

VISION DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: DIALECTICA DE LA MISION UNIVERSITARIA EN UNA ERA DE CAMBIOS

por MIGUEL A. ESCOTET

Fundación Germán Sánchez

El replantearse la misión y papel de la universidad dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, ha sido una práctica constante en todas las épocas históricas. Es un ejercicio necesario para la renovación de la institución social por excelencia que promueve la energía creadora del entramado del conocimiento, situación por demás compleja y no exenta de riesgos.

Al adentrarnos en esta tarea de mirar hacia un punto en el futuro, no podemos sino señalar que las perspectivas que intentamos dibujar son reflexiones de modo tentativo y somero. Se ha restringido el análisis a un sector concreto, la formación permanente y el dilema de la tradición y el cambio en la institución universitaria del futuro, que es, en sí, un amplio campo de debate, estudio y meollo del quehacer universitario y científico.

Pero intentar predecir, sin el análisis de la situación de partida que es la realidad contemporánea, sería lo mismo que planificar en el vacío. No es nuestro intento el abarcar esa realidad sino más bien, y a modo de introducción, relacionarla con un esquema ideológico socio-económico que se mueve en el mundo de hoy, como parte de las tensiones políticas y de los diversos paradigmas de desarrollo.

El paradigma socio-económico en el escenario mundial

Los cambios a los que estamos asistiendo en la Europa del Centro y del Este han producido un sinnúmero de análisis, valoraciones y estu-

dios. Los más numerosos y desatinados son los que se orientan, desde una visión antagónica, a enjuiciar el fracaso del modelo comunista como contraposición a las «bondades» del liberalismo económico capitalista. Más absurda resulta aún la posición del norteamericano Fukuyama al concluir que «la historia se ha terminado». ¿Pero se puede expresar que ha vencido un sistema sobre el otro? ¿Que nada queda por resolver? ¿Que debemos sentirnos satisfechos del modelo de vida que tenemos?

Barrington Moore en su última obra *Authority and Inequality under Capitalism and Socialism* nos expresa, de una forma brillante, su escepticismo en torno a la supresión del autoritarismo y la desigualdad bajo los actuales sistemas políticos y sociales. La escasez, el trabajo incompensado, las estructuras ocupacionales existentes, la falta de coordinación social y la insolidaridad son algunos de los obstáculos que imponen su diagnóstico. Andrei Grachov estima que la propia *Perestroika* va a servir a Occidente para recordar sus propios problemas. «Problemas que son desafíos globales y eternos, que conciernen a la justicia social, a la ecología, a la supervivencia, a las desigualdades y al desarrollo.»

Es evidente que el socialismo utópico transformado en dogma y autoritarismo ha fracasado. Pero también, como expresa Octavio Paz, las sociedades que se rigen por el mercado «no son modelo de armonía social ni de expresión humana». El socialismo ha alcanzado cotas de cierta igualdad, aunque sea por abajo, pero a costa de la *libertad*: de la libertad de expresión, de la libertad personal, de la libertad intelectual y de creación. El modelo liberal del capitalismo ha alcanzado cotas de mayor libertad, pero a costa de la *igualdad*: de la igualdad en el empleo, de la igualdad de riquezas y de ingresos, de la igualdad de oportunidades. Ambos sistemas, aún cuando existan diferencias, se han olvidado de la *fraternidad*. Primero entre ellos mismos y muy especialmente entre los países industrializados y los países en desarrollo. Ha faltado solidaridad hacia dentro y hacia fuera. La falta de fraternidad, de solidaridad en el mundo actual, es una prueba de que todavía estamos en una escala atrasada del desarrollo del hombre, del desarrollo social y económico. Y además, ni hay tanta igualdad en el socialismo, ni tanta libertad en el capitalismo.

El movimiento de la *Perestroika* es la oportunidad que tiene la Humanidad para modificar estos patrones de desarrollo y de confrontación que están presentes en ambos mundos. La *Perestroika* abre una brecha decisiva a la distensión, al desarme y a la confrontación. El camino a la fraternidad se ha abierto y corresponde ahora a Occidente respaldar sin condiciones este proceso que no sólo ayuda a un grupo de países, sino que es esperanza para el resto del mundo.

Pero no creemos que el paso del modelo socialista al liberalismo a ultranza será el indicado. Como tampoco pensamos que el sistema de economía de mercado tenga que mantenerse igual al que hoy existe. Como plantea Octavio Paz, no es posible ni renunciar a las aspiraciones igualitarias ni a las libertarias, pero ahí «habría que buscar un espacio para la fraternidad». Se trata también de crear una nueva filosofía política que controle la autoridad arbitraria y la desigualdad injusta. Pero para que exista esa nueva síntesis, un socialismo en libertad o un capitalismo socialmente controlado, con fuertes componentes de democracia participativa y liberal, se hace necesario ante todo, alcanzar un solidario desarrollo económico internacional.

Este desarrollo tiene que ir por cauces de libertad, de democracia, de participación, de equidad. Todo ello, dentro de una racionalidad y orden, que permita conocer las direcciones del cambio a corto, medio y largo plazo, reduciendo el riesgo que comporta la oscilación errática del mercado o eliminando las inflexibles medidas de la planificación centralizada que tienden a producir autoritarismo y ausencia de libertad. Se trata en definitiva de acompasar el ecodesarrollo con el equilibrio social. Tarea que requerirá grandes dosis de imaginación, audacia y solidaridad. Michel Rocard admite que «es difícil asegurar cada día la justicia social en una economía de mercado, pero, no obstante, hay que asumir plenamente la opción de la libertad sin resignarse a que el orden económico se escape del control de las personas».

