

# La utopía de pensar la universidad latinoamericana del Siglo XXI

Claudio Rama  
Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales  
de la Universidad de la Empresa, Uruguay

## **Resumen**

Analizar la universidad del siglo XXI es construir escenarios prospectivos, visualizar tendencias e identificar puntos de ruptura y de inflexión en el marco de los ciclos políticos, económicos y del conocimiento. En este ensayo se analizan los marcos conceptuales de ese ejercicio intelectual, se verifican las macrotendencias generales de los sistemas universitarios con especial atención a la región, y se formulan seis hipótesis de trabajo para contribuir a develar un futuro, aún lejano, pero que se está construyendo ante nuestros ojos.

## **Keywords**

Prospectiva, universidad, educación superior, América Latina, tendencias, futuros.

## **The utopia of conceptualizing the Latin American university of the twenty-first century**

## **Abstract**

To analyze the twenty-first century university is to construct prospective scenarios, visualize tendencies and identify points of rupture and inflection in the context of political and economic cycles, as well as shifts in knowledge. In this essay, the conceptual framework of this intellectual exercise is analyzed; general macrotendencies of the university systems are verified, with special attention placed on the region; and six working hypotheses are formulated in order to contribute to the unveiling of a potential, which, although distant, is being constructed before our eyes.

## **Palabras clave**

Prospective, university, higher education, Latin America, tendencies, potentials.

## La búsqueda de entender el futuro

No se puede comprender el presente sin pensar nuestra historia, se ha afirmado hasta el cansancio. Pero tampoco se puede entender el presente sin el futuro, a pesar de que éste no exista y sea imposible preverlo con certeza. Aquí radica uno de los dilemas de la ciencia social. En el contexto de un mundo global de incertidumbres y paradigmas, el análisis sobre el futuro de las sociedades se coloca de manera más destacada en el centro de la investigación y la reflexión académicas. Desde los utopistas sociales, los escritores futuristas del siglo XIX o las visiones catastrofistas de Malthus y de los radicales de inicios del siglo XX, hasta los estudios sobre los ciclos de Kronratieff, los primeros estudios futuristas de Herman Khan en la década de 1950 en el Instituto Hudson, o los estudios del Club de Roma en la década de 1970 centrados en los límites del crecimiento con un regreso a enfoques neomalthusianos, la comunidad académica y política ha producido múltiples recorridos conceptuales en el sueño de develar el futuro.

No es éste, sin embargo, un tema de la modernidad contemporánea más allá de estar actualmente frente a nuevas teorías de la complejidad y de la incertidumbre. El Oráculo de Delfos, las Pitonisas, e inclusive las religiones, han constituido, y aún lo siguen siendo, mecanismos de búsqueda de luces para caminar en el futuro de los hombres. En tiempo presente, la dominancia de los avances tecnológicos, la permanente innovación como sistema económico basado en la “creación destructiva” shumpeterana, y el carácter global de las interacciones socioeconómicas que plantean inclusive hasta los impactos del aleteo de la mariposa y la articulación compleja de los múltiples subsistemas, hacen de la reflexión sobre el futuro un necesario punto de apoyo en la investigación universitaria.

La prospectiva se ha interrumpido para tratar de encontrar un asidero metodológico a este interés intelectual (Miklos, 2005, 2008). Ella ha permitido rebatir las visiones mecanicistas de la evolución y anular la mera traslación del pasado hacia el futuro, y nos ha planteado un marco conceptual de escenarios y futuros en el cual serían, finalmente, las sociedades y las fuerzas sociales conscientes las que construirían sus propios caminos. El futuro es, sin embargo, más diverso que los posibles escenarios futuros que pudiéramos pensar y crear, y la dirección racional y programada de la historia es algo que la ciencia política ha terminado abandonando. Aunque Marx reafirmó, con el estudio de la historia de las formaciones económico-sociales, que las sociedades no funcionan como un mecanismo de relojería, sino de manera más dinámica y compleja con diversos caminos sociales, también impulsó la lógica de la razón y del Estado que derivó en el mito de la planificación económica y social como panacea so-

cietaria en la construcción del futuro. No obstante, en el siglo XX la historia también mostró cómo la planificación, imponiendo las vías de la historia, no sólo derivó en la burocratización de las sociedades y la anulación de las libertades necesarias en los diversos mercados, sino que al final mostró la incapacidad de determinar y construir un futuro predeterminado como acto de la razón.

Entre este conjunto de caminos y fracasos ha nacido la prospectiva que visualiza escenarios, diversidades de variables y futuribles, pero al tiempo también ha ido redimensionando su horizonte temporal hacia períodos menores. Con ello se han tornado en agujeros negros los múltiples intentos de pensar el futuro con los ojos puestos en el largo plazo dado por las ondas largas de Braudel y Wallerstein, en los cuales apenas caben conjeturas o hipótesis, ya que el futuro –en este caso de la universidad del siglo XXI– no existe hoy. Existirá, sin duda, algo distinto a lo actual, y también distinto a lo que pensemos y proyectemos desde el presente.

### Las claves para pensar el futuro universitario

Para pensar en el futuro de nuestra universidad se requiere reflexionar sobre su pasado y presente, pero, más que focalizarse en intentar andar sobre el camino de las utopías deseadas e intentar develar un futuro que no existe, corresponde centrarse en develar las tensiones que se crean actualmente en el marco de los escenarios de las tendencias de esos futuribles. El desarrollo de las sociedades, la evolución y el cambio de las variables, crean conflictos; cambian los marcos de las lógicas de funcionamiento y promueven diversidad de tensiones, y sólo, finalmente, en función de cómo se resuelvan esas contradicciones, es que se pueden proyectar los diversos futuribles.

