campo de la Educación Superior. No son las universidades que inventaron el concepto de “empleabilidad”, sino más bien grupos de empleadores o instancias económicas internacionales, que dan a la formación un valor económico en un aparato de producción extendido a las dimensiones del planeta.

Si se observa bien la situación, se verá que la internacionalización del campo de la Educación Superior se acompaña de cuestiones relativas a la gestión universitaria. Es muy interesante observar que la internacionalización difunde un modelo implícito de “buena universidad” caracterizado por la eficiencia de su gestión y la capacidad de interpretar muy rápidamente las demandas de un entorno complejo en transformación activada. El espacio univer-

sitario es marcado hoy día por la presencia de agencias de coordinación internacional –International Association of Universities (IAU), y, en Europa, Asociación Europea de las Universidades (AEU), European Center for Strategic Management of Universities (ESMU), Heads of Universities Management and Administration Network in Europe (HUMANE), Dean’s European Academic Network (DEAN), etc.– cuya justificación es ayudar a las universidades a adaptarse a estos datos nuevos, proponiéndoles reglas de gestión o procedimientos de evaluación que permitan un mejoramiento de sus funcionamientos.

En realidad, la experiencia muestra que las exigencias relativas a la calidad y a la eficacia de la gestión no pueden ser separadas de un debate abierto sobre las finalidades o los objetivos perseguidos. Así, las reformas de los programas de estudios, motivadas por su inserción en el espacio internacional (se piensa a la reforma de Bolonia), como las políticas de movilidad estudiantil, no pueden ser separadas de una reflexión profundizada sobre sus contenidos educativos. La internacionalización de la enseñanza tiene que ser la oportunidad de una actualización de los principios y valores, de los cuales la universidad es –o debe-

ría ser- la portadora privilegiada: formación a la responsabilidad y a la solidaridad, universalismo y pluralismo cultural, promoción del ideal democrático.

En resumen

- La presión actual de la opinión pública y de las autoridades públicas para una “eficiencia” de la universidad en el ámbito de la capacitación.
- El crecimiento de la competencia y la búsqueda, al menos implícita, de la clasificación (“*ranking*”) a causa de los recursos limitados.
- El peso creciente de las lógicas de mercado vehiculadas por la internacionalización.
- Las coacciones organizacionales internas a las universidades y los efectos culturales de una lógica del cálculo, cuyos efectos son a veces muy perversos.

En conclusión, estos factores podrían contribuir a implantar o reforzar en las universidades una definición fundamental de la acción, que domina en nuestras sociedades: la *racionalidad instrumental*. La racionalidad instrumental indica la búsqueda de la eficacia y de la racionalidad que serían cortadas (ampliamente o parcialmente, según las in-

interpretaciones) de sus fines culturales. En las universidades, una expresión de la racionalidad instrumental sería la instrumentalización de los saberes, como la búsqueda de un mejoramiento de los procedimientos pedagógicos, que no estuviera acompañada de cuestiones o de opciones en relación con las finalidades o justificaciones profundas de una capacitación. Estos factores son portadores de un riesgo considerable: la *banalización o la estandarización cultural* de la universidad. Si no se tiene cuidado, una universidad podría ser “eficaz”, bien cotizada sobre varios puntos, y, al mismo tiempo, ampliamente banalizada, habría perdido todo lo que hace su singularidad, y, por ello, su posible riqueza.

Orientaciones y propuestas para un debate

No hay repuestas preconcebidas a estas preguntas. Sin embargo, se tratará de abrir algunas pistas, indicando, incidentalmente, que estas cuestiones, imbricadas en la problemática más general de la internacionalización, constituyen el telón de fondo actual de la universidad.