Es bien conocido que el sistema liberal ortodoxo tiene una fe ciega en el mercado, al que atribuye todas las virtudes. Allí reside la única fuente de racionalidad económica. El papel del Estado, para el más puro liberal, debe ser reducido al mínimo y de ahí, su preocupación por privatizar al sector público y eliminar cualquier esquema alternativo de asignación de recursos, aunque sea de carácter complementario. Al mismo tiempo, el sistema socialista ha practicado totalmente lo opuesto: interpretó la planificación como el absolutismo real del aparato del Estado sobre sus ciudadanos; desde arriba, desde la cúpula; hacia abajo, hacia las mayorías.

Este paradigma artificial, reforzado con la confrontación política e ideológica, casi siempre desde posturas irracionales y dogmáticas, ha caracterizado buena parte del modelo antagónico de la economía mundial. ¿Es posible destruir el paradigma? Creemos que de hecho ya está fragmentado. La *Perestroika* ha contribuido a ello. Sin embargo, resultaría injusto hablar de vencedores o vencidos, cuando lo que se juega es el bienestar del hombre y la paz entre los pueblos. Se debe confesar que a la hora de escoger entre los modelos del paradigma, se prefiere aquel que se sustenta en la democracia, en la libertad, muy a pesar de

las deformaciones e imperfecciones del modelo liberal, porque desde el punto de vista estético, la auténtica igualdad sólo es posible obtenerla desde la libertad. Pero también se expresa la convicción de que, en este momento, la respuesta al paradigma no es la selección entre uno u otro, sino la búsqueda de un modelo que perfeccione las libertades, la equidad y la solidaridad.

Se entiende que este desideratum no se obtiene por medidas simplificadoras. Ni siquiera por síntesis de esquemas antagónicos, la cual se produce en la mayor parte de las veces como una fórmula de consenso, de menor esfuerzo, en la búsqueda de lo que creemos como el camino posible a la distensión y no como camino deseable y necesario. Una de las trayectorias de reflexión que debemos acometer es la de la incorporación de la planificación, de una nueva planificación, en el modelo de la economía de mercado, que rompa con los planes terminales, quinquenales o cuatrienales, y establezca un continuo flexible, democrático, participativo, indicativo e integral, que sea susceptible de modificación permanente.

Sin embargo, existen graves riesgos de que la sociedad mundial, con la carencia de reflexión ideológica que caracteriza nuestro tiempo, asuma que el modelo occidental actual de mercado es el único posible. Se utiliza con mucha frecuencia la metáfora de que no se puede perder el tren del progreso: argumento falaz porque da a entender que sólo hay un tren y que si se pierde no hay remedio, lo cual no parece obvio en absoluto.

El modelo de la economía de mercado da más valor a la producción de bienes que a los creadores y usuarios de los mismos, bajo la premisa de los beneficios indirectos de la producción en la sociedad. Este modelo ha tenido, y tiene ahora, más que nunca, gran incidencia en la misión y praxis de la universidad. El liberalismo económico pone el acento en la universidad o educación superior como instrumento para la función productora de profesionales y técnicos en relación con las demandas económicas del país, como un sistema de *recursos humanos*, terminología impropia ésta que coloca al hombre al mismo nivel de la materia prima.

Ciertamente, los cambios en la estructura del trabajo, a medida que se desarrolla la economía con el efecto combinado de la introducción de nuevas tecnologías, dan origen a una relación directa entre la productividad y los niveles de educación e instrucción de la fuerza de trabajo.

Múltiples enfoques han tratado de analizar esta relación, enfoques que van desde una defensa general de la educación como instrumento indispensable en la configuración de un modelo «deseable» de sociedad,

hasta la elaboración de mediciones econométricas de residuales y tasas de utilidades educativas.

Los enfoques cuantitativos sobre la incidencia de la educación en el crecimiento económico fueron particularmente notables entre los años 50 y 70 y vuelven a resurgir recientemente. Los estudios preliminares de Strumilin, Friedman, Kusnetz, Schultz y Becker, han dado pie a concluir que:

1. Cuando las ganancias relativas expresan el libre juego de las fuerzas del mercado, se impone que un más alto grado de educación, con su correspondiente nivel de ganancias, genere una mayor productividad desde la óptica nacional.

2. Las tasas de ganancia de una inversión en la educación, no importa cómo se midan, se relacionan favorablemente con las tasas de ganancia de otros tipos de inversiones.

También aparece la aplicación del factor residual de Solów y Abramowitz a la educación, entendido dicho factor como la medida de nuestra ignorancia, y especialmente, a la relación entre el PIB o PNB y las categorías de potencial humano y actividad educativa. Estas y muchas otras expresiones para relacionar el crecimiento económico y la educación, no han sido lo suficientemente definitivas ni concluyentes, pero sí han dado paso a concebir la educación superior, primordialmente, como un sistema de formación de recursos humanos en búsqueda de relación directa con el desarrollo del mercado de trabajo.