En este marco, es necesario integrar la teoría de la catástrofe desarrollada por René Thom (1983) que plantea que los puntos de cambio son los que juegan el papel más importante en la conformación de las tendencias. Sostiene que los momentos de discontinuidad o los eventos inesperados modelan el desarrollo, tanto cuando se analiza el pasado como si se pretende pensar el futuro. El caos como concepto nace, así, dentro de un cuerpo teórico que busca sustentar esas fragmentaciones y rupturas en la resolución de las tensiones y la apertura de escenarios. Con ello, los estudios de prospectiva apuntan hacia la develación de esas crisis, en tanto rupturas a las continuidades, y su impacto en los escenarios, en el más puro sentido del carácter chino que asocia la crisis con la oportunidad. Irrumpen como eclosiones y las rupturas, bien sea porque sus contradicciones larvadas crecen, o porque se reciben impactos externos. Hay aquí una consideración sobre si las contradicciones que impulsan las rupturas son

internas o externas a los fenómenos, en una discusión caricaturizada por Aglietta (1983) y siguiendo a Mao, e inclusive a Hegel, sobre la dialéctica, y que se expresara en el huevo (como determinante en la creación de lo nuevo) o la gallina, como contexto de creación de lo nuevo, como los componentes determinantes de las rupturas. Así, son los puntos de flexión, las cúspides de las variables y otras discontinuidades significativas, aquellas donde se concentra la investigación de los diversos futuribles, en tanto implican la construcción de una nueva fase de los sistemas o una alteración de los procesos, en nuestros casos universitarios.

Al tiempo, pretender analizar el siglo XXI de la universidad y pensarlo como gran escenario bajo un enfoque prospectivo debe tomar en consideración necesariamente las teorías de los ciclos, de las ondas o de los tiempos históricos en el campo de la política, de la economía y de la ciencia. Más allá de la fascinación de los números enteros y de las centurias para ordenar los fenómenos históricos, es claro que son meros recortes y cortes mitológicos. Para Hobsbawm, desde un enfoque político de la historia –y por ende de distribución de escenarios de poder– el siglo XX no empezó en 1900 sino en 1914, con el asesinato de archiduque de Austria, Francisco Fernando, en Sarajevo, lo cual dio lugar a la primera Guerra Mundial; y terminó en 1989, con la caída del muro de Berlín. Fin de un ciclo, que Fukuyama coloca como fin de “una historia”, a partir del cual se ingresa en una nueva lógica de luchas políticas en la construcción del sistema de organización política e institucional global de un nuevo tiempo histórico que dependerá de la economía mundial.

En este campo disciplinario, el centro de los estudios históricos económicos y, por ende, también la prospectiva giran alrededor de los ciclos económicos. Estos se expresan en una sucesión de ondas ascendentes seguidas de fases de recesión y de reestructura de las tecno-estructuras, donde lo determinante son tanto las tecnologías de producción como las dinámicas políticas e institucionales, y la capacidad de su generalización al interior de las sociedades (Pérez, 2004). Para éstas, el nuevo modelo de acumulación del siglo XXI se gesta en la recesión de la década de 1970, y comienza a generalizarse desde la década de 1990, y tendería a desarrollarse durante un periodo de 40 a 60 años, en el cual se produciría la irrupción de una nueva división internacional del trabajo con la conformación de nuevas industrias motrices, articulaciones productivas y de creación de riqueza, asociadas a la microelectrónica y la programación informática y el carácter global de los intercambios de valor. Sin duda este marco, en tanto actúa sobre los mercados laborales y sobre la creación de conocimiento, tiende a constituirse en un punto de referencia y de reflexión para el análisis de la prospectiva sobre la universidad como institución y ámbito de creación de conocimiento y de formación de capacidades.

En este marco de análisis, carecemos aún de una teoría más precisa y una mayor reflexión sobre el desarrollo de la ciencia. La lectura de la historia de la ciencia de Bernal nos muestra la ausencia de linealidad y el carácter renovador de las respuestas a las mismas preguntas, así como el aumento del conocimiento científico y, por lo tanto, de los campos disciplinarios. Hoy se debate cada vez más sobre la capacidad de creación destructiva, la expresión de demandas, y la aleatoriedad inventiva (Shumpe-ter, 1935), el modo 2 de creación de conocimiento, las formas de creación en racimo de las tecnologías, el fin de la separación entre ciencia básica y aplicada, el carácter sistémico de los fenómenos, y la existencia de ciclos de vida de los paradigmas con diversa duración y obsolescencia de los conocimientos. Ello constituye uno de los ejes para pensar y proyectar la universidad en el siglo XXI, en tanto incide en la organización de las instituciones y en los contenidos de sus procesos educativos.

El análisis de la dinámica de la educación superior y de las universidades de cara a su recorrer en el siglo en curso implica analizar los contextos, sus tendencias y sus puntos de ruptura para identificar el inicio de los nuevos ciclos y escenarios de larga duración, a escala global, y para darle a la política el carácter anticipatorio a los conflictos y dinámicas.

## El siglo XXI de la universidad

Múltiples autores fijan en el mayo francés uno de los puntos de inflexión de las tendencias históricas en el mundo universitario. Pierre Bourdieu (2008), en su memorable “Homo academicus”, muestra las tensiones al interior de las comunidades académicas derivadas de los conflictos creados por la democratización de los sistemas educativos y el ascenso de nuevos sectores sociales. Mayo 68, fue una eclosión política asociada al inicio de la masificación universitaria, a la génesis de una diferenciación, bifurcación y estratificación de los sistemas educativos monopólicos, a la pérdida del carácter de élite de los estudiantes, a la aparición de diversidad de movimientos juveniles, y también al parto de un ciclo expansivo en el conocimiento y de cambio en las lógicas de la investigación articuladas con los mercados. Fue también el clivaje hacia la articulación de las dinámicas locales en un sistema educativo y universitario mundial, cuyos vasos comunicantes no sólo generalizaron el conflicto y las tensiones a escala global, sino que los encaminaron hacia su creciente convergencia. Mayo 68 fue la muerte final de la Universidad Imperial napoleónica de 1808 y un paso en la fragmentación universitaria que dio lugar a la aparición de los contratos docentes en 1989, así como el inicio, desde el año 2000, del proceso de Bolonia, centrado en la movilidad, la estandarización, la calidad y la regulación regional.