Empezaremos con la *docencia*. Sostener que la Universidad es una institución de docencia es una banalidad. Decir que ella es un lugar de

educación es ir más allá. De manera más ambiciosa, se dirá que la universidad, con las formaciones que ella organiza, es también una instancia de formación o de construcción de personalidades. Por otra parte, es quizás la *experiencia* universitaria (que incluye la capacitación pero no se reduce en ella), quien es la verdadera matriz de formación de la persona, en el sentido más amplio de la palabra. Un componente esencial de esta experiencia es evidentemente el *clima* cultural en el cual se ubica, un clima, necesariamente, abierto y plural. Cada Universidad tiene su propio *clima*, fruto de la tradición y de la historia, producido por los conflictos o los eventos vividos, por las opciones decididas, a veces por las personalidades que marcaron su dinámica. La cuestión crucial para cada universidad es saber cómo construir un clima, que esté a la base de la formación de la personalidad. No podemos olvidar, como dijo Jean Ladrière, que “la universidad es el lugar donde se elaboran de manera crítica formas de pensamiento (...) que influyen sobre sus propios miembros y que, por ello –los alumnos sobre todo– los difunden”.

Incidentalmente, me parece claro que la internacionalización de la Universidad y de la docencia puede fuertemente contribuir a este proyec-

to o, al contrario, banalizarlo. Por supuesto banalizarlo sería si se reduce la movilidad estudiantil a un turismo académico o a una búsqueda de eficacia a corto plazo. Al contrario, entender que la movilidad, como la acogida de alumnos de varios países, son la ocasión única de una práctica exigente de la comunicación intercultural y de una formación nueva a la ciudadanía (en un mundo político que practicaría la cultura del reconocimiento y de la reciprocidad).

En el campo de *la investigación*, podríamos abrir un razonamiento paralelo. En una corriente de internacionalización creciente (y también irreversible) de la investigación, lo que está en juego no es en primer lugar sostener la competencia. El objetivo es hacer la mejor investigación, *sin olvidar nunca por qué ni tampoco para quién*. Más allá, una parte sustancial de las opciones científicas de la universidad no son independientes de su entorno histórico. Este entorno, complejo, está compuesto de varias dimensiones regionales, nacionales e internacionales; sociales y culturales; económicas y científicas, de una variedad de actores que expresan demandas. En el contexto contemporáneo de las demandas nuevas orientadas hacia la universidad, la afirmación y la defensa de la realidad y de la particularidad del

trabajo universitario son obligaciones compartidas. En este dominio, mucho depende de iniciativas e impulsos. La vitalidad de una universidad depende en primer lugar de sus miembros (los académicos), y las autoridades tienen la obligación de sostener estas innovaciones.

En realidad, el desafío que estamos enfrentando es demostrar nuestra capacidad de *fixar fines abiertamente culturales (que dicen el sentido) a la acción de la universidad*, también en la acción internacional. Dicho de otro modo, definir y difundir un modelo que junta la búsqueda de la eficiencia (impuesta por el entorno) y la responsabilidad (es decir *nuestra manera* de elegir y definir nuestra respuesta). Las universidades que enfrentan hoy día problemas o coacciones técnicas y económicas necesitan una maestría creciente de sus funcionamiento. Esta maestría tiene que ser articulada a la búsqueda y a la redefinición de largas opciones que dan un sentido a nuestras acciones individuales como a nuestra acción colectiva. En una palabra, una identidad redefinida.

Conclusiones

Lo que está en juego en el campo de la educación y de la formación son intereses culturales pero también

económicos considerables. Esta realidad no ha escapado a las largas instancias internacionales que invierten en la definición y la gestión de las reglas contemporáneas del desarrollo económico. Para ellas, existe la tentación de considerar las universidades únicamente como herramientas al servicio de las lógicas técnico-económicas del crecimiento y de modelarles según las pautas de la racionalidad instrumental. Ninguna universidad puede escapar a la tensión entre las exigencias de la adaptación al sistema productivo y a la dinámica de la

creación cultural. Aquí también, la mundialización es simultáneamente una oportunidad y una amenaza. Lo peor para una universidad sería integrarse en esta dimensión, adaptándose sin otro juicio. Las universidades que lograron con fruto su pasaje en las nuevas dimensiones del mundo son aquellas que lo harán a partir de una identidad fuerte y de un proyecto claro. Necesitamos un modelo de universidad que participe de una *modernidad reflexiva*, capaz de reflexionar y de pensar su acción.