Tradición y cambio en el marco de la universidad

En el fondo, la misión de la universidad, y en cierto modo del sistema educativo, ha quedado reducida a una acción de entrenamiento profesional, legítima, pero insuficiente y en una buena parte de los casos, con más problemas que soluciones (Escotet, 1989), por ejemplo:

a) Se establece en este modelo que un desarrollo de la economía (primario, secundario y terciario) requiere unos recursos humanos calificados y se señala que el sistema formal es el adecuado para satisfacer esas necesidades. Como contradicción, se observa la disminución de calidad en la educación, reforzada por la gran demanda social que presupone que «a mayor educación, mayor posibilidad de trabajo». Pero el sistema promueve, no la educación, sino la titulación, con lo que el sujeto se motiva a través de la búsqueda de prestigio o de la adquisición de un título, diploma o certificado, y deja a un lado la búsqueda de conocimientos que es la auténtica motivación de calidad educativa. Así se buscan más los *diplomas* que los *aprendizajes*.

b) El modelo liberal enfatiza la formación de recursos profesionales y técnicos para satisfacer la economía y nunca existió mayor número de profesionales sin empleo que en la sociedad actual, esto sin contar los profesionales que ejercen trabajos para los cuales no fueron entrenados. Igualmente ha ocurrido en el modelo comunista, en donde la preparación profesional no estaba en función del hombre, sino del aparato productivo perpetuador de la organización social de dominio y en donde la meta era aumentar la producción y no modificar las relaciones sociales de dicha producción.

En definitiva, estamos muy lejos de proyectar la universidad hacia el siglo XXI bajo los parámetros del modelo socio-económico y político vigente, y es posible que si seguimos la trayectoria de cualquiera de las dos partes del paradigma, nos alejemos aún más de la auténtica misión de la universidad. Buena parte de la historia reciente de las universidades ha sido precisamente el ir por detrás de los acontecimientos políticos, sociales, científicos, tecnológicos, e inclusive espirituales. Nuestra tendencia ha sido la de mantener tradiciones que debían cambiar y la de cambiar tradiciones que debían permanecer.

La universidad, en buena parte, ha sido incapaz de dar información científica al mismo tiempo que ésta se produce. Como lo dice Watson, el descubridor del DNA, «el conocimiento no salta con la suficiente velocidad de los laboratorios a la universidad». Es lamentable tener que reconocer que este salto se produce con mayor rapidez desde los laboratorios a la industria. En definitiva, siguiendo el modelo económico de mercado nos encontramos que, aún en los países industrializados, existe hasta el momento pocas opciones para que las instituciones existentes puedan adaptarse a las nuevas realidades que genera el ritmo del cambio.

Si a todo ello agregamos el hecho evidente de que existe en el mundo una marcada tendencia a incorporar este modelo económico, sin la necesaria reflexión para buscar otras fórmulas, se corre el grave riesgo de que la universidad se transforme definitivamente en un centro de entrenamiento.

Una misión trascendental que es intrínseca a la naturaleza de la universidad es su función de *generadora de conocimientos* y de *creación intelectual*. La investigación, la reflexión teórica, la aportación estética, tienen que instalarse de forma integral en el quehacer universitario; no sólo en relación con los profesores, sino también con los estudiantes. Hay que romper con la *universidad informadora* para dar paso a la *universidad creadora*. Corresponde por ello a la universidad el dar aportes para la solución de los problemas en todos los ámbitos de la vida. Es como señala el Premio Nobel de Física, Abdus Salam, que «la ciencia

no puede estar alejada de la vida». Pero aún más, la universidad tiene que ejercitar su capacidad reflexiva para *anticiparse* a los acontecimientos, *prefigurar* los posibles escenarios y la *viabilidad* de sus propuestas.

En este sentido, la universidad no puede asumir un papel conformista de las propuestas sociales. Sería reforzar, aún más, su tendencia presente a reproducir estructuras y no a modificarlas y mejorarlas. Es aquí donde la universidad debe poner énfasis en la búsqueda de modelos que permitan progresar ante la fragmentación del paradigma de planificación centralizada *versus* economía de mercado. Pero tampoco se intenta decir que una vez encontrados posibles modelos, en éste u otros ámbitos, debemos aferrarnos a ellos, como si hubiésemos alcanzado la verdad absoluta. En el fondo nuestra propuesta se inserta en el dilema que ha sido una constante en el desarrollo universitario: *tradición y cambio*. La universidad, como parte del sistema educativo, se ha inclinado más a la premisa de la tradición que a la innovación. Este hecho todavía se percibe más en otros niveles de dicho sistema.

La educación no ha sido precisamente la institución social o el proceso cultural que más ha cambiado. Casi diría que es todo lo contrario: la educación ha asumido el papel equivocado de perpetuar la tradición. La actitud excesivamente conservadora de la educación frente a los cambios socioeconómicos, frente a la explosión de conocimientos, ha desaprovechado, creativamente, los descubrimientos de las disciplinas básicas de su mismo proceso. Hemos vivido y vivimos copiando al carbón en demasía, sin atrevernos a buscar nuevas respuestas. No atendemos con suficiente energía y audacia a la preocupación que ha sido expresada de que «en educación, o inventamos o morimos». Hemos dejado adormecer nuestra capacidad de crear, inventar, innovar.

El estudio del cambio tiene su profunda razón de ser en el hecho de que, tanto el individuo como la sociedad, distan mucho de ser factores rígidos e invariables; antes, por el contrario, su realidad está en su devenir. Las rápidas mutaciones, a ritmo de vértigo, que se registran en el panorama cultural, social y científico de la sociedad contemporánea dan origen a la inseguridad y su secuela de ansiedad y angustia, rasgos típicos del hombre de nuestro tiempo. En estas condiciones de mutación permanente se le hace difícil al hombre de hoy sentir la tierra bajo los pies. Ese sentimiento de inseguridad que se impone a su existencia compromete gravemente el sano desarrollo de su potencial humano.