En Estados Unidos fue el tiempo del inicio de lo que Clark Kerr definiera como la “multiversidad” bajo la presión de sus muchos públicos, donde la universidad pasa a concebirse como una mediadora y equilibradora de “demandas contradictorias y donde los estudiantes son asumidos como consumidores, el conocimiento como producto y la oferta de cursos como mercancías de un supermercado” (Lucas, 2010). En este contexto, allí la universidad se transformó en una constelación desordenada de unidades académicas autónomas articuladas a mercados y negocios específicos, y comenzó a especializarse como derivación de dichas demandas y de los requerimientos laborales de los estudiantes en un escenario de creciente superproducción de graduados que impulsaron también los posgrados, la investigación y una mayor diferenciación. También en Estados Unidos esta universidad es atravesada por su creciente internacionalización, que asume la forma de multiculturalismo en un contexto asociado a la masificación y diversificación de los estudiantes y la atracción de estudiantes internacionales.

En América Latina, las décadas de 1970 y 1980 fueron el inicio de un camino de reformas que superó el monopolio de la universidad cogestionada, autónoma y gratuita, y creó una dinámica dual con la expansión del sector privado y una nueva dinámica de regulación pública con procesos de evaluación.

Así, la base de las tendencias de la universidad del Siglo XXI, sus tensiones y futuros puntos de inflexión y ruptura las encontramos en las fuerzas iniciadas en aquel contexto dado por la masificación, la diferenciación institucional para canalizar nuevas demandas socio-estudiantiles y de conocimientos, y el creciente carácter global de sus influencias y dinámicas, que abrieron una nueva fase en la dinámica de la educación superior. Ellas se han constituido en las bases de los escenarios contemporáneos que están recorriendo los sistemas universitarios a escala global.

### Las tendencias de la universidad mundial en el siglo XXI

Los estudios comparados han comenzado a sustentar el lento y creciente nacimiento de una nueva división internacional del trabajo con un centro estructurado en torno a la innovación, la investigación y el empleo de mano de obra altamente capacitada, crecientes migraciones selectivas de profesionales, y una masificación y articulación de la educación superior a escala global. Es al tiempo una dinámica que se soporta en un sistema educativo crecientemente mundial en el que se produce una sintonía entre los procesos educativos nacionales (Azevedo, 2007) que impulsa una estandarización educativa global y que, a su vez, contribuye a viabilizar un escenario donde los desequilibrios entre los mer-

cados laborales y educativos se ajustan también a través de la movilidad internacional derivada de una mayor propensión a la emigración profesional. Ello se produce al tiempo que los campos disciplinarios y las unidades académicas se fragmentan y se diferencian, donde el tamaño de los mercados –y por ende de la división técnica del trabajo– están asociados a la dimensión y complejidad de los conocimientos y capacidades.

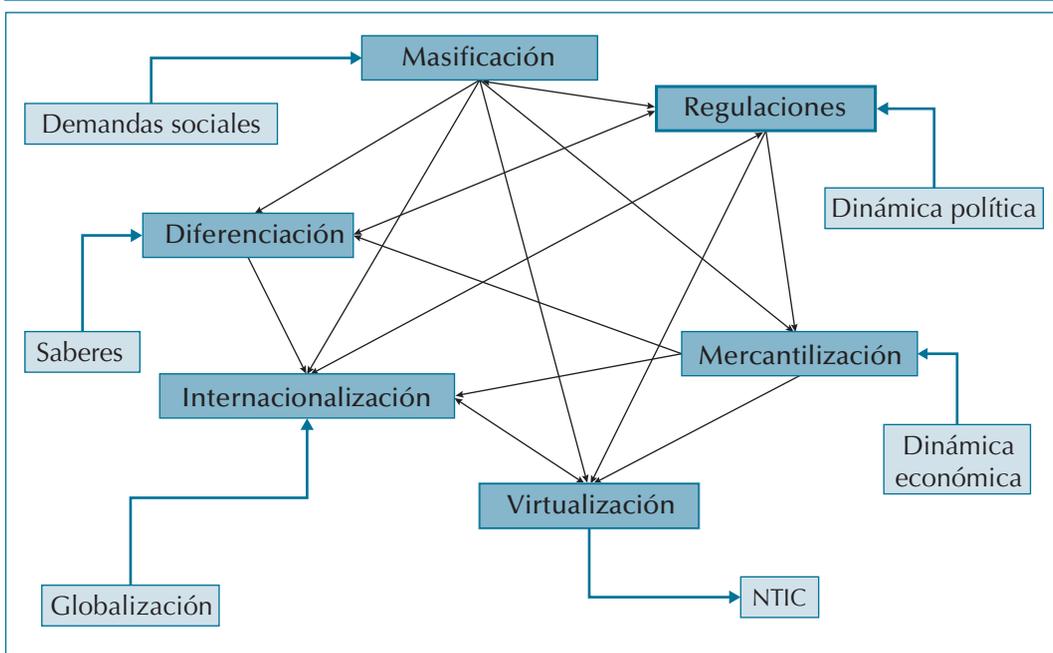
La masificación de los sistemas universitarios es un derivado de estas nuevas realidades. Ella impulsa cambios en los mercados laborales, entre los cuales se encuentran: la proletarización profesional, la caída de la tasa de retorno ante nuevas lógicas de oferta y demanda, y el cambio en la composición social y del trabajo con la automatización. Un reciente estudio nos permite complejizar esas variables e identificar las tendencias para adentrarnos en el siglo XXI (OCDE, 2012). El estudio indica que la cobertura estudiantil continuará expandiéndose y que las mujeres serán la mayoría de dicha población; que la mezcla de la población de estudiantes será más variada con aumento de estudiantes internacionales, de más edad, de medio tiempo; y que la base social en el sistema educativo también seguirá ampliándose. El estudio también indica que las actividades docentes serán más diversificadas y aumentarán su orientación internacional más allá de los marcos y dependencias locales, y que la mitad de las personas jóvenes serán graduados, mostrando que las brechas en el nivel internacional entre los sistemas universitarios se reducirán, pero que surgirán más exclusiones de aquellos que no accedan a la educación superior.

La OCDE visualiza que los mayores desafíos estarán dados alrededor de los cambios en la composición de la población de estudiantes, el crecimiento de la movilidad profesional y estudiantil con el surgimiento de un mercado internacional educativo más consolidado y el envejecimiento de los equipos académicos. Al mismo tiempo se visualiza que la masificación de los ingresos y accesos no necesariamente conducirá a reducir los niveles de desigualdad, sino que se producirá una mayor estratificación jerarquizada de los sistemas universitarios. Los cambios curriculares, en las modalidades y en la gestión, serán también derivaciones altamente complejas de impulsos desde la flexibilidad, la automatización tecnológica y el aumento de la competencia.

La universidad latinoamericana del siglo XXI no podrá ni estará desgajada de estos escenarios globales, más allá de su especificidad y sus particularismos. En el nivel regional, las tendencias y tensiones de la educación superior en América Latina, a partir de un estudio de 21 variables, han mostrado la existencia de seis macrotendencias dadas por la masificación, la diferenciación, la virtualización, la internacionalización, la mercantilización y la regulación, derivadas, a su vez, de sus respectivos impulsores y que al mismo tiempo se retroalimentan entre ellas reafirmando

esas macro tendencias. Ellas no serán particularmente distintas a fuerzas similares en las restantes regiones del planeta más allá de las singularidades nacionales. Al tiempo, ello marca un escenario de tensiones por el impacto de cada una de esas macro tendencias. Así, la pérdida del carácter de élite y de la tradicional autonomía, la irrupción de multiplicidad de competidores y oferentes, la desaparición de los meros criterios nacionales, la complejidad de mantener el financiamiento gratuito o la creciente despresencialización de la educación superior, crean tensiones y conflictos alrededor de sus impactos y de los costos y beneficios que generan estas nuevas dinámicas en curso (Rama, 2009).

**Gráfica 1.** Macro tendencias de la educación superior en América Latina.



### Hipótesis para pensar el mundo universitario del siglo XXI

Como afirmamos, una reflexión sobre el siglo XXI no permite centrarse únicamente en la prospectiva por los reducidos tiempos que ésta plantea y por la complejidad de pensar en sistemas de escenarios cerrados como marco teórico. Ello debe, más bien, apoyarse en variables de impacto significativas que con relativa sustentación en las macro tendencias permitan formular hipótesis con relativo nivel de sustentación y que ilustren posibles puntos de rupturas de las discontinuidades. Plantearemos, a continua-

ción, formuladas como preguntas, algunas de estas posibles hipótesis de investigación y reflexión.

### *A. Internacionalización: ¿desaparece la universidad nacional frente a la educación sin fronteras?*

La globalización genera nuevos escenarios de saberes a partir de la comprensión de nuevas realidades, y crea espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes. De nada sirve, por ejemplo, estudiar los tornados, la innovación, las mareas, la economía financiera o la lluvia ácida en un escenario local, que es donde tienen incidencia: hay que hacerlo en los entornos globales, donde tienen sus génesis y explicaciones. Aún reconociendo que los desafíos son globales, las respuestas ya no pueden ser meramente locales.

Ello afecta las estructuras nacionales de investigación de las universidades y sienta las bases de la creación de la universidad como ámbito global sin fronteras. La creciente movilidad de docentes y estudiantes, de los procesos productivos, de los capitales, están promoviendo la libre movilidad de factores y también de los procesos de creación de saberes, así como nuevas formas de utilizarlos. La universidad, en su génesis, fue internacional y se volvió nacional ante los Estados que supeditaron los objetivos de aquélla a los de la nación. Al crearse los Estados Nacionales, la universidad quedó encerrada en esas fronteras, peleando siempre contra las nuevas imposiciones nacionales y estatales. Desde el modelo napoleónico de 1808, el modelo de Humboldt de 1809, el modelo republicano del Libertador de 1826, el modelo soviético de 1918, y la Reforma de Córdoba de 1918, las universidades quedaron encerradas bajo una concepción nacional de su pertinencia, de la investigación, de la docencia y de sus propios estudiantes.

Tal realidad está siendo alterada en el camino de la integración global de las instituciones universitarias y, fundamentalmente por ahora, en el ámbito de los posgrados y la investigación, que son parte de la creación y el funcionamiento de una división internacional del trabajo intelectual de escala planetaria. Sin bien por ahora el pregrado mantiene una firme asociación al país, a los saberes básicos y a una menor diferenciación disciplinaria, en el caso del posgrado éste es crecientemente internacional en casi todos sus campos disciplinarios, en la determinación de sus estándares de calidad, y en su inserción en los sistemas de investigación. En ello la pertinencia es crecientemente global o *glocal*, reconociendo su menor inserción en los estrechos espacios nacionales. Los egresados trabajan en entornos y escenarios globales, o de sociedades abiertas que se estructuran como parte de escenarios globales y en los que sus productos compiten

globalmente para garantizar los empleos locales. La movilidad global está siendo uno de los centros de la atención de los organismos internacionales y de los países. Para el año de 2010 se calculó que había 3 millones de estudiantes internacionales, y aunque ello no supera 2% de los estudiantes, para muchos sistemas universitarios de los países centrales esa presencia estudiantil es cada vez más importante en su masa estudiantil y en sus procesos académicos y económicos.