Pero lo cierto es que los momentos sucesivos de la inevitable evolución se fundamentan en el cambio mismo, sin que éste engendre necesariamente una crisis. El cambio que engendra una crisis es el que elimina un sistema de valores e introduce otro nuevo, como ya señaló Ortega y Gasset. El cambio es la ley misma de la evolución, mientras la

crisis es la ruptura. En definitiva, la crisis se produce por no estar preparados para el cambio. Es aquí donde radica, a mi juicio, el eje de la acción universitaria y en general, de la educación: *formar al hombre para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición.*

La resistencia al cambio, el negativismo frente a toda innovación y la agresividad que ésta puede llevar a generar, reconocen frecuentemente su origen en los cambios no comprendidos, no asimilados, no compartidos, no deseados. Martin Fishbein, en sus investigaciones sobre formación y cambio de actitudes, llegaba a la conclusión que la tal «resistencia al cambio» no existía como tal, desarrollada como impronta en el hombre, sino que la misma se producía porque los cambios se hacían tan mal que los mismos producían resistencia. Es decir, que un buen programa de innovación tiene que tener dentro de él los elementos necesarios para que, sin reducir el contenido y extensión de sus objetivos, sea capaz de disolver la resistencia. De hecho, la resistencia desaparece cuando educamos para el cambio.

Es así, también, que las actividades de investigación, indagación o reflexión intelectual conforman un proceso continuo, sin fin; son parte indivisible de esa abstracción que es el cambio. La *universidad creadora* configura la misión principal que tiene hoy y mañana la universidad; y el *acto de cambiar* es su desideratum para pasar del vagón de cola a la locomotora del tren. Por ello, las reformas universitarias no pueden seguir siendo cambios espasmódicos, no pueden ser actos de confrontación entre lo que debe permanecer y lo que debe cambiar, no pueden ser actos legislativos con nuevas estructuras, nuevos medios, nuevos contenidos. Este tipo de reformas lo que demuestran es que la universidad de hoy no tiene los mecanismos internos para estar por encima de los acontecimientos. Las reformas de la «universidad creadora» son innecesarias, pues ella misma se reforma permanentemente. Es decir, que la mejor ley sobre la universidad es aquella cuyo único articulado la obliga a *cambiar sin pausa* y no a ir por detrás de los cambios.

Pero además, las reformas universitarias que se observan en el mundo han sido uno de los obstáculos que ha tenido la universidad para su desarrollo desde la implantación del modelo napoleónico. La universidad en sus comienzos era un espacio de encuentro, de voluntades libres orientada a la libre indagación de la verdad. Eran estructuras diversas, flexibles, con capacidad de regir y definir su jurisdicción interna y acreditar sus enseñanzas. Hoy, en cambio, hemos llegado casi a un tipo o modelo de universidad uniforme, en donde la diversidad, instigadora de la creatividad, prácticamente no existe. Hay más diversi-

dad en las empresas, en las industrias, en el mundo social, que en la universidad.

Este hecho es consecuencia de la propia inercia de la institución universitaria y del exceso de reglamentación que caracteriza la legislación de las reformas. Estas, lo que han hecho es poner un corsé a la universidad. Primero, entre las que configuran el sistema universitario; y segundo, dentro de ellas. La acreditación que legítimamente buscaba mejorar los niveles de excelencia se ha convertido en un aparato burocrático que pone más acento en las formas que en los contenidos y que es, sin proponérselo, uno de los principales elementos que conculcan la capacidad de creación e innovación. Es decir, cualquier propuesta de cambio que rompa con los esquemas legales no puede seguir adelante, y si se le permite, pasa tanto tiempo desde la petición hasta la comprobación, que deja de ser un cambio o se queda por detrás del mismo cambio social.

La naturaleza de la propia educación la obliga a un proceso en constante movimiento, que tiene que estar en permanentes ajustes y modificaciones, tanto en el tiempo como en el espacio. Es decir, cualquier legislación educativa, y en especial universitaria, debe ser lo más *breve* posible, absolutamente *flexible, orientadora, indicadora* y realmente *incitadora*, si pretende reflejar la propia esencia y las bases filosóficas de toda educación y como consecuencia, de toda creación. En definitiva, nos referimos a una nueva concepción normativa para la universidad que en vez de limitar su misión creadora, la incentive y la apoye. Sin embargo, es de hacer notar la necesidad que tiene la universidad para generar anticuerpos que combatan los peligros del endotropismo que produce el sistema autonómico. Este fenómeno para Vilar (1987) demuestra que «muchos sólo quieren la autonomía para poder organizar de manera caprichosa su particular zona de intereses..., para confundir la autonomía con su ombligo, o para confundir la universidad con su particular aldea mental». En palabras de Marcel Bonvalet (1980), a la universidad del futuro tendrá que asignársele un «papel creador, flexibilizador y liberador en tanto que productor de alternativas y de conciencias críticas. Pero esto sólo a condición de ser ella misma flexible, de ofrecer una formación igualmente flexible y creativa». Sin lugar a dudas, que para lograr que la universidad pueda estar en evolución o cambio permanentes no sólo será necesario modificar las normas y las estructuras, sino que será imprescindible renovar y desarrollar los espíritus y las voluntades de todos los participantes de la comunidad universitaria y, en especial, del docente, como nexos propicios para facilitar la más amplia circulación de las ideas, proyectos, experiencias y programas. El docente tendría entonces que constituirse en el «anima-

dor» y «facilitador» de un amplio proceso de comunicación en doble vía y en todas las direcciones posibles, como medio fundamental para estimular la creatividad y el cambio, que contribuyen a situar a la universidad a la altura de los requerimientos y posibilidades no sólo de nuestra época sino de los que demandará irreversiblemente el futuro.