En este proceso nacen, además, nuevas modalidades de educación sin fronteras y nuevas instituciones, como las mega universidades, destinadas a brindar el servicio transfronterizo de educación superior a escala mundial. Jamil Salmi, el ex coordinador de educación terciaria del Banco Mundial, comenzaba algunas de sus presentaciones con una foto de John Lennon y su canción de *"Imagine"*. Luego de plantearle al público que imaginara una universidad sin ladrillos, sin bibliotecas, con sus profesores a miles de kilómetros de sus alumnos y éstos repartidos por el mundo, concluía su presentación mostrando los avisos de las universidades virtuales que ya ofrecían esos servicios de educación transfronteriza.

La educación nació como un servicio presencial y, por ende, no transable. De hecho, hoy es todavía en muchos países la última fábrica totalmente nacional. Sin embargo, con las nuevas tecnologías y la creciente movilidad de docentes, estudiantes e insumos pedagógicos (libros, *software*, etcétera) se ha tornado un servicio internacional. Siguiendo el modelo de los economistas clásicos de la localización espacial de las actividades y del comercio internacional es dable concebir las universidades y los centros de investigación como parte cada vez más integrada a la división internacional del trabajo, con tendencia a localizarse en las regiones con dotación de recursos o fuertes demandas de saberes y de especialistas. Pero también asistimos a la instalación de universidades extranjeras: ya en América Latina hay cerca de 70 universidades extranjeras e internacionales con cerca de 5% de la matrícula de educación superior –o sea, aproximadamente 1.2 millones de estudiantes–, lo cual muestra el crecimiento de una dinámica que hemos definido como tripartita (educación pública, privada nacional, y privada internacional) y que va superando el anterior formato bimodal (Rama, 2006).

*B. Diferenciación: ¿desaparece la universidad como monopolio comunicacional frente a la multiplicidad de espacios creadores de conocimiento en una sociedad de acceso en redes?*

Los medios de comunicación y las redes telemáticas han creado nuevas condiciones de producción y transmisión de saberes, di-

fuminando los tradicionales espacios educativos de saberes y haciendo desaparecer el papel monopólico de la universidad en la prestación del servicio. En el siglo XV, los templos cristianos fueron desbordados por la imprenta de Gutenberg como centros de difusión de los saberes de los textos sagrados. En el siglo XX, la cultura de élites fue desbordada por la irrupción de la industria cultural y las creaciones culturales en serie. Hoy, en el siglo XXI, las universidades están comenzando a ser desbordadas por los medios de comunicación segmentados especializados y las redes telemáticas que construyen espacios interactivos de producción y distribución de saberes. La reciente irrupción de los MOOCs (*Massive open line courses*) son un punto más en este camino que expresa la continua sustitución del docente por el recurso de aprendizaje, permitiendo el paso desde el trabajo vivo al trabajo muerto para adquirir información y también competencias.

La enorme democratización del espacio hertziano, ahora como mundo digital, es un proceso reciente, que tiene cada vez mayor vitalidad, asociado a variables tanto técnicas como políticas y sociales. De modalidades monopólicas comunicacionales bajo tecnologías abiertas analógicas, hemos ido pasando a un vigoroso proceso de diferenciación de contenidos en el marco de la globalización digital y la convergencia tecnológica de los medios. La televisión de mil señales, la segmentación casi infinita que permite digitalizar las comunicaciones abiertas y cerradas, o el increíble número de páginas Web, expresa desde varias vertientes ese proceso de expansión de contenidos, donde cada persona crea su propia demanda, su propia grilla comunicacional, sus propios sitios en la red, y su propia página Web. Ya hoy la producción editorial colocada autónomamente en la Web, o transmitida por correos electrónicos, supera ampliamente a la industria editorial mundial.

Los monopolios son los *carrier*: las grandes cadenas mundiales de comunicación como Direct TV o Sky News, los grandes portales como Yahoo o MSN, los grandes buscadores como Google, pero más allá de los proveedores concentrados de información, al estilo National Geographic o Mc Graw Hill, los creadores y los oferentes son cada vez más miles de unidades alrededor del mundo integradas a la red de redes. Esta es, hoy, la biblioteca mundial de la investigación y a diario aumentan sus nodos conectados, su conectividad, bajan sus costos, y aumenta la cantidad y diversidad de los contenidos en línea de acceso libre.

Los recursos abiertos de aprendizaje en red constituyen una tendencia mundial que facilita su intercambiabilidad y su acceso libre, modificando las lógicas de la docencia y el aprendizaje. La sociedad en red de Castells, de acceso de Rifkin, y de valor agregado digital de Tapscott imponen el cambio a la universidad presencial tradicional que ya no puede seguir meramente transfiriendo información que hoy es de acceso abierto. Cada universidad

está paulatinamente más vacía de saberes, cada vez es una parte más infinitesimal del saber mundial, en el marco de una gran división internacional del trabajo intelectual en proceso de creación vertiginosa vinculada a las redes telemáticas y a la nueva sociedad de acceso. A la par aparecen enormes mega universidades transfronterizas, con cientos de miles de estudiantes sentados en sus propias casas, con sus propias bibliotecas en red, en centros de investigación colaborativos internacionales.

Hay una segmentación del mundo comunicacional promovida por las tecnologías y la búsqueda de nichos de consumidores en un mundo mercantil que a la vez promueve diversidad de ofertas comunicacionales educativas. El desarrollo de los canales temáticos de televisión cerrada –como Discovery, por ejemplo– muestra la manera en que los medios de comunicación se están transformando en uno de los centros fundamentales de transferencia de saberes. Los productos, como libros o multimedios, incluyen síntesis, conceptos, glosarios, mapas conceptuales interpretativos, resúmenes, preguntas y respuestas o *links* a otros recursos vía hipertextos. La interactividad que están comenzando a permitir las tecnologías digitales, y que será una realidad definitiva con la televisión digital, sentará las bases para la articulación de los medios de comunicación como modalidades propiamente educativas, al alcanzar la interacción que requieren obligatoriamente los procesos pedagógicos de aprendizaje. Estos productos culturales se van trastocando en productos educativos, siendo los MOOCs actuales apenas el inicio y también la continuación, como industria educativa, de un complejo camino tecnológico.

### *C. Mercantilización: ¿desaparece el saber por el saber frente a la economía del conocimiento?*

La sociedad del conocimiento transforma el saber en una mercancía y a su posesión en un instrumento de poder geopolítico y desarrollo económico. Transforma las lógicas anteriores del saber por el saber, el saber por el gobernar, el saber por el disciplinar, el saber por el civilizar, por una lógica del saber por el dinero, sobre el cual se articulan la economía de la educación y la innovación destructiva shumpeterana. El conocimiento protegido por los derechos de propiedad intelectual se constituye en una mercancía y un capital, y como tal genera valor su creación, posesión y uso productivo. La entrada a la sociedad de la información basada en un nuevo rol del conocimiento como motor de la acumulación del capital deconstruye los anteriores espacios de las articulaciones societarias hacia una división del trabajo basada en la apropiación de saberes y su utilización intensiva. La mercantilización valoriza el nuevo episteme de la economía de la educación que promueve el infocapitalismo, el cual no consume

materias primas, ni importa esclavos, ni crece por inversión de capital ni tampoco por explotación de tierras, sino por intensidad del aporte valor de la “materia gris”. Se apropia de saberes a escala mundial en un creciente proceso de migraciones calificadas que estructura todas las instituciones creadoras del saber en potenciales centros de preparación básica de las migraciones calificadas, en suministradoras de mano de obra capacitada, en partes constitutivas de una división internacional del trabajo intelectual que produce y consume saberes. Los estudiantes son clientes o conejillos de laboratorios, a los docentes se les paga por hora, las instituciones compiten por fondos, los salarios profesionales se diferencian en sus productividades relativas en los diversos mercados. La nueva migración selectiva a escala global será la expresión de este nuevo escenario productivo basado en el consumo de materia gris.

La periferia, por su parte, sufre un drenaje interminable de recursos humanos. Ya no es la fuga puntual de cerebros, sino un movimiento masivo de emigración profesional. En África, sus ministros de educación reclaman a los países europeos que contribuyan a la formación de sus profesionales, ya que de cada cinco egresados del África subsahariana, cuatro emigran. En el Caribe, los países ven el drenaje de capital humano de enfermeras y docentes, que emigran más rápidamente de lo que tarda la sociedad en formar y capacitarlos, y que limita a dichas sociedades modelar su desarrollo autónomo y sustentable.

El conocimiento, en sus múltiples expresiones, se vuelve uno de los sectores de más alto valor y maneja una porción creciente del producto bruto mundial localizado fundamentalmente en los países centrales. La privatización de la enseñanza superior y de la propiedad intelectual, tanto de la docencia como de la investigación, se constituye en su más clara expresión a escala mundial. En los últimos 30 años, la cobertura mundial del sector privado ha aumentado en más de 20 puntos porcentuales, y en el área de la investigación dicho proceso ha sido aun más marcado en los países centrales. En la región, en 2010, se superó 50% de cobertura privada, a lo cual habría que agregar las universidades que no son gratuitas en el nivel del grado o del posgrado. Desde fines de la década de 1990, en Europa se ha pasado a una dinámica normativa donde las universidades públicas se financian crecientemente de la matrícula, siguiendo el modelo americano, y las industrias culturales y de información han sido los sectores productivos que más han crecido.

Es esta mercantilización del saber la que plantea los grandes retos que la ética empieza a confrontar frente a los bienes públicos y el saber autónomo y de acceso abierto. Fukuyama plantea, como gran tensión de la postmodernidad, el avance de una ciencia en el mundo del dinero que está en contradicción con los valores de las sociedades y los paradigmas de las religiones y de

la moral sobre los cuales se articuló nuestra civilización planetaria (Fukuyama, 2004).

#### *D. Diferenciación: ¿desaparece la homogeneidad educativa frente a la multiplicidad de instituciones y saberes?*

Más allá de la existencia de una economía globalizada, crecientemente asistimos a un mundo cada vez más democratizado, proclive a la construcción de escenarios multiculturales resistentes a los monopolios y que reconoce la fuerza de la diversidad en la creación de la sociedad de la información. El siglo XX fue el siglo de la construcción de una globalidad basada en naciones democráticas; el siglo XXI parece que podrá ser el tiempo de la construcción de una globalidad democrática y de una democracia social a una escala cada vez más planetaria. El espacio de discusión será sobre la creación de diversidades de espacios de creación de saber frente a la existencia de monopolios en la creación y transferencia de nuevos saberes. Entre mundos de alfabetos o de analfabetas de conocimientos y conectividad. Es un debate que supera a la universidad y que refiere a los derechos de autor y al *software* libre, y a la posibilidad de que la sociedad sea libre de gestar espacios de creación de saber o viva en un mundo de monopolios de saberes.

No es simplemente una discusión entre la libertad de mercado de enseñar lo que se quiera frente al Estado docente, sino entre la diversidad de modalidades, instituciones, actores y proveedores frente a los monopolios, sean éstos nacionales o internacionales, religiosos o empresariales, públicos o privados, con lucro o sin fines de lucro. En este proceso desaparece la existencia de un modelo universitario único frente a la diversidad de nuevos proveedores.