*La formación universitaria y la educación permanente:
El dilema de la generalidad y la especialidad*

Este proceso de cambio no sólo repercute en la creación intelectual e investigación, sino que actúa en todos y cada uno de los objetivos universitarios. La formación constituye, también, eje fundamental de la nueva misión universitaria.

Si observamos que los actuales estudiantes de básica y secundaria llegarán al mercado de trabajo para el quinquenio 2000-2005, resulta arriesgado formarles para unas especialidades que a lo mejor no existirán, o que sufrirán modificaciones y variantes sustanciales. La universidad nuevamente ha sido sobrepasada y no ha actualizado la médula u objetivo central de su quehacer formativo. El dilema de formar especialistas o formar generalistas es parte del debate que ha prevalecido por muchas décadas en la universidad.

Hace bastantes años, se unía la poca diversidad de las especialidades en una misma rama del conocimiento con la relativa lentitud de su desarrollo. Este hecho favorecía la enseñanza rígida de oficios y especialidades en períodos fijos, y más o menos concordantes con el mercado de trabajo. El mundo de hoy ha ampliado los límites insospechados del desarrollo científico-tecnológico y social que obliga a modificar de raíz los «tiempos», «los contenidos» y las «metodologías». Por otra parte, existen de hecho muchos centros de entrenamiento, asimilados por el sector productivo, que compiten con la universidad con eficacia y medios. Esta transformación ha pasado también al sector político y socio-cultural. Baste señalar cómo los acontecimientos de los países del socialismo real han sobrepasado a la universidad en el estudio y reflexión sobre las ideas políticas y sociales.

Cuando se empezó en la década pasada el programa de reconversión I + D en los países de la CEE se mencionaba que antes del año 2000 existirían en Europa más de 100 nuevas profesiones en trece campos definidos, que son: 1) Automación de fábricas; 2) Electrónica de oficinas (burocráticas); 2) Electrónica de automóviles; 4) Sistemas y servicios de dirección de empresas; 5) Bancos de datos (profesionales especializados en una rama de la informática); 6) Adiestramiento y re-adiestra-

miento profesional; 7) Servicio de asesoramiento e información a las familias; 8) Nuevo equipo de vídeo familiar; 9) Nuevos medios para la diversión y la información general; 10) Productos artísticos y culturales; 11) Sistemas de alarma/monitorización de la salud a nivel doméstico; 12) Sistemas de alarma y seguridad (robo, fuego, riesgos varios); 13) Sistemas de control para acondicionamiento de la temperatura.

En Estados Unidos, para las mismas fechas en que se producía el informe de la CEE, se estimaba que las áreas demandadas para el final de esta década serían: 1) Ciencias de la computación; 2) Física del plasma y del estado sólido; 3) Óptica; 4) Química analítica y de polímeros; 5) Ingeniería; 6) Toxicología y 7) Servicios de gestión.

Sin embargo, en poco más de tres años se modificaron una buena parte de las previsiones, tanto en cantidad como en áreas del conocimiento. Profesiones relacionadas con la acuicultura, la agroenergética, la física de altas energías y el aprovechamiento energético de la biomasa, la biotecnología, etc., entraban a jugar un papel de mayor prioridad. De hecho, el informe de Arnoux (1984) ponía de relieve las nuevas profesiones interdisciplinarias y otras, que a buen seguro producen nuevas variantes y terminología. Por ejemplo, el ingeniero mecatrónico, cuyo papel se le asigna a las fábricas del futuro, capaz de integrar la mecánica, electrónica, hidráulica, etc.; el ingeniero plasturgista, que aplica la técnica metalúrgica a nuevos y múltiples plásticos; o en otras ramas de las ciencias humanas como la información o la ludicadología que integra la pedagogía, la psicología y la tecnología de programas de juego y ocio.

Es decir, que en apenas cinco años, el tiempo promedio de formación de un profesional universitario, la estructura de las profesiones y el mercado de trabajo cambian y se diversifican. Sin embargo, la universidad se aferra a esquemas tradicionales del curriculum fomentando una «fábrica de desempleados», como así ha sido denominada por muchos analistas en Europa (véase, por ejemplo, a continuación la Tabla I sobre tasa de desempleo en Europa), sin que no deje de ser extrema esa aseveración.