Las nuevas demandas de la sociedad han tendido a promover la diversidad institucional. En nuestro continente, el monopolio público estructurado a partir de la Reforma de Córdoba fue dando paso primero a la diversidad del sector público, a la regionalización, luego a la aparición del sector privado, posteriormente a la expansión del sector no universitario y, por último, a la actual internacionalización en curso de la educación superior con nuevas ofertas y nuevos proveedores, entre ellos las universidades corporativas, las universidades virtuales, las universidades internacionales, o inclusive el aprendizaje automatizado.

Las nuevas demandas sociales, temáticas, empresariales, geográficas, no pueden ser expresadas por unas pocas instituciones, ni mucho menos por una sola modalidad institucional. La sociedad tiende a la democratización educativa ante el reclamo de los ciudadanos y los mercados que requieren múltiples modalidades educativas, institucionales, y también de calidad, para atender a

la creciente división técnica y social del trabajo. Es esta diversificación de instituciones, de orientaciones filosóficas y de modalidades pedagógicas la que entra en contradicción con el modelo del pensamiento único de institución homogénea a que tiende toda estructura, y también las propias universidades fuertemente endogámicas y la misma política pública al regular la dinámica educativa. Los nuevos proveedores y las diversidades borran las claras fronteras preexistentes, reafirmando la híbrides de múltiples modalidades de apropiación y reproducción de saberes y el concepto mismo de un modelo educativo.

El debate sobre la diversidad, desde fines del siglo XX, no encierra ni esconde el mismo debate sobre los nacionalismos de finales del siglo XIX, ni mucho menos el discurso de la diversidad es una forma “aggiornada” del discurso del nacionalismo. Es mucho más amplia en tanto expresa una modalidad de articulación y de construcción de una convivencia y de una sociedad más diversa. El concepto de la diversidad se forma en el ámbito de las ciencias naturales, del reconocimiento de la complejidad e interacción de la naturaleza, y de la importancia de las partes en la gran cadena del ecosistema del mundo. La química descubre que la diversidad es también una realidad en un mundo que no es un caos de cosas distintas, sino un cosmos de unas pocas cosas ordenadas de muchas maneras distintas (Villaveces, 2000). Dicho concepto pasó de las ciencias naturales a las ciencias sociales gracias al Informe de Nuestra Diversidad Creativa, promovida por la UNESCO (1999), que permitió entender la complejidad de las diversas culturas en la construcción del mundo, el papel determinante de las culturas en la sustentabilidad de las sociedades y en el conflicto como resultado de las lógicas tradicionales de la afirmación de las culturas, e inversamente en la importancia de los contactos simétricos entre las culturas para la promoción de los procesos de creación cultural y de convivencia en la globalidad.

El multiculturalismo nacido desde la convivencia de las sociedades en proceso de hibridación y conflicto, por la complejidad de las diversas migraciones y la globalización de los mercados, fue el sustrato legitimador de las concepciones que reconocieron la necesidad de convivir las diversas culturas, el abandono de todo concepto sobre los procesos de transculturación y la necesidad de reafirmar las diversas identidades en las culturas. La diversidad pasó a un ámbito social y, más allá de expresarse en la excepción cultural en su primer momento con su reconocimiento en la Convención de la Diversidad Cultural (2005) promovida por la UNESCO, el concepto ha comenzado a ser considerado en el mundo de la ciencia, en el mundo de la investigación y en el mundo universitario. Tal orientación busca anular toda visión de un pensamiento único en cualquiera de los campos disciplinares y reafirmar la multiplicidad de verdades, la importancia del debate y la confrontación intelectual desde múltiples epistemes

y, por consiguiente, de unidades académicas diferenciadas, como el mecanismo para la creación de nuevos saberes en un mundo global.

Frente al monopolio de cualquier saber, que se asume además relativo y paradigmático en términos de que tiene también una vigencia histórica determinada, se afirma la diversidad de saberes. Este debate intelectual toca el nudo mismo del multiculturalismo y de su importancia en la creación del saber poner a todos los conocimientos en pie de igualdad, y está asociado con la teoría del “reconocimiento” para la que la diversidad solo existe como tal en tanto es reconocida, y reconoce por ende también a las demás diversidades (Taylor, 1993).

La educación permanente también cambia el episteme tradicional de las instituciones educativas. La renovación de los mercados de trabajo, de las profesiones, de las disciplinas, impulsa a las personas hacia una dinámica de educación continua a lo largo de la vida para mantenerse competitivamente capacitadas o para reinsertarse en las diferentes etapas laborales y de saberes de su propia vida. Esa necesidad de empleabilidad, unida a la renovación de saberes, contribuye a reafirmar la importancia de la movilidad y de la relación con la praxis en los procesos educativos. La característica tradicional de la universidad ha sido su estabilidad física, el inmovilismo del aula, el programa cerrado y las pertinencias específicas. El nuevo concepto del aprendizaje es la movilidad, la preparación para escenarios diversos, el aprendizaje en experiencias múltiples, en entornos diversos y cambiantes. La movilidad entre países, instituciones, profesiones y campos disciplinarios no es ya simplemente un adicional del proceso formativo, sino que está en la base misma de la educación, dados los procesos de renovación dinámicos y la necesidad de que los profesionales se preparen para otros entornos sociales, culturales, geográficos y laborales.

### *E. Diferenciación: ¿desaparece el valor y el monopolio de las titulaciones frente a la certificación de las competencias adquiridas en la universidad de la vida?*

El modo de producción y de transmisión de los conocimientos está cambiando, al igual que los paradigmas epistemológicos sobre los cuales se estructuraron y desarrollaron las universidades, y también las legitimaciones de saberes que esas instituciones universitarias otorgan en el actual mundo. Las instituciones universitarias, las fábricas educativas, a través de su organización conformada como una cadena de producción basada en las aulas, el horario, la tiza, la lengua y el pizarrón, el docente y el currículo cerrado, transferían saberes evaluados en los exámenes y legitimados en sus certificaciones. La corporativización y los

mercados de trabajo agregaron las colegiaciones para controlar más estrechamente esas certificaciones, imponiendo adicionales restricciones al ingreso a esos específicos mercados laborales. Hoy, sin embargo, esos mecanismos están en medio de una crisis difícil de resolver. La proliferación de instituciones educativas, la diversidad de fuentes y modalidades posibles de apropiación de saberes y de construcción de competencias, la enorme diversidad de campos disciplinarios, especializaciones, subespecializaciones y unidades temáticas, la presencia de proveedores globales y la amplia movilidad estudiantil y académica a escala planetaria tornan complejo mantener los sistemas de validación de las capacidades. Las nuevas modalidades de educación virtual y educación automática transfronterizas tornan difícil la supervisión y control de las certificaciones, y hace también complejo el control de los mercados profesionales a través de la injerencia regulatoria de los corporativismos basados en procesos de evaluación y acreditación de unas pocas disciplinas en los nuevos escenarios de la diversidad curricular, disciplinaria, institucional y de modalidades. Si agregamos a ese proceso la enorme dificultad de instrumentar las evaluaciones y la propia existencia de falsificación de los certificados universitarios, se vuelve aún más compleja la sobrevivencia de las modalidades tradicionales para garantizar los monopolios de las titulaciones por parte de las universidades.

La desaparición del monopolio público educativo y la proliferación de nuevas instituciones mercantilizadas han comenzado a deteriorar significativamente el valor de las certificaciones y a sentar las bases de nuevas modalidades evaluativas basadas en competencias, exámenes disciplinarios, mera sanción de los mercados monetarios, u obsolescencia en el tiempo de las certificaciones. Es un tema aún en el inicio de un debate sin claras respuestas y más complejas todavía en una región que no ha separado el título académico de la certificación profesional. Parece que los mecanismos actuales no podrán garantizar claramente la información sobre la calidad de los procesos de aprendizaje de las instituciones universitarias en un contexto de alta diversidad en escenarios globales y de necesaria alta renovación, lo cual afectará significativamente una de las bases de las propias instituciones universitarias, como es la garantía de sus certificaciones frente a los mercados de trabajo. La certificación y recertificación profesional así como la evaluación internacional parecen ser uno de los caminos corporativos en la creciente masificación de certificaciones profesionales. Las discusiones sobre la duración de los títulos, la validez y duración de los conocimientos adquiridos nos muestra claramente cómo las propias universidades ya no pueden garantizar indefinidamente los saberes que ellas otorgan.

## Conclusión: las reformas en un escenario de incertidumbre

Las hipótesis planteadas sobre las macro tendencias se orientan a complejizar el análisis y responder a la pregunta sobre las universidades en el siglo XXI, y por ende cuáles podrían ser las políticas y las orientaciones de la diversidad de políticas en curso en América Latina. Al develar los puntos de inflexión y de ruptura posibles se pueden pensar los futuribles utópicos de cada grupo académico o político. La confirmación de la pertinencia de las hipótesis, más allá de la investigación, tenderá a ser la historia la que la verificará. Responder a los interrogantes de los procesos sociales y de la forma de las reformas en curso en la región estará, sin embargo, acotado a los cursos de acción en la sociedad global contemporánea, y sin duda no habrá una respuesta única, sino estarán asociadas a los propios paradigmas ideológicos de los que se hagan la pregunta e impulsen las respuestas. Habrá, así, infinitas respuestas orientadas a la equidad social o a la calidad, a la nación o a lo global, al corporativismo o a la competencia, a la protección frente a la apertura, a la seguridad frente a la incertidumbre, a la especialización frente a la interdisciplinariedad, a la fragmentación de la diversidad frente a la homogeneidad cultural, al tecnocratismo pragmático frente al humanismo intelectual, a la competitividad frente a la solidaridad, o a la ciencia frente a la necesidad de una ética del conocimiento.

Cada uno de estos caminos es un futuro posible de la sociedad y de la región, y será también el futurible que cada grupo social o académico promueva, y muchas veces la universidad como concepto será el campo de batalla de esas visiones, muchas veces caricaturizadamente antagónicas por las lógicas políticas. Ella perdurará por ser el espacio de la confrontación de las diversidades, facilitando multiplicidad de universidades, multiplicidad de reformas, multiplicidad de búsquedas de verdad. Así, más que una universidad única en el siglo XXI, tendremos muchas universidades en el marco de las múltiples lecturas de la diversidad de los desafíos y de los escenarios que las sociedades y las propias universidades promuevan. Le llamamos la “universidad de la diversidad” que es, para nosotros, el concepto que más engloba lo que será la universidad del siglo XXI.

## Referencias

- Aglietta, Michel (1983). *Regulación y crisis del capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (2004). *La sociedad posthumana*. Madrid.
- Hobsbawm, E. (1994). *La historia del siglo XX*. Madrid: Planeta.
- Miklos, T. et al. (2008). *El futuro de la educación a distancia y del elearning en América Latina: una visión prospectiva*. México: ILCE.
- Miklos, T., y Tello, M. E. (2005). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- OCDE. (2012). *La educación superior hacia el 2030*. Volumen 1: Demografía. México: INITE.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2010). *La encrucijada de las tendencias de la universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la Empresa.
- Rama, C. (2011). La nueva reforma de la diversidad universitaria: de la diferenciación institucional a la diversidad educativa. En *La reforma de la universidad venezolana en el Siglo XXI*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Shumpeter, J. A. (1935). Análisis del cambio económico. Consultado en: <http://www.eumed.net/cursecon/textos/schump/index.htm>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thom, R. (1983). *Paraboles et catastrophes*. París: Flammarion.
- UNESCO. (1999). *Informe de Nuestra Diversidad Creativa*. Paris: UNESCO.
- Villaveces, J. L. (2000) La tabla periódica: un microscopio para ver el interior del átomo. Consultado en: [www.cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/29-3.pdf](http://www.cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/29-3.pdf)