Pero aún en el caso parcial de que la universidad formase profesionales para el mercado laboral, de que al terminar una carrera se tuviesen los conocimientos al día, nos enfrentaríamos a la propia evolución de los contenidos y de las prácticas en cada profesión. Se calcula, por ejemplo, en universidades de Estados Unidos, hablando de educación superior, que los estudios médicos cambian, adquieren nuevas nociones que equivalen a un 10 % del total de conocimientos por año. Esto significa que en 10 años, prácticamente, un médico que no volviera a enterarse de los avances de su profesión, ni de nada de lo que está pasando

TABLA I
TASA DE DESEMPLEO UNIVERSITARIO EN EUROPA PARA 1989

| País | Tasa (%) ** |
|--------------------|-------------|
| Alemania | 5'4 |
| Bélgica | 6'5 |
| Dinamarca | 9'0 |
| España | 17'5 |
| Francia | 8'1 |
| Grecia | 8'4 |
| Holanda | 7'8 |
| Irlanda | 3'1 |
| Italia | 6'3 |
| Portugal | ** |
| Reino Unido | 3'0 |

* Esta tasa no incluye a los que ejercen un trabajo distinto para el que fueron formados.

** No existen cifras oficiales para Portugal.

en ella, se convertiría materialmente en un curandero junto a los médicos que han estado al día científica y tecnológicamente.

Si esto es evidente para la dimensión científico-técnica, no lo es menos para la cultural y humana en general. Como expresa Soler (1970), «la vida social de estos años y de los próximos no tendrá contemplaciones con quienes no posean las herramientas para una labor de actualización personal, dinámica, en un mundo igualmente dinámico. El esquema de un sistema educativo, que en el mejor de los casos produce un ser culto, acabadamente capacitado para enfrentar el resto de su larga jornada, no se acomoda a la evolución día a día más vertiginosa, de los conocimientos y del contexto político y social. La solución de resolver esta dificultad prolongando cada vez más los planes de estudio o reformando los programas para introducirles las últimas novedades, no hace más que aumentar el desconcierto y el costo de la educación. Entre un hombre que sabe mucho y otro que sabe cómo aprender lo que necesitará de aquí en adelante, la balanza se inclina cada vez más en favor del segundo».

Estas consideraciones del mundo real y muchas otras que podrían señalarse, deben someter a la universidad a una intensa reflexión sobre sus objetivos y misión formativa. Es necesario considerar si debemos formar a los estudiantes sólo en una especialidad o por el contrario, en

el contexto de una generalidad. Munford, en un análisis sobre la realización y formación del hombre, viene a expresar que nuestra vida está gobernada por especialistas que saben muy poco de lo que ocurre fuera de su especialidad, como para comprender, suficientemente, lo que sucede dentro de ella. Apreciamos asimismo, que recurrir a la formación de especialistas en un mundo de vertiginosos cambios, conlleva riesgos indiscutibles, sociales y científicos, que atentan contra la propia universidad y el mercado de trabajo, como se ha señalado anteriormente. Pero también es conveniente advertir, que dirigirnos únicamente a la formación de generalistas, representaría una desamortización profesional en el mercado laboral inmediato.

Una de las claves para resolver el dilema está en centrar los extremos del paradigma. Consistiría simplemente, no por ello de fácil realización, en integrar la generalidad con la especialidad, es decir, lograr el equilibrio sin retardar el crecimiento y promover el crecimiento sin comprometer el equilibrio. Esta aproximación al pensamiento utópico no es posible lograrla con el esquema tubular e inflexible que actualmente tiene la universidad, y especialmente su curriculum y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La universidad tiene que pasar de una educación terminal a una educación permanente. Tiene que insertarse en la propia dinámica de los inevitables cambios sociales, científicos y tecnológicos que son intrínsecos a la esencia y futuro de la educación. Tiene que integrarse en las bases de la educación permanente para poder acompañar una formación especializada con una educación generalizada. Es necesario dar al término *permanente* en educación una cobertura más amplia que la simple homologación con la educación de adultos. Educación permanente es definida por su misma etimología, en el sentido de que cubre toda la vida del hombre. El concepto de educación permanente conduce a una verdadera revolución en educación. No se trata ya de considerar que el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología obliga a crear estructuras educativas apropiadas para la educación de adultos. No nos cabe la menor duda de que una parte esencial de la misión universitaria será fortalecer las estructuras de postgrado, extender la acción formativa a la actualización profesional, compartir experiencias y capacitación con el sistema productivo, etc. (Véase: Brademas, 1990.) Pero todo esto tendrá una nueva dimensión muy distinta a la actual, por lo que los requerimientos educativos del hombre del futuro sólo se podrán lograr transformando radicalmente las estructuras tradicionales de la universidad y la escuela. La urgente necesidad de la educación permanente obliga a formular una nueva filosofía de la educación y a diseñar y poner

en ejecución una nueva estructura y una administración que responda a esa nueva filosofía.

Los argumentos que sirven para fundamentar la tesis de la educación permanente, en el contexto universitario, son los siguientes:

1. Los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden ser incorporados a los planes de estudio de la universidad al mismo ritmo en que se producen. Esto trae como consecuencia que los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación superior se refieran más al pasado que al presente, más a la historia que al futuro.

2. Los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino cualitativos, es decir, no sólo se ha producido mayor número de conocimientos y de técnicas sino que los nuevos conocimientos han conducido a una nueva visión del hombre y del Universo.

3. Hasta hace poco tiempo el conocimiento del hombre y su mundo se pretendía lograr parcelándolos en segmentos cada vez más pequeños, más especializados, cuyo dominio se acercaba a la verdad científica, objetiva y universal. Pero el conocimiento cada vez más profundo de la materia y sus manifestaciones nos conduce a una concepción unificadora del Universo, y se han ido rompiendo las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares.

4. La aplicación del método científico, en su más amplia acepción, identifica cada vez más las ciencias con las humanidades, acercándonos a un humanismo científico-técnico, en donde la razón pura tiene que estar en equilibrio con el sentido de la estética y trascendencia del hombre.

5. La búsqueda permanente de nuevos conocimientos y de nuevas técnicas dentro de una concepción unificadora del mundo, plantea la necesidad de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología, y en general, toda la estructura del sistema educativo.

6. Frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, en donde el papel del profesor se centra en la instrucción, la educación permanente tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento, síntesis ordenadora de la actividad humana y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende.

7. Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forma parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos efi-

cientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.

En definitiva, la universidad tiene un gran reto en su vertiente formativa. No ponemos en duda el papel de la universidad en su dimensión capacitadora, en la formación de científicos y profesionales. Ni tampoco creemos que sea ella la única a la que le corresponde esa función. Es más, la universidad tiene que cooperar con el sistema productivo, con la sociedad en su conjunto, para resolver problemas inmediatos que se le demandan; pero esto no significa que deba acomodarse a esa función, pues sucumbiría ante el cambio o se transformaría en una institución semejante, y quién sabe si de peor calidad, a la que existe de forma paralela en las empresas, industrias o centros de instrucción vocacional.

La educación formal ha sido depositaria de la tradición, de la perpetuación de valores. La escuela y la universidad enseñan a conservar y no a cambiar. La universidad, cada vez más, informa menos y forma mucho menos. El sistema de ciencia y tecnología avanza con pasos de gigante y la universidad lo hace con pasos de enano, ampliando así más la brecha que los separa. ¡Pareciera que es una tendencia irreversible!: la escuela y la universidad actuales están incapacitadas para informar al mismo ritmo en que se produce el conocimiento. Cuando lo hace, ya es obsoleto, caduco y reducido. ¿Pero es que el papel de la universidad es enseñar sólo conocimientos? Ni la universidad tiene que ser la institución perpetuadora de las tradiciones, ni el único vehículo de transmisión del conocimiento.

El auténtico protagonismo de la universidad, y en general de la escuela, tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona; a enseñar a aprender; a inculcar amor profundo por la idea de conocer; más que a dar información, a saber dónde buscarla y cómo seleccionarla e interpretarla; a generar nuevos conocimientos; a promover la educación afectiva y psico-motora; a crear conciencia de comunidad, de participación, de respeto, de tolerancia, de flexibilidad; es decir, la universidad tiene que romper con un comportamiento social mecanizado que cada día se parece más al comportamiento de una máquina, pero con peores resultados. La universidad es una de las instituciones sociales que tiene bajo su responsabilidad el ir formando en el hombre su potencial para el aprendizaje permanente, para hacer frente a posibles crisis que toda revolución comporta.

En un plano más específico, por ejemplo, para Freire, el mejor alumno de física no es el que mejor conoció y memorizó las fórmulas, sino el que percibió su razón. A esta sentencia, que tiene un profundo sentido didáctico, podríamos agregar que el mejor alumno universitario de filosofía no es el que diserta sobre Platón, Aristóteles, Russell o Hegel,

sino el que piensa críticamente sobre todos ellos y corre además con el riesgo de pensar.

Este desafío didáctico para transformar las estrategias de aprendizaje constituye uno de los problemas centrales de toda educación a la que tiene que verse abocada la universidad de hoy y la del siglo XXI; formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo *suyo*, pero que sepan suficientemente de lo *otro*, de lo que no es su disciplina. Se necesita un nuevo *Renacimiento* de la cultura, una nueva filosofía política, social y económica que desarrolle nuevos paradigmas que hagan más real la aproximación a la libertad, igualdad y solidaridad entre los hombres. La universidad tiene bajo su responsabilidad el dar aportes en la construcción de un mundo en donde florezcan estos propósitos. Objetivos interrelacionados, indivisibles, para retomar la auténtica dimensión del hombre, como combinación de la estética y de la ciencia. Quizá nuestro cambio exija retomar la imagen renacentista de aquellos hombres sobre los que uno no sabía dónde terminaba el artista y dónde comenzaba el científico.

Arturo Uslar Pietri hace una interpretación muy atinada de ese bello y profundo cuento de «Alicia en el país de las maravillas» en el que, como todos ustedes saben, hay un personaje que es la Reina Roja que invita a Alicia a correr y a correr, y cada vez más desesperadamente, y Alicia se da cuenta de que están en el mismo sitio; que no han avanzado, que se encuentran en el mismo lugar. Alicia, exhausta de esta carrera, le pregunta a la Reina: «pero qué cosa tan curiosa, que hemos corrido tanto, y no hemos avanzado». «Ah —le dice la Reina— este país es muy rápido, aquí hay que correr mucho para estar siempre en el mismo lugar. El país *suyo*, a lo mejor es un país muy lento, en el que uno corre y avanza.» Esa es la realidad de la educación, del mundo del conocimiento. Hay que estar en una carrera permanente para estar en el mismo lugar, porque si uno deja de correr empieza a quedarse atrás. Para avanzar, habría, como dice la Reina Roja, que correr siempre y no parar nunca.

De modo que la educación es sencillamente un proceso sin fin y el aprendizaje un viaje continuo sin retorno. Uno no sale de la universidad nunca, porque tiene que estar regresando permanentemente a ella. La universidad, y de forma más general la escuela, tiene que revolucionar su naturaleza actual para estar cambiando sin pausa, para crear impronta en su comunidad de que el aprendizaje es la capacidad del hombre para anticiparse al futuro, para resolver las situaciones nuevas, para arriesgarse a pensar, para seguir aprendiendo. Si la universidad apuesta por el aprendizaje fragmentado y terminal, le pasa lo que al país de Alicia, se queda atrás, porque no ha corrido lo suficiente para mante-

nerse en el mismo lugar de conocimiento, en el mismo lugar de cultura, en el mismo lugar de libertad. Reto para el cual no tenemos receta, pero sí la utopía para dirigirnos obsesivamente y sin pausa hacia ella, utopía que en los tiempos abusivamente pragmáticos que corren está siendo, lamentablemente, condenada al eclipse.

Dirección del autor: M. Angel Escotet, Director General, Fundación Germán Sánchez, calle Don Ramón de la Cruz, 67, 28001 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VII.1990.

BIBLIOGRAFIA

- ARNOUX, P. (1984) Les métiers de l'an 2000, *L'Express*, 16 de marzo.
- BOK, Derek (1986) *Higher Learning* (Cambridge, Harvard University Press).
- BOK, Derek (1982) *Beyond the Ivory Tower: Social responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Harvard University Press).
- BONVALET, M. (1980) *Comunicación presentada al Simposio «La Universidad del Futuro»* (México, UNAM-UNESCO, septiembre).
- BRADEMAS, John (1990) Universities must treat Adult Education as a fundamental part of their misión, *The Chronicle of Higher Education*, May 2, Section 2, 1-3.
- CONSEJO DE EUROPA (1970) *Education Permanente* (Estrasburgo, CE).
- CLORAN, W. C. (1981) *Higher Education in the 1980's: An American Perspective* (Washington D.C. Subsecretaría de Educación).
- DE ZUBIRÍA, R. (1986) La crisis de la Educación. Metas cualitativas hacia el año 2000. En *Crisis de la Educación Superior* (Bogotá, FES).
- ESCOTET, M. A. (1990) Implicaciones globales de la Perestroika: Fragmentación del artificial paradigma de planificación versus mercado y la solidaridad internacional, *World Conference Media-Novosti* (Moscú, abril).
- ESCOTET, M. A. y ALBORNOZ, O. (1989) *Educación y Desarrollo desde la Perspectiva Sociológica* (Salamanca, Ediciones U.I.P.).
- ESCOTET, M. A. (1989) Cambio educativo para todos y desarrollo social. *ABC*. Madrid, 12 de diciembre.
- (1989) La multiplicación del conocimiento y la Educación. *Asterisco Cultural*, Madrid, 1,23.
- (1986) Utopian Planning of Education and Development. *Perspectives* (UNESCO), 4,425-442.
- (1985) Planificación Económica, Social y Educativa, *Boletín de CINTERPLAN* (Caracas, 17-29).
- GORVACHOV, Mijail (1985) *A Time for Peace* (New York, Richardson and Steirman).
- GRACHOV, Andrei (1990) Moscú lo tiene aún todo por inventar. *El País*. Madrid, 22 de marzo.
- MOORE, Barrington (1989) *Authority and Inequality under Capitalism and Socialism* (Oxford, Oxford University Press).
- NIETO, Alejandro (1984) *La tribu universitaria* (Madrid, Editorial Tecnos).
- PAZ, Octavio (1990) *Pequeña Crónica de Grandes Días*. Citado por *El País* (Madrid, 1 de abril).
- PEÑALVER, L. M. (1979) Hacia la Universidad del año 2000. *Universitas* 2000, 3: 2,3-9.

- PÉREZ CORREA, F. y STEGER, H. (Eds.) (1981) *La Universidad del Futuro* (México, UNAM).
- ROCARD, Michel (1990) El siglo XXI ha comenzado ya. *El País*, Madrid, 30 de marzo.
- SALAM, Abdus (1990) La Ciencia y la Tecnología en el Tercer Mundo. Conferencia en la *Fundación GSR* (Madrid, mayo).
- SILVESTRI, G. T., LUKASIEWICZ, J. y EINSTEIN, M. (1983) Occupational Employment Projections Through 1995. *Monthly Labor Review*, noviembre, 37-49.
- SOLER, M. (1970) La Educación permanente y sus perspectivas en América Latina. *Boletín de Educación de Adultos*. UNESCO, 7.
- TOURAINÉ, Alain (1990) Después de la Perestroika. *El País*, Madrid, 30 de marzo.
- TÜNNERMANN, C. (1983) *Estudios sobre la Teoría de la Universidad* (San José, Editorial Universitaria Centroamericana).
- (1981) *Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana* (San José, Editorial Universitaria Centroamericana).
- VILAR, Sergio (1987) *La universidad, entre el fraude y la irracionalidad* (Barcelona, Plaza y Janés).

SUMMARY: A VIEW OF THE XXI CENTURY UNIVERSITY. DIALECTICS OF THE UNIVERSITY GOALS IN A CHANGING ERA.

I attempt to justify the need that the changes that the University necessarily should undergo be the consequence of a deep analysis of the political, economical, social, cultural and educative conditions that have conformed a determined historical reality, above all, in order to determine to what extent they can condition the future (rationalization of planification).

In particular, I point out the review of the proper characteristics of the process of institutional change in the educative field trying to analyse the factors determining the strong inertia of «resistance to change» of the University.

KEY WORDS: Change of university, University goals, Institutional